

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Краснодар, 28 апреля 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 159.9+37.0(063)
ББК 74.409
М75

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Кубанского государственного университета №717 от 17 апреля 2026 г.*

Рецензенты: **Гребенникова Вероника Михайловна**, д-р пед. наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Хакунова Фатимет Пшимафовна, д-р пед. наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета

Редакционная коллегия: **Ус Оксана Александровна**, канд. пед. наук, доцент, зам. декана по учебно-методической работе, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Кубанского государственного университета
Лазаренко Лариса Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Сафронова Алла Дмитриевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Мальков Александр Александрович, ст. преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Кубанского государственного университета
Токахо Екатерина Гисовна, преподаватель кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета

М75 **Молодежная наука в современном мире** : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Краснодар, 28 апр. 2026 г.) / науч. ред. А. Д. Сафронова. – Чебоксары: Среда, 2026. – 499 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-05-9

В сборнике представлены научные публикации, посвященные вопросам стимулирования учебно-исследовательской деятельности в области психологии и педагогики; актуализации проблем практической деятельности образовательных организаций в современных условиях. 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+37.0(063)
ББК 74.409

- © ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», 2026
- © ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», 2026
- © ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», 2026
- © ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 2026
- © Издательский дом «Среда», оформление, 2026

ISBN 978-5-908172-05-9
DOI 10.31483/a-10890

ПРЕДИСЛОВИЕ

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» представляют сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Молодежная наука в современном мире»**.

В сборнике представлены научные публикации, посвященные вопросам стимулирования учебно-исследовательской деятельности в области психологии и педагогики; актуализации проблем практической деятельности образовательных организаций в современных условиях. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Теория и практика дошкольного и начального образования.
2. Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования.
3. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса.
4. Безопасная и развивающая среда: психологическое благополучие, воспитание и цифровые вызовы.

5. Инновационные модели сопровождения образовательного процесса.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Буденновск, Великий Новгород, Владивосток, Казань, Калининград, Красnogорск, Краснодар, Липецк, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новосибирск, Орёл, Ростов-на-Дону, Саранск, Ставрополь, Тула, Ульяновск, Херсон, Чебоксары) России, Кыргызской Республики (Бишкек) и Республики Узбекистан (Нукус).

Среди образовательных учреждений авторов статей выделяются следующие группы: академическое учреждение (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный университет, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, МИРЭА – Российский технологический университет, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижневартовский государственный университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Российский государственный гуманитарный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский университет кооперации, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ставропольский государственный педагогический институт, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Херсонский государственный педагогический университет, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Южный федеральный университет), Кыргызской Республики (Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева) и Республики Узбекистан (Нукусский государственный педагогический институт им. Ажинияза).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты вузов и учителя, педагоги-психологи.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными наработками, результатами собственных исследований, включив их в материалы сборника Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Молодежная наука в современном мире»**, содержание которого не может быть исчерпано.

Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета
А.Д. Сафронова

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алиева М.Г., Василенко М.А., Артеменко И.В.</i> Взаимодействие специалистов при патриотическом воспитании дошкольников через культурные практики музыкальной направленности.....	10
<i>Байназаров Т.А., Каллибекова Гоззал Муртаза кызы</i> Как технологии меняют мышление современного поколения.....	12
<i>Байназаров Т.А., Нызаматдинова Ш.К.</i> Формирование математических представлений младших школьников с использованием визуальных средств	15
<i>Байназаров Т.А., Пахратдинова Т.Е., Ус О.А.</i> Роль семьи в подготовке ребенка к школе	18
<i>Белоусова А.А.</i> К вопросу оценки эффективности реализации программы «Орлята России» на уровне общеобразовательной организации.....	21
<i>Горбушина А.С., Черенкова А.В.</i> Система графических упражнений как средство развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста	24
<i>Евсеева Д.А., Черенкова А.В.</i> Развитие словаря детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой	26
<i>Егизарян М.А., Карагодина Е.А., Фомина А.Р.</i> Работа над развитием речевых умений третьеклассников в урочной и внеурочной деятельности	30
<i>Жакыпова З.Ж., Алмазбекова Н.А.</i> Переход от игровой к учебной деятельности: психолого-педагогические механизмы и педагогическая практика	34
<i>Зубарева Я.Г.</i> Методы и приемы работы над стихотворением в 3-м классе: смысловое чтение	38
<i>Казанцева В.А., Алексанова Е.А.</i> Клиповое мышление младших школьников как один из факторов затруднения освоения ими основной образовательной программы начального общего образования.....	43
<i>Карапетян А.Д., Мардиросова Г.Б.</i> Педагогические условия развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста	46
<i>Круглова Е.А., Сухова О.А.</i> Особенности учебной мотивации младших школьников	48
<i>Ляпина П.С.</i> Развитие изобразительных умений у детей младшего дошкольного возраста: от ориентации на «среднего» к индивидуализации обучения.....	52
<i>Мефеева М.В., Мардиросова Г.Б.</i> Формирование целостных представлений о живой природе у детей среднего дошкольного возраста средствами природоведческой сказки и игровой деятельности	56
<i>Найгеборина А.О.</i> Педагогически организованная игра как условие развития креативности старших дошкольников.....	59
<i>Низамова Г.Н.</i> Татарские народные игры как эффективное средство воспитания и развития детей дошкольного возраста.....	63
<i>Новосад А.В., Калашиникова Е.А.</i> Формирование инкультурационно-воспитательной среды во внеурочной деятельности средствами музейной педагогики	65
<i>Погожева С.Е.</i> Проектная деятельность как средство развития познавательного интереса у обучающихся начальной школы	70
<i>Приметкина Л.Г., Алсулаиман С.В.</i> Педагогическая поддержка адаптации детей через игровые традиции.....	73
<i>Приц А.С., Глудунова У.В.</i> Интеграция знаний по защите при ЧС в ДОУ: опыт межпрофессионального сотрудничества.....	78
<i>Смотрова Т.Н., Мардиросова Г.Б.</i> Основы патриотизма – от игры к идее	80
<i>Турбина Е.П., Мардиросова Г.Б.</i> Социализация детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.....	83
<i>Хаджинова А.Д., Черенкова А.В.</i> Практика формирования представлений о форме у дошкольников: от сенсорного обследования к осознанному продуктивному действию	86

<i>Циптаури Н.А.</i> Влияние коллективной деятельности на процесс формирования навыков культуры речи у обучающихся начальной школы	88
<i>Челтышева У.В., Султанбаева К.И.</i> Использование хакасских народных сказок в формировании представлений о добре и зле у детей старшего дошкольного возраста	91
<i>Чернышова Т.А., Мардиросова Г.Б.</i> Влияние комплекса дидактических игр на формирование умений устного счёта у детей дошкольного возраста	94
<i>Чупразова А.А., Жгарева Ю.И.</i> Адаптация первоклассников к школьному обучению: психолого-педагогические условия и практические методы	98
<i>Чупразова А.А., Фролова А.Н.</i> Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников через театрализованную деятельность	101

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Азаркова В.Н.</i> Особенности развития фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР): эффективные направления коррекционной работы	104
<i>Белая А.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с особыми образовательными потребностями	112
<i>Ванесян А.А., Игнатович С.С., Соломатина Г.Н.</i> Характеристика задержки психического развития у дошкольников и её влияние на формирование пространственных представлений	115
<i>Волченков М.Е.</i> Проблемы кадрового обеспечения инклюзивного образования в регионах Российской Федерации и пути их решения	122
<i>Гайфулина М.Э.</i> Развитие моторной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи	124
<i>Ефремова А.Е.</i> Особенности формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с задержкой психического развития	128
<i>Кольцов И.С.</i> Физическая культура как фактор социальной интеграции студентов с ограниченными возможностями в образовательный процесс высшего учебного заведения	132
<i>Кучерова А.С., Васина Ю.М.</i> Спирограф как средство формирования графических навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития	135
<i>Миронова К.Е., Усачева Д.О.</i> Применение игровых методик в формировании социальных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	137
<i>Порядин Р.Д., Гурова Д.В., Фролов К.А.</i> Роль молодёжной науки в решении актуальных проблем специального и инклюзивного образования	140
<i>Ручка А.В., Титкова А.П.</i> Психолого-педагогические условия организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с ТНР	144
<i>Самойлова Е.В.</i> Интеграция математической и финансовой грамотности во внеурочной деятельности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья	147
<i>Суконникова В.И.</i> Роль семейного воспитания в формировании социально-коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС	150

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Алексеева К.А.</i> Психологическое сопровождение горевания у подростков: особенности и техники работы	153
<i>Бабак И.В.</i> Методологические подходы к формированию профессионального психологического отбора к военной профессии на курсах повышения квалификации военного вуза	157
<i>Баринев И.С., Данченко С.А.</i> Сформированность профессиональной направленности учащихся профильного психологического класса лицей	160
<i>Бреславцева М.С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в период адаптации	164

Бровко Е.А. Теоретические аспекты психологии детей подросткового возраста с риском формирования игровой зависимости.....	166
Бурляева С.В., Гребенникова В.М. Результаты исследования подверженности эмоциональному выгоранию педагогов дошкольного образования	170
Герасимов М.О. Адаптация военнослужащих к условиям военной службы как предмет педагогического исследования.....	172
Дженлода А.А. Деятельность педагога по противодействию экстремизму в школе	175
Диривянкина О.В., Василенко А.Ф. Первичная профилактика вовлечения подростков в деятельность экстремистских организаций	177
Диривянкина О.В., Геберлинг К.А. Социально-психологические факторы аутоагрессивного поведения подростков.....	180
Диривянкина О.В., Снигирёва А.И. Профилактика суицидального поведения в юношеском возрасте: роль самооценки и программа превенции	184
Дукина В.Д. Микропрактики саморегуляции как инструмент профилактики эмоционального выгорания у молодых педагогов 5–11 классов	188
Ежелева Ж.И., Азлецкая Е.Н. Самосознание как фактор готовности старшеклассников к профессиональному выбору	191
Жгарева Ю.И., Кленяева К.С. Развитие стрессоустойчивости и саморегуляции у педагогов в условиях цифровизации образования.....	196
Ищенко Н.М. Взаимосвязь мотивации профессиональной деятельности и готовности к инновациям педагогов общеобразовательных школ	198
Казиева Г.К., Жакыпова З.Ж., Надеин А.М. Взаимодействие учителя, психолога и родителей как условие эффективного сопровождения учащихся	201
Камышева М.В. Развитие профессиональной готовности педагогов к вовлечению семьи в досуговую деятельность дошкольников: экспериментальное исследование	205
Киреева И.О. Особенности детско-родительских отношений в неполной семье как фактор формирования коммуникативного контроля подростков.....	209
Клочкова В.М. Факторы, маркеры риска и подходы к профилактике нападений обучающихся на образовательные организации	211
Кумаева О.Н., Игнатович В.К. Готовность педагогов к инновационной деятельности в условиях цифровизации образования	215
Лазаренко М.В., Ромашко Р.С., Еремеева А.А., Ковалева Д.П., Ишкова Е.В. Связь копинг-стратегий с личностными особенностями у старших подростков с экзистенциальным кризисом	218
Лакреева А.В., Федоренко А.С. Несуицидальные самоповреждения у подростков: анализ факторов риска и трудности профилактики в образовательной организации	223
Лукьянова Е.Е. Развитие фонематических процессов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	227
Ляпина П.С. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов дошкольного образования в работе по формированию изобразительных умений у детей младшего дошкольного возраста.....	231
Мелкомукова Д.С., Азлецкая Е.Н. Взаимодействие логопеда и психолога в развитии восприятия у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.....	235
Мусийчук А.В. Рекомендации для родителей по формированию психологического здоровья подростков на основе анализа детско-родительских отношений	240
Оганесова Н.Л., Бойко В.И. Особенности эмоциональной сферы подростков	243
Оганесова Н.Л., Ибрагимова Э.Р. Личностные предикторы академической успеваемости обучающихся младшего школьного возраста	247
Оганесова Н.Л., Щиголева Т.А. Психолого-педагогические механизмы формирования учебного сотрудничества у младших школьников	249

<i>Паксюткина Л.Б.</i> Повышение мотивации старшеклассников к выбору профессии посредством современных психологических технологий.....	252
<i>Перцева А.И., Шахторина Е.В.</i> К вопросу о теоретическом обосновании изучения особенностей мотивационной готовности к школе дошкольников, имеющих сиблингов.....	254
<i>Пиорунская А.А.</i> Педагогический потенциал фасилитации в обучении служением	258
<i>Плевко Н.А., Оганесова Н.Л.</i> Особенности межличностных отношений со сверстниками в подростковом возрасте.....	261
<i>Полещук А.Д.</i> Поддержка творческого самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования: модели и практики	266
<i>Симакова Е.А., Батракова М.Ю.</i> Социально-психологические методы управления коллективом образовательной организации	269
<i>Стеценко А.Е.</i> Теоретический анализ подходов к формированию коммуникативной компетентности и асертивного поведения у подростков	272
<i>Сучкова М.С., Мацнева А.А.</i> Координационная роль классного руководителя в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе.....	275
<i>Федоренко П.А.</i> Специфика психолого-педагогического сопровождения гиперактивного ребенка дошкольного возраста	279
<i>Фролова А.Н., Кленяева К.С.</i> Профилактика профессионального выгорания педагогов	282
<i>Хачатрян Л.А., Воронина В.А., Талалай А.С.</i> Правовая грамотность студентов в цифровом обществе: взаимосвязь с ценностными ориентациями.....	285
<i>Хоменчук В.В., Чултурова Д.А., Сафронова А.Д.</i> Синдром «вторичной травматизации» и профессиональное выгорание у педагогов-психологов инклюзивного образования.....	289
<i>Чултурова Д.А., Старикова Н.Б., Лазаренко Л.А.</i> Социально предписанный перфекционизм и интернализированные ожидания родителей как фактор риска профессионального выгорания у молодых педагогов	294
<i>Чупразова А.А., Кленяева К.С.</i> Важность психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в общеобразовательной школе.....	300
<i>Шер М.Л., Акубекова А.А., Жуйкова Д.Е.</i> Математические представления у младших школьников с ООП: инклюзия и коррекционно-развивающая практика	302
<i>Шнайдер К.И., Халилов Т.А.</i> Организационно-управленческая модель образовательной среды учреждения дополнительного образования: теоретические основы проектирования	306
<i>Шуваева А.А.</i> Влияние уровня самооценки на развитие профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования	308
БЕЗОПАСНАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ, ВОСПИТАНИЕ И ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ	
<i>Барышников К.В.</i> Экзистенциальный кризис как путь к смене профессии в среднем возрасте	311
<i>Беджанян Э.А., Александров С.Г.</i> Влияние регулярных тренировок на психоэмоциональное состояние человека.....	314
<i>Белая С.А.</i> Подход «обучение служением» в организации индивидуального проекта старшеклассника в условиях коллективной социально значимой деятельности	318
<i>Воробьева К.Д., Прыгушина А.А.</i> Употребление энергетических напитков как форма аддиктивного поведения в подростково-юношеской среде.....	321
<i>Восканян А.Е.</i> Программа воспитания: понятие, направления воспитательной работы в современных образовательных организациях, критерии и показатели эффективности	325
<i>Вяльцева Ю.В.</i> Психологическая диагностика в контексте возрастного кризиса у подростков	329
<i>Гаджиалиева К.М.</i> Социальное неравенство как фактор делинквентного поведения подростков... ..	332
<i>Горошко И.Ю.</i> Служение Отечеству как социокультурная практика для современных подростков (на материале СВО).....	336

<i>Дедов С.В.</i> Формирование образовательной самостоятельности обучающихся на уроках истории в процессе проектной деятельности	339
<i>Дорошев Т.А.</i> Тип личности и стратегии совладения со стрессом: роль способностей в адаптации к сложным жизненным ситуациям	342
<i>Дроб А.В.</i> Кризис присутствия: девиантное материнство и практики цифрового избегания в воспитании детей	344
<i>Королёва А.К.</i> Социально-психологические факторы суицидального поведения подростков.....	347
<i>Кудрявцева А.А., Пушкина К.В.</i> Влияние стресса на организм человека	350
<i>Куфельд Н.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение формирования психологической готовности у подростков-волейболистов к преодолению соревновательных препятствий.....	352
<i>Лакреева А.В., Жихарева С.В.</i> Развитие педагогической системы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних в постсоветский период (1991–2026 гг.).....	356
<i>Литвиненко В.С., Кулишов В.В.</i> Инновационные формы и методы первичной профилактики моббинга среди обучающихся основной школы	360
<i>Лихонина С.В.</i> Технология вовлечения родителей в адаптацию первоклассников	362
<i>Мещерякова В.Е.</i> Организация рекреационно-познавательной деятельности старшеклассников на примере историко-культурного материала Краснодарского региона.....	366
<i>Михальская Д.С.</i> Проектное обучение в рамках основного общего образования: привлекательность учебных проектов разного типа для учащихся младшего подросткового возраста	369
<i>Молчанова Т.А.</i> Психологические механизмы повышения вовлечённости учителей в образовательный процесс	372
<i>Московченко В.А.</i> Комплекс лечебно-профилактических упражнений (ЛФК) для студентов с ослабленными мышцами спины	375
<i>Петлица А.Д., Кулишов В.В.</i> Патриотическое воспитание обучающихся основной школы средствами музейной педагогики	378
<i>Прохоренко А.Г., Кулишов В.В.</i> Педагогическая поддержка интеллектуальной одарённости младших школьников в условиях учреждения дополнительного образования	382
<i>Рогачев Д.Г.</i> Многолетняя динамика освобождений от практических занятий физической культурой: сравнительный анализ студентов 1–3 курсов	385
<i>Ромашко Р.С., Еремеева А.А., Лазаренко М.В., Бачуринская Д.А.</i> Психологические барьеры формирования карьерных ориентаций у подростков и пути их преодоления в профориентационной работе в школе	389
<i>Рылова Д.В., Пярсон П.М.</i> Реализация краеведческого подхода при формировании здорового образа жизни: региональный опыт Санкт-Петербурга и Ленинградской области	393
<i>Салата Д.Н., Сучинский Ф.Р.</i> Деструкция мотивационно-потребностной сферы как предиктор виктимного поведения личности в условиях кибермошенничества: взгляд сквозь призму психологии труда.....	397
<i>Семенко А.В.</i> Профилактика девиантного поведения у несовершеннолетних с признаками музыкальной одаренности.....	400
<i>Сергеев М.О.</i> Роль педагога дополнительного образования в формировании ответственного природопользования старших подростков.....	404
<i>Слюсаревская И.Е.</i> Инновационные формы и методы первичной профилактики суицидального поведения среди подростков	408
<i>Стародубцева Л.В.</i> Профориентационные экскурсии в системе профориентационной работы по привлечению кадров в сферу туризма.....	411
<i>Степанова К.С.</i> Наставничество в высшей школе: методологические основания, модели и технологии реализации.....	414

<i>Терешкова А.А., Косыгина Е.А.</i> Игровые методы и технологии в развитии коммуникативных навыков у школьников с РАС.....	417
<i>Ус О.А., Назарова М.Д.</i> Активизация учебной мотивации обучающихся 9-х классов на уроках обществознания: методы, условия и диагностика.....	419
<i>Фролова А.Н.</i> Сущностные аспекты школьной тревожности в подростковом возрасте	422
<i>Цукуров В.А., Цукурова Л.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей.....	425
<i>Шкляр А.В.</i> Долгосрочные последствия домашнего насилия в детстве для развития кризисных состояний во взрослом возрасте	429
<i>Шпедт В.Е.</i> Развитие творческих способностей младших подростков в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования.....	435

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Байназаров Т.А., Рахимова Г.А., Каян Т.А.</i> Педагогика и искусственный интеллект: возможности и риски современного образования	439
<i>Богданова Т.К.</i> Интеграция учебных программ вуза в образовательную городскую среду: оптимизация процесса обучения и развитие учебной среды для студентов	441
<i>Бондаренко А.С., Гуленова А.Е.</i> Инновационные формы развития экологического мировоззрения старшеклассников	447
<i>Гранкова Е.А.</i> Виртуальная коммуникация как детерминанта социального развития современного подростка	451
<i>Жгарева Ю.И., Фролова А.Н.</i> Цифровая гигиена и психологическая безопасность детей в интернет-среде	455
<i>Карян Н.С.</i> Роль цифровых технологий в современном образовании: возможности и риски.....	458
<i>Кизим В.Р., Астахов И.А.</i> Как блогеры и социальные сети влияют на патриотические установки студентов российских вузов	461
<i>Кизим В.Р., Астахов И.А.</i> Как блогеры и социальные сети влияют на стремление студентов заниматься физической культурой.....	464
<i>Клокова С.Д.</i> Современные ИКТ-инструменты на уроке обществознания в 10 классе: от теории к социальной практике.....	468
<i>Луцков И.А., Филиппова (Антонова) К.А.</i> Современные подходы к обучению студентов экономическим дисциплинам.....	471
<i>Михоненко О.И.</i> Парадоксальное мышление как условие формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности	475
<i>Надеждин Е.Н., Хамаганов Р.Т.</i> К вопросу анализа устойчивости работы информационных систем умного дома.....	477
<i>Никулина А.Ю., Варавина А.В., Ус О.А.</i> Игровые среды: потенциал компьютерных и мобильных игр в развитии личности ребенка	483
<i>Свистьюльников Д.С., Игнатович В.К.</i> Критерии оценки эффективности управления общеобразовательных организаций в условиях цифровизации	487
<i>Хачатрян Л.А., Гаврияшева К.А.</i> Трансформация патриотических ценностей молодежи в условиях цифровизации образовательной среды	490
<i>Хачатрян Л.А., Чумаченко С.С.</i> Ценностные трансформации молодежи в условиях цифровизации образовательной среды.....	493
<i>Чуваньков В.С., Лунегов В.Н.</i> Информационные технологии в системе военной подготовки: от симулятора к цифровой модели готовности	495

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алиева Майя Габрассовна

магистр, старший воспитатель

Василенко Марина Александровна

воспитатель

Артеменко Инна Викторовна

воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №217»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается опыт использования авторских песен казачьей направленности как средства нравственно-патриотического воспитания дошкольников в рамках Федеральной образовательной программы. Авторские распевки и утренние приветствия интегрированы в тематическое планирование, способствуют развитию вокальных навыков, дыхания, мелкой моторики, ритмического слуха, внимания, памяти и речи. Музыка рассматривается как важное явление духовной культуры, а не только средство увеселения. Формирование музыкально-эстетического сознания детей закладывает нравственно-патриотические основы будущего человека.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольники, авторские песни, музыкальное развитие, духовно-нравственные ценности.

С чего начинается Родина, и как нам воспитывать будущих патриотов в рамках новой Федеральной образовательной программы? Все мы знаем, что сейчас наша страна переживает непростой исторический период. И тем важнее, ценнее сейчас работа каждого педагога, направленная на воспитание будущих патриотов России. Дошкольные образовательные учреждения, являясь начальным звеном системы образования, призваны формировать у детей первые представления об окружающем мире, отношении к родной природе, малой Родине, своему Отечеству.

В содержании ФГОС отмечается острая необходимость активизации процесса воспитания патриотизма дошкольника [8]. В дошкольном возрасте происходит формирование духовной основы ребёнка, эмоций, чувств, мышления, процессов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире. Именно в этот период очень важно правильно сформировать представление ребёнка обо всём этом. И неотъемлемой частью является именно нравственно-патриотический характер воспитания будущего гражданина нашей страны, будущего патриота [4]. Для современного дошкольника недостаточно просто изучить материал; их живой ум требует нововведений. Дети идут в ногу со временем, пользуются современными ресурсами, и педагогам также интересны новые подходы к развитию современного дошкольника. В новых тенденциях инновационные методы работы с детьми стали актуальны, и поэтому возникла необходимость в поиске новых методов работы с детьми. Но полноценное воспитание ребёнка возможно при тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Так творческой группой педагогов разработан план по воспитанию дошкольников в этом направлении. Музыкальные руководители написали авторские песни казачьей направленности по воспитанию патриотических чувств дошколят, учитывая их возрастные и индивидуальные, физические и психические особенности. Песни широко используются в работе музыкальных

руководителей и воспитателей ДОО в различных видах деятельности: на занятиях, на праздниках, физминутках и т.д. Во взаимодействии музыкальных руководителей, учителей-логопедов и воспитателей в работу внедрены тематические авторские распевки, утренние приветствия, которые очень органично вписались в образовательный процесс, так как они привязаны к тематическому планированию. Авторские распевки бережно формируют детский вокальный потенциал в виде музыкально-ритмических упражнений. Безопасно развивается правильное дыхание, вокальные способности у детей дошкольного возраста, расширяется их голосовой диапазон и чистота звуков. Во время работы происходит закрепление звуков, развитие мелкой моторики, ритмического слуха, внимания, памяти, речи.

Наша работа направлена на привитие детям духовно-нравственных ценностей русского народа, исторических и национальных культурных традиций через песенное творчество. Используя этот материал, я наблюдала динамику в развитии творческого потенциала детей, проявления их нравственно-патриотических качеств. Весь процесс предполагает активное участие не только детей, но и их родителей. Тесное сотрудничество даёт положительный результат для всех участников данного процесса. Родители, погружаясь в творческий процесс, становятся нашими активными партнёрами. Результатом общей работы являются яркие выступления, раскрытие потенциала ребёнка, незабываемые эмоции и впечатления.

Музыкальную основу программы составляют авторские произведения для детей дошкольного возраста. Каждая песня написана с учётом вокальных и психических особенностей ребёнка, его потребностей и возможностей. Песенный материал играет самоценную смысловую роль в освоении содержания программы. Отбор произведений осуществляется с учётом доступности, необходимости, художественной выразительности (частично репертуар зависит от дат, особых праздников и мероприятий).

Песенный репертуар подобран в соответствии с реальной возможностью его освоения в рамках кружковой и индивидуальной деятельности. Имеет место варьирование.

Огромную роль в положительном результате реализации данного проекта играет совместная деятельность с родителями участников. Родители активно участвуют в процессе воспитания, готовят детей на выездные мероприятия, концерты, фестивали и конкурсы. Готовят костюмы и реквизиты, радуются успеху своего ребёнка, хвалят его и поддерживают во всех начинаниях, что создаёт благоприятную среду для развития и раскрытия творческого потенциала ребёнка.

Для детей с самого раннего возраста необходимо создавать условия для правильного развития, формирования и поддержания в них интереса к познанию истоков, бережному отношению к культуре, традициям и истории родной земли, усвоения и развития у них музыкальной культуры. Важно, чтобы с раннего детства дети учились относиться к музыке не только как к средству увеселения, но и как к важному явлению духовной культуры, наследия. Только развивая потребности, интересы, эмоции, чувства, вкусы детей (музыкально-эстетическое сознание), можно приобщить их к музыкальной культуре нашей страны, заложить нравственно-патриотические основы будущего человека. Если в процессе музыкальной деятельности будет развито музыкально-эстетическое сознание детей, это не пройдёт бесследно для их последующего развития, духовного становления. Важно, чтобы в процессе музыкального развития приобретение знаний, умений и навыков не являлось самоцелью, а способствовало развитию музыкальных и общих способностей, формированию основ музыкальной и общей духовной культуры [3].

Общество заинтересовано сохранить и передать будущим поколениям духовные и нравственные ценности, в том числе музыкальную культуру страны, края, города. Дети должны развиваться через познание культурного наследия, воспитываться так, чтобы быть способными его ценить, любить и преумножать.

Список литературы

1. Ананьева М.А. Патриотическое воспитание посредством музыки / М.А. Ананьева // Молодой ученый. – 2020.
2. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 2023.

3. Вендрова Т.Е. Воспитание музыкой, из опыта работы / Т.Е. Вендрова, Е.В. Пигарева. – М.: Просвещение, 2021.
4. Родина М.С. Воспитание гражданственности через развитие эмоционально-чувственной сферы / М.С. Родина // Народное образование. – 2024. – №3.
5. Алябьева Е.А. Тематические дни и недели в детском саду / Е.А. Алябьева. – М.: Творческий Центр Сфера, 2023.
6. Андреева Н.Ф. Планирование работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Н.Ф. Андреева // Управление ДОУ. – 2010. – №1.
7. Зацепина М.Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников / М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2023.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт.

Байназаров Тимур Аблаевич

преподаватель

Каллибекова Гоззал Муртаза кызы

студентка

Нукусский государственный педагогический

институт им. Ажинияза

г. Нукус, Республика Узбекистан

КАК ТЕХНОЛОГИИ МЕНЯЮТ МЫШЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается влияние цифровых технологий на формирование мышления младших школьников в условиях современного информационного общества. Анализируются особенности когнитивного развития детей, относящихся к «цифровому поколению», а также трансформация познавательных процессов под воздействием информационно-коммуникационных технологий. Особое внимание уделяется положительным аспектам использования цифровых ресурсов, включая развитие креативности, познавательной активности и когнитивной гибкости, а также потенциальным рискам, связанным с поверхностным усвоением информации и снижением концентрации внимания. . Обосновывается необходимость сбалансированного подхода к использованию технологий в образовательном процессе на основе модели смешанного обучения. Сделан вывод о значимости осознанного внедрения цифровых инструментов для гармоничного когнитивного развития младших школьников.

Ключевые слова: цифровые технологии, младшие школьники, когнитивное развитие, мышление, познавательная деятельность, геймификация, многозадачность, когнитивная гибкость, смешанное обучение, цифровое поколение.

В условиях стремительного развития цифровых технологий (информационно-коммуникационные технологии – средства обработки, хранения и передачи информации) современное общество переживает значительные изменения, затрагивающие все сферы жизни, включая образование. Особое внимание в данном контексте уделяется младшему школьному возрасту, поскольку именно в этот период происходит активное формирование когнитивных процессов (психических процессов обработки информации: память, внимание, мышление), закладываются основы мышления, восприятия и познавательной деятельности (активности, направленной на получение знаний). Дети, обучающиеся в начальной школе, уже с раннего возраста погружены в цифровую среду (информационное пространство, сформированное технологиями), что не может не оказывать влияния на особенности их мышления [1; 4].

Современные младшие школьники являются представителями так называемого «цифрового поколения» (digital natives – термин, предложенный М. Пренски в 2001 г. для обозначения детей, выросших в условиях цифровых технологий). Они с раннего детства взаимодействуют с различными электронными устройствами: смартфонами, планшетами,

компьютерами. В отличие от предыдущих поколений, их познавательная деятельность (процесс усвоения знаний) во многом опосредована цифровыми технологиями. Это приводит к трансформации традиционных форм мышления и формированию новых когнитивных стратегий (способов обработки и усвоения информации), что подтверждается исследованиями Г.У. Солдатовой и Т.А. Нестика, выявившими специфику «клипового мышления» у современных школьников [6].

Кроме того, использование интерактивных образовательных платформ и приложений способствует развитию креативности (способности к созданию новых идей) и познавательной активности (интереса к обучению). Игровые элементы (геймификация – внедрение игровых механик в обучение) делают процесс обучения более привлекательным для детей, повышают их мотивацию (внутреннее побуждение к деятельности) и вовлечённость. Учащиеся получают возможность самостоятельно исследовать материал, экспериментировать и находить решения, что положительно влияет на развитие творческого мышления (способности к нестандартному решению задач).

Следует отметить и влияние технологий на формирование навыков многозадачности (*multitasking* – выполнение нескольких задач одновременно). Дети привыкают одновременно выполнять несколько действий: смотреть видео, выполнять задания, общаться в мессенджерах. С одной стороны, это развивает гибкость мышления (когнитивную гибкость – способность быстро адаптироваться) и способность быстро переключаться между задачами. С другой стороны, как показывают исследования Е. Офир и К. Хершковица (2014), чрезмерная многозадачность может снижать качество усвоения информации и приводить к поверхностному пониманию учебного материала (неглубокому усвоению знаний).

Педагогам и родителям необходимо учитывать возрастные особенности детей и обеспечивать баланс между использованием технологий и традиционными формами обучения. Важно сочетать цифровые ресурсы с чтением печатных текстов, письменной работой, живым общением и практической деятельностью. Такой комплексный подход соответствует модели смешанного обучения (*blended learning* – сочетание онлайн- и офлайн-обучения) и, по данным В.М. Гребенниковой и соавторов, способствует гармоничному развитию различных видов мышления, предотвращая возможные негативные последствия [3].

Современные исследования показывают, что цифровые технологии оказывают глубокое влияние на когнитивное развитие детей. Так, Жан Пиаже в своей теории когнитивного развития отмечал, что мышление ребёнка формируется через взаимодействие с окружающей средой и опыт, что сегодня включает и цифровые инструменты. Использование мультимедиа и интерактивных приложений создаёт новые стимулы для развития логического, абстрактного и визуально-образного мышления, что соответствует его выводам о важности сенсорного опыта в младшем школьном возрасте [5].

Лев Выготский подчёркивал роль социального взаимодействия и медиаторных средств (инструментов, опосредующих обучение) в формировании мышления. Цифровые технологии можно рассматривать как новые медиаторные средства, способствующие развитию познавательной деятельности, критического мышления и креативности у младших школьников. Применение интерактивных платформ и образовательных приложений поддерживает концепцию зоны ближайшего развития, когда ребёнок осваивает знания с помощью взрослого или более опытного сверстника [2].

А.А. Вербицкий рассматривает обучение как активный и контекстный процесс, в котором знания формируются через деятельность, приближённую к реальным условиям. В контексте цифровых технологий это проявляется в использовании интерактивных сред, симуляций и практико-ориентированных заданий, что способствует развитию мышления младших школьников через вовлечённость и моделирование жизненных ситуаций [1].

Среди других исследователей, изучавших данную проблему, следует назвать:

- С. Пейперта (1993), который разработал теорию конструкционизма, показывающую, как компьютеры могут стать инструментом для развития мышления детей через программирование и моделирование;
- П. Гринфилд (2009, 2014), изучавшую влияние видеоигр и цифровых сред на внимание, пространственное мышление и исполнительные функции;
- Г.А. Цукерман (2010), исследовавшую особенности учебной самостоятельности младших школьников в условиях информационного общества;
- Д.И. Фельдштейна (2012), который анализировал изменения психического развития детей в контексте цифровизации образования.

Таким образом, влияние технологий на мышление современного поколения младших школьников носит комплексный и неоднозначный характер. С одной стороны, они способствуют развитию новых когнитивных навыков (умений обработки информации), повышают мотивацию к обучению и расширяют образовательные возможности. С другой стороны, при неконтролируемом использовании могут приводить к формированию поверхностного восприятия информации, снижению концентрации и недостаточному развитию критического мышления. Как показывают метаанализы (например, работа Б. Нейла и М.А. Чёрча, 2016), ключевым фактором выступает не само наличие технологий, а характер их использования и педагогическое сопровождение.

В заключение следует отметить, что задача современной педагогики заключается не в ограничении использования технологий, а в их осознанном и целенаправленном применении. Только в этом случае можно обеспечить развитие гармонично мыслящей личности, способной эффективно функционировать в условиях цифрового общества, обладающей метакогнитивными навыками (осознанием собственного мышления) и способностью к рефлексии (анализу своих действий).

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Нац. образование, 2016. – 367 с.
3. Гребенникова В.М. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся / В.М. Гребенникова, А.А. Мальков, О.А. Ус // Переходные исследования Кубани: сборник материалов Ежегодной отчетной конференции грантодержателей Кубанского научного фонда (Сочи, 29–31 мая 2024 г.). – Краснодар: Кубанский научный фонд, 2024. – С. 40–43. EDN EMVFBR
4. Инструментально-технологическое обеспечение формирования метакогнитивных компетенций школьников в учебном процессе: учебно-методическое пособие / В.М. Гребенникова, С.А. Хазова, О.А. Ус [и др.]. – Краснодар: Экоинвест, 2024. – 254 с. EDN UVCKAH
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – М.; СПб.: Питер, 2003. – 191 с.
6. Солдатова Г.У. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Н.И. Рассказова, О.И. Теславская. – М.: Фонд развития Интернет, 2013. – 144 с.

Байназаров Тимур Аблаевич

преподаватель

Нызаматдинова Шахсанем Караматдиновна

студентка

Нукусский государственный педагогический

институт им. Ажинияза

г. Нукус, Республика Узбекистан

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

Аннотация: в статье анализируются методы формирования математических представлений младших школьников с использованием визуальных средств (диаграмм, графиков, интерактивных карт, изображений). Отмечается, что абстрактные математические понятия могут быть трудны для понимания, поэтому визуализация играет важную роль в эффективном обучении. Рассматривается эффективность визуальных средств в образовательном процессе и их влияние на когнитивное развитие детей.

Ключевые слова: математика, начальная школа, визуальные средства, когнитивное развитие, методика обучения, интерактивные методы.

Формирование математических знаний в начальной школе является ключевым этапом развития мыслительных способностей детей. Математика развивает не только навыки вычислений, но и логическое мышление, способность решать проблемные задачи и принимать правильные решения. Однако для большинства младших школьников математические понятия остаются абстрактными и трудными для понимания. Например, числа, многогранники, относительные отношения и анализ данных часто вызывают затруднения.

Главная трудность детей в изучении математики заключается в понимании визуальной и концептуальной взаимосвязи понятий. Как отмечают Н.У. Бикбаева и соавторы [1] наглядность является основой обучения математике в младших классах. Поэтому использование визуальных средств является важным инструментом для эффективного объяснения математических понятий. Визуальные средства включают:

- диаграммы и графики;
- геометрические фигуры и модели;
- иллюстрированные примеры и схемы;
- интерактивные мультимедиа и электронные ресурсы.

По мнению исследователей, дети, обучающиеся с использованием визуальных средств, быстрее усваивают абстрактные понятия, эффективнее решают проблемные задачи и развивают математическое мышление [1–3; 5]. Визуальные средства привлекают внимание детей, делают уроки интересными и интерактивными.

В начальной школе визуальные средства играют ключевую роль в формировании математических представлений. Они помогают детям понимать абстрактные понятия через визуальное восприятие, что способствует развитию мышления и памяти. Л.С. Выготский подчёркивал, что знаково-символическая деятельность (в том числе использование схем и моделей) лежит в основе развития высших психических функций. Например, операции сложения и вычитания, представленные через диаграммы или цветные блоки, позволяют детям быстрее усвоить закономерности.

Кроме того, визуальные средства развивают способность решать проблемные задачи. Работа с геометрическими фигурами помогает детям различать свойства фигур, например, отличать квадрат от прямоугольника, определять правильные и неправильные соотношения.

Визуальные средства также увеличивают внимание детей и делают процесс обучения интересным, что повышает их активность на уроке и мотивирует к самостоятельному

обучению. Поэтому использование визуальных средств в начальной школе является важным современным педагогическим методом.

Методы формирования математических понятий.

Диаграммы и графики.

Диаграммы и графики эффективны для объяснения операций сложения, вычитания, умножения и деления. Например, детям можно представить примеры сложения и вычитания с использованием специальных цветных блоков. Если дать 3 красных блока и 2 зелёных блока, ребёнок пересчитывает их и находит общее количество.

Также диаграммы используются для объяснения понятий отношения и доли: круговые диаграммы показывают долю части в целом, линейные графики отображают изменения данных во времени.

Геометрические модели.

Геометрические модели помогают детям понимать формы и пространственные соотношения: кубы и прямоугольники позволяют развивать представление о трёхмерных объектах, правильные и неправильные углы, симметрия и отражение, манипуляции с физическими объектами развивают пространственное мышление.

Иллюстрированные примеры и схемы.

Иллюстрированные примеры повышают способность решать проблемные задачи. Например, задача: «К Максиму купили 5 яблок и 3 банана. Сколько всего фруктов?» будет понятнее, если показана картинка с фруктами. Схемы позволяют кратко и точно изображать сложные данные.

Интерактивные мультимедиа и электронные ресурсы

Современные технологии повышают активность детей в учебном процессе. Интерактивные игры, видео и электронные карточки на планшетах или компьютерах позволяют:

- практиковать сложение и вычитание с помощью интерактивных блоков;
- понимать пространственные концепции через перетаскивание геометрических фигур;
- анализировать статистические данные через диаграммы.

Визуальные методы развивают самостоятельное мышление, так как ребёнок исправляет ошибки и находит правильное решение самостоятельно.

Также они влияют на быстрое усвоение абстрактных понятий – числа, отношения и математические операции дети понимают быстрее.

Позволяют развивать способности решать проблемные задачи – диаграммы и модели помогают анализировать задачи правильно.

Развивают логическое мышление и умение делать выводы – визуальные средства направляют детей на логическое рассуждение.

Повышают активность и интерес на уроке – интерактивные и красочные материалы делают уроки увлекательными.

Методические рекомендации.

1. Поддерживать каждое абстрактное понятие визуальными примерами.

Абстрактные математические объекты (числа, дроби, отношения, геометрические свойства) трудны для младших школьников из-за отсутствия непосредственного чувственного опыта. Поэтому при введении каждого нового понятия учитель должен использовать наглядные опоры: предметные картинки, цветные полосы, числовые лучи, схемы состава числа. Например, при изучении долей удобно использовать круговые диаграммы или разрезание яблока/пиццы на равные части. Такая опора позволяет ребёнку не просто запомнить определение, но и «увидеть» математическую идею, что является первым шагом к формированию метакогнитивного контроля – понимания, «что именно я сейчас учу и как это выглядит».

2. Использовать геометрические модели и фигуры для практических упражнений.

Работа с реальными или объёмными моделями (кубы, параллелепипеды, пирамиды, конусы) развивает пространственное мышление и умение переносить свойства с реального объекта на его чертёж. Рекомендуются упражнения: построить из кубиков фигуру по образцу, найти в классе предметы, похожие на шар или цилиндр, сравнить площади с помощью

наложения. Эти действия требуют от ученика планирования (что сначала, что потом), самоконтроля (правильно ли я наложил модель) и коррекции.

3. Обучать анализу данных с помощью диаграмм и схем.

Уже в начальной школе дети должны учиться читать и строить простые столбчатые диаграммы, таблицы, схемы «часть-целое». Например, на уроке можно предложить: «Построй диаграмму любимых фруктов класса» (опрос, сбор данных, изображение столбиками). Затем задать вопросы: «Какого фрукта любят больше? На сколько больше?» Это формирует не только вычислительные навыки, но и метапредметные умения – анализировать информацию, делать выводы, проверять себя по диаграмме. Визуальная форма данных снижает тревожность и помогает увидеть структуру задачи, что особенно важно для детей с преобладанием визуального канала восприятия.

4. Использовать интерактивные мультимедиа для повышения интереса к уроку.

Современные цифровые инструменты (интерактивная доска, образовательные платформы, симуляторы, виртуальные манипуляторы) позволяют превратить абстрактную математику в игру. Рекомендуется использовать короткие анимации, где «оживают» геометрические фигуры, или онлайн-тренажёры с возможностью перетаскивания объектов (например, составить число из единиц и десятков). Такие средства повышают познавательную активность и дают мгновенную обратную связь, что способствует развитию рефлексии – ребёнок сразу видит ошибку и может её исправить. Это напрямую связано с формированием метакогнитивной компетенции «контроль и коррекция собственных действий».

5. Применять визуальные средства систематически – уроки должны регулярно включать цветные блоки, диаграммы и интерактивные материалы.

Разовые акции не дают устойчивого результата. Визуализация должна стать принципом построения всех уроков математики, а не отдельным «ярким занятием». Например, на каждом уроке счёта можно использовать цветные палочки (Кюизенера) или блоки Дьенеша; при решении задач – краткую схему или рисунок; при контроле – интерактивный тест с пиктограммами. Систематическое применение приводит к автоматизму: ребёнок сам начинает мысленно рисовать схему или представлять модель, что и есть высший уровень метакогнитивной стратегии – самостоятельное использование инструмента обучения без напоминания учителя.

Предложенные методические рекомендации (поддержка абстрактного видимым, использование геометрических моделей, обучение анализу данных через диаграммы, интерактив и системность) могут быть внедрены в любую образовательную программу начальной школы. Их применение способствует не только улучшению качества обучения математике, но и общему интеллектуальному развитию детей, подготовке к решению нестандартных задач в основной школе. Дальнейшие исследования могут быть направлены на создание банка визуально-дидактических материалов с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

Список литературы

1. Балашов Ю.В. Когнитивно-визуальный подход к обучению математике как эффективное средство математического развития учащихся / Ю.В. Балашов // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 62–65. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6562> (дата обращения: 17.05.2026). EDN TRDTIX
2. Бикбаева Н.У. Бошланғич синфларда математика ўқитиш методикаси: педагогика билим юрт. талаблари ва ўрта мактаб бошланғич синф ўқитувчилари учун методик қўлл / Н.У. Бикбаева, Р.И. Сидельникова, Г.А. Адамбекова. – Т.: Ўқитувчи, 1996. – 512 б.
3. Бетеева В.Р. Интерактивные методы обучения в начальной школе: монография / сост. В.Р. Бетеева, И.Ю. Кокаева. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 98 с. EDN IJDUYF
4. Сковрцова Д.А. Использование средств визуальной наглядности в обучении математике / Д.А. Сковрцова // ДМ. – 2024. – №61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sredstv-vizualnoy-naglyadnosti-v-obuchenii-matematike> (дата обращения: 08.04.2025).

Байназаров Тимур Аблаевич

преподаватель

Нукусский государственный педагогический

институт им. Ажинияза

г. Нукус, Республика Узбекистан

Пахратдинова Тумарис Есенгелдиевна

студентка

Нукусский государственный педагогический

институт им. Ажинияза

г. Нукус, Республика Узбекистан

Ус Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

РОЛЬ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается роль семьи как ключевого фактора формирования готовности ребёнка к школьному обучению. Анализируются особенности влияния семейной среды на развитие социальных, эмоциональных и поведенческих характеристик дошкольника. Раскрываются условия, обеспечивающие успешную адаптацию ребёнка к школьной жизни. Подчёркивается, что семейное воспитание является основой формирования личности и способствует гармоничному переходу ребёнка к обучению в школе.

Ключевые слова: семья, дошкольное воспитание, школьная готовность, социальная адаптация, эмоциональное развитие, начальное образование, воспитание.

Семья традиционно рассматривается как первый и наиболее значимый институт социализации ребёнка. Именно в семейной среде закладываются основы поведения, формируются первичные представления о нормах общения и взаимодействия с окружающими людьми. С раннего возраста ребёнок наблюдает за поведением взрослых, перенимает модели общения и постепенно включается в систему социальных отношений. Первичный опыт сотрудничества, взаимопомощи и уважительного общения формируется в повседневной жизни, например, в процессе совместных игр, обсуждений и выполнения бытовых обязанностей [1].

Одним из важных аспектов семейного воспитания является развитие у ребёнка социальных навыков, необходимых для успешной адаптации в школьном коллективе. Умение слушать собеседника, выражать своё мнение, договариваться и учитывать интересы других формируется именно в семье. Взаимодействие с братьями, сёстрами и родителями способствует развитию коммуникативных способностей и эмоциональной отзывчивости. Кроме того, ребёнок учится решать конфликтные ситуации, что является важным компонентом дальнейшей школьной жизни [2, с. 110].

Не менее значимым направлением является формирование у ребёнка дисциплины и ответственности. В семейной среде ребёнок постепенно привыкает к определённому распорядку дня, учится выполнять поручения и соблюдать установленные правила. Такие привычки, как своевременный подъём, уборка игрушек или помощь по дому, способствуют развитию организованности и самостоятельности. Эти качества в дальнейшем облегчают процесс адаптации к школьным требованиям, где важны соблюдение режима, выполнение заданий и уважение к учебному процессу.

Особое значение имеет эмоциональная поддержка со стороны семьи. Психологический комфорт, создаваемый родителями, оказывает прямое влияние на формирование положительного отношения ребёнка к школе. Поддержка в трудных ситуациях, похвала за успехи и спокойное отношение к ошибкам способствуют развитию уверенности в себе. Напротив,

чрезмерное давление может привести к тревожности и снижению мотивации к обучению. Поэтому важным условием является создание в семье атмосферы доверия и понимания [3, с. 92].

Следует отметить, что семья выполняет также функцию первичного образовательного пространства. Родители формируют у ребёнка представление о значимости образования, объясняют важность обучения и расширяют его кругозор через совместное чтение, обсуждение событий и познавательные игры. Игровая деятельность, имитирующая школьные ситуации, помогает ребёнку заранее адаптироваться к новой социальной роли ученика. Например, игра «в школу» позволяет ребёнку освоить основные элементы учебного поведения и снизить уровень психологического напряжения перед поступлением в первый класс.

Кроме того, семейное воспитание способствует развитию когнитивных способностей ребёнка. В процессе общения с родителями формируется речь, расширяется словарный запас, развивается логическое мышление и внимание. Совместное чтение книг, обсуждение сказок и выполнение развивающих заданий стимулируют познавательную активность. Всё это создаёт основу для успешного усвоения школьной программы и дальнейшего интеллектуального развития ребёнка.

Также важно учитывать, что уровень вовлечённости родителей в процесс подготовки к школе напрямую влияет на успешность адаптации ребёнка. Активное участие семьи в жизни ребёнка, интерес к его достижениям и трудностям формируют у него чувство значимости и уверенности. Ребёнок, ощущающий поддержку со стороны родителей, легче справляется с новыми требованиями и быстрее адаптируется к школьной среде.

Отечественные и зарубежные исследователи (Д. Баумринд, А.Я. Варга, А.Е. Личко и др.) выделяют несколько стилей семейного воспитания, каждый из которых по-разному влияет на формирование готовности к школе [5]. Далее рассмотрим влияние стиля воспитания на подготовку к школе. Авторитарный стиль, предполагающий жёсткий контроль и подавление инициативы ребёнка, часто приводит к развитию тревожности, неуверенности в своих силах и пассивности в учебной деятельности. Такой ребёнок может испытывать трудности с самостоятельным решением задач и проявлением инициативы в классе. Либеральный (попустительский) же стиль с отсутствием чётких границ и требований формирует эгоцентризм и неспособность соблюдать школьную дисциплину, что затрудняет адаптацию к коллективным правилам. Наиболее благоприятным признаётся авторитетный стиль, сочетающий твёрдость требований с уважением к личности ребёнка и эмоциональным теплом. В семьях с таким стилем дети демонстрируют более высокий уровень саморегуляции, социальной компетентности и учебной мотивации (А.Я. Варга). Важно подчеркнуть, что стиль воспитания не является статичным: родители могут корректировать его, осознавая последствия своих педагогических воздействий. Таким образом, целенаправленная работа семьи над собственным стилем взаимодействия становится ресурсом успешной подготовки ребёнка к школе.

Таким образом, семья выполняет комплексную функцию в подготовке ребёнка к школе, обеспечивая развитие социальных, эмоциональных и познавательных качеств. Гармоничное семейное воспитание является основой успешной адаптации ребёнка к школьному обучению и дальнейшему личностному развитию.

Проведя теоретический анализ данной проблематики, можно некоторые практические меры, способствующие успешной адаптации ребёнка к школьному обучению.

Во-первых, переход на режим дня, приближенный к школьному: за 2–3 месяца до начала занятий рекомендуется постепенно смещать время подъёма, приёма пищи и отхода ко сну, синхронизируя его с будущим расписанием. Это снизит физиологический стресс в первые недели учёбы.

Во-вторых, формирование позитивного образа школы через игровую деятельность: родителям стоит организовывать (в кругу семьи или с привлечением других детей) сюжетно-ролевые игры («урок», «перемена», «библиотека»), где ребёнок может примерить на себя роль ученика, учителя или одноклассника. Важно акцентировать не только обязанности, но и радость от получения новых знаний и общения.

В-третьих, создание условий для развития эмоционального интеллекта: обсуждать с ребёнком чувства персонажей книг или мультфильмов, а также его собственные переживания, связанные с будущей школой. Вопрос «Что тебя может огорчить или удивить в классе?» помогает выявить тревоги и совместно найти способы их преодоления.

В-четвертых, постепенное повышение самостоятельности: в быту следует поручать ребёнку несложные, но регулярные обязанности (полить цветы, сложить свои вещи, приготовить одежду на завтра). Необходимо уменьшать долю прямого контроля, заменяя его напоминанием о последствиях («Если не соберёшь рюкзак вечером, утром придётся торопиться»).

В-пятых, постепенное совместное развитие познавательных навыков: чтение с обсуждением, настольные игры на логику, задания на внимание («найди отличия», «лабиринты») лучше проводить в форме добровольного и увлекательного взаимодействия, избегая оценки «правильно/неправильно» и не сравнивая ребёнка с другими детьми.

Как гласит психолого-педагогическая литература, подготовка ребёнка к школе не сводится к формированию исключительно учебных навыков (чтения, счёта). Ключевая роль семьи заключается в комплексном развитии личностных, коммуникативных и регуляторных качеств, которые составляют основу психологической готовности к обучению. Наиболее успешно адаптируются к школьной среде те дети, чьи родители обеспечивают баланс между требовательностью и эмоциональным принятием, создают предсказуемый и поддерживающий уклад жизни, а также сами демонстрируют позитивное отношение к образованию.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что семья является не просто первым, но и основополагающим институтом социализации, закладывающим фундамент успешной адаптации ребёнка к школе. В процессе семейного воспитания формируются ключевые социальные навыки (умение слушать, договариваться, решать конфликты), развиваются дисциплина и ответственность, а также создаётся эмоциональная опора, необходимая для преодоления стресса при переходе к систематическому обучению.

Особое значение имеет осознанный выбор стиля семейного воспитания. Как показывают исследования, авторитарный или попустительский стили могут препятствовать формированию самостоятельности, саморегуляции и учебной мотивации, тогда как авторитетный стиль (сочетание разумной требовательности с уважением и теплотой) создаёт оптимальные условия для развития психологической готовности к школе.

Кроме того, семья выполняет роль первичной образовательной среды: через совместную игру, чтение и повседневное общение у ребёнка формируется познавательный интерес, расширяется кругозор и закладывается положительное отношение к учению. Однако ключевым условием остаётся не столько объём усвоенных знаний, сколько наличие доверительных отношений, поддержки и адекватной оценки достижений ребёнка.

Таким образом, гармоничное семейное воспитание – это комплексный ресурс, обеспечивающий не только успешную адаптацию к школьным требованиям, но и дальнейшее личностное развитие ребёнка. Родителям целесообразно регулярно рефлексировать собственные воспитательные стратегии, корректируя их в сторону баланса между контролем и свободой, требовательностью и принятием. В свою очередь, педагоги и психологи могут оказать семьям адресную поддержку через консультации, тренинги и просветительские программы, что позволит укрепить связь между семьёй и школой на этапе дошкольной подготовки.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.
3. Кравцова Е.Е. Психологическая готовность детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2026. – 411 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/598378> (дата обращения: 01.05.2026).
5. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Р.В. Овчарова. – М.: Academia, 2005. – 362 с. EDN QXKPEV

Белоусова Александра Александровна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ» НА УРОВНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается реализация воспитательной работы в условиях программно-целевого подхода на примере программы «Орлята России». Раскрывается её потенциал в формировании социальной активности и личностных качеств младших школьников. Особое внимание уделяется проблеме эффективности программы и необходимости разработки критериев оценки, позволяющих отслеживать результаты воспитательной деятельности.

Ключевые слова: программа «Орлята России», социальная активность, воспитательная деятельность, младшие школьники, оценка эффективности, общеобразовательная организация.

В настоящее время воспитательная работа в системе образования Российской Федерации осуществляется на основе программно-целевого подхода, который предполагает целенаправленное проектирование, организацию и реализацию воспитательного процесса через систему взаимосвязанных целей, задач, форм и ожидаемых результатов. Такой подход позволяет выстраивать воспитательную деятельность последовательно и системно, с учётом возрастных особенностей учащихся, актуальных социальных запросов и приоритетов государственной политики в сфере образования.

На современном этапе воспитание рассматривается как одно из ключевых направлений государственной политики в сфере образования. В связи с этим как на федеральном, так и на региональных и муниципальных уровнях разрабатываются и реализуются воспитательные программы различной направленности: гражданско-патриотической, культурно-просветительской, спортивно-оздоровительной, трудовой и т. д. Их содержание ориентировано на развитие у учащихся ценностных установок, социально значимых качеств личности, опыта общения, сотрудничества и участия в общественно полезной деятельности.

Нормативную основу таких требований задают Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС начального общего образования. Они включают в себя следующие требования «формирования личности обучающегося, развития его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности; воспитания гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека; формирования основ гражданской идентичности» [8].

Программно-целевой подход обеспечивает системность воспитательной работы, её преемственность и возможность оценки результатов. Он позволяет объединить усилия педагогов, семьи, детских общественных объединений в решении задач воспитания подрастающего поколения. Именно в рамках такого подхода сегодня реализуются многие федеральные проекты и инициативы, направленные на создание единого воспитательного пространства в российских школах. Одной из таких стала программа социальной активности младших школьников «Орлята России», которая была разработана по поручению Министерства просвещения Российской Федерации в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», а на сегодняшний день реализуется в рамках федерального проекта «Молодежь и дети».

Программа «Орлята России» встроена в курс внеурочной деятельности и предполагает целостную систему дел и событий. Коллективно-творческие дела, игры, социальные акции, творческие мастерские, встречи с выдающимися личностями – всё это помогает детям пробовать себя в разных социальных ролях, учиться договариваться, принимать решения и нести ответственность за свои действия. При этом важно отметить, что программа не существует отдельно

от школьной жизни. Она постепенно становится частью повседневной воспитательной среды, где каждый ребёнок может найти дело по душе и раскрыть свои сильные стороны.

Актуальность темы исследования связана с тем, что сама по себе реализация Программы не гарантирует её эффективности. Даже при наличии методической поддержки педагогов и вовлечённости участников не всегда понятно, какие результаты достигаются и как они проявляются в развитии обучающихся. Отсутствие чётких критериев оценки усложняет понимание влияния Программы и нередко сводит воспитательную работу к набору отдельных мероприятий. В современных условиях, когда особую значимость приобретают социальные навыки и способность к взаимодействию, вопрос оценки воспитательной деятельности становится особенно важным и требует более системного подхода.

Успешная реализация программы «Орлята России» требует создания определённых педагогических условий, методической поддержки педагогов, вовлечённости детей и родителей, а также системного подхода к оценке полученных результатов. Отсутствие чётких критериев приводит к неясности в понимании влияния Программы на обучающихся. Без системной оценки невозможно определить, какие аспекты программы работают, а какие нет, что затрудняет дальнейшее её развитие и адаптацию к нуждам учеников. В условиях быстро меняющегося мира, где социальные навыки становятся не менее важными, чем академические достижения, особое внимание следует уделять оценке воспитательной деятельности в образовательных учреждениях.

Особую роль играет возраст участников Программы. Младший школьный возраст (от 6–7 до 10–11 лет) – это уникальный период, когда закладываются основы не только учебного поведения, но и социального. Дети в этом возрасте активно ищут своё место в коллективе, учатся строить отношения со сверстниками и взрослыми, формируют представления о дружбе, справедливости, ответственности. Именно поэтому работа по развитию социальной активности, начатая в начальной школе, имеет долгосрочный эффект и создаёт прочный фундамент для развития личностного роста.

Обращение к отечественному педагогическому опыту позволяет сделать вывод, что еще в советский период приём во Всесоюзную пионерскую организацию осуществлялся именно в третьем классе. Программа «Орлята России», продолжает эту традицию, адаптируя её к современным реалиям. Она базируется на отечественной психолого-педагогической традиции воспитания и обучения младшего школьника, опираясь на труды таких ученых, как А.Л. Венгер, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин. Согласно названному подходу, вовлечение младшего школьника в социальную жизнь целесообразно осуществлять в рамках системно-деятельностного подхода, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной деятельности ребёнка [2].

Ключевым показателем для определения эффективности Программы является понятие «социальная активность». В научной литературе социальную активность понимают как творчески-преобразовательное отношение социального субъекта к окружающей его социальной и природной среде. Е.А. Якуба и А.А. Кратко считают, что «социальная активность – это системное социальное качество личности, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, то есть глубина и полнота связей с социумом, уровень преобразования личности в субъект общественных отношений» [3]. А.Г. Ковалев утверждает, что «неравнодушие ко всему, что происходит вокруг, заинтересованность событиями не только рядом, в производственном коллективе, но и поселке, городе, деревне, и стране, во всем мире, неравнодушие, сказывающееся во всем поведении личности в ее труде, опыте, в общественной работе и в отношениях с друзьями, – это и есть социальная активность. Когда говорят об активности личности, то имеют в виду меру участия в общественно-трудовой жизни» [4].

Понятие «социальная активность младшего школьника» в контексте Программы рассматривается как творчески-преобразовательное отношение социального субъекта к окружающей его социальной и природной среде, проявление возможностей и способностей человека как члена социума, устойчивое активное отношение личности к отдельным общностям или обществу в целом; развитие социальной активности отражает превращение личности из объекта в субъект общественных отношений [6].

Методологическим основанием программы «Орлята России» является методика коллективно-творческой деятельности (КТД), разработанная в отечественной педагогике и опирающаяся на идеи И.П. Иванова. Эта методика особенно эффективна при работе с детьми младшего школьного возраста, поскольку сочетает в себе игру, творчество и социально значимую направленность деятельности.

Ценностными основаниями Программы выступают шесть ключевых ориентиров: Родина, Семья, Команда, Природа, Познание, Здоровье. Эти ценности не существуют формально, а «проживаются» детьми через конкретные дела, что соответствует требованиям к духовно-нравственному воспитанию [4]. Структура Программы выстроена по модульному принципу и включает семь содержательных треков, каждый из которых раскрывает определенную социальную роль младшего школьника: «Орлёнок-Лидер», «Орлёнок-Эрудит», «Орлёнок-Мастер», «Орлёнок-Доброволец», «Орлёнок-Спортсмен», «Орлёнок-Эколог», «Орлёнок-Хранитель исторической памяти».

Методика оценки эффективности воспитательной деятельности на основе критериального подхода раскрывается в исследованиях Н.Б. Авалуевой [1], Н.Е. Шуркова [10]. Авторы в своих работах утверждают, что оценка воспитания является необходимым условием для корректировки педагогического процесса, поскольку именно на этом этапе происходит анализ сформированности личностных качеств. Современные подходы к оценке деятельности специалиста по воспитанию также рассматриваются в работах С.В. Фроловой [9].

При этом эффективность Программы напрямую зависит от того, насколько последовательно и полно она реализуется в конкретной образовательной организации. В одних школах деятельность по Программе становится естественной частью образовательного процесса, интегрируется с уроками, школьными традициями. В других, её реализация может носить фрагментарный характер, что значительно снижает воспитательный потенциал Программы [9]. Участниками Программы выступают пять ключевых группы субъектов образовательных отношений: младшие школьники, учитель Орлят России, Наставники Орлят, родительское сообщество, советники директора по воспитанию.

Таким образом, программа «Орлята России» представляет собой комплексный педагогический инструмент формирования социальной активности младших школьников. Однако эффективность Программы напрямую зависит от того, насколько последовательно и полно она реализуется в конкретной образовательной организации. Для повышения эффективности реализации программы необходимо выявление специфики, проблем и перспектив оценки результатов на уровне общеобразовательной организации. Важно определить нормативно-правовую базу и теоретические подходы к оценке эффективности воспитательных программ, уточнить современные подходы, критерии, показатели и инструменты оценки. О достижении запланированных личностных результатов можно говорить лишь в том случае, если работа выстроена целостно: используются разнообразные формы деятельности, педагоги обладают необходимой методической разработкой, присутствует регулярная методическая связь, а сама Программа органично включена в общую систему воспитательной работы школы.

В дальнейшем предполагается разработка критериев и показателей, которые позволят оценивать эффективность реализации программы «Орлята России» более обоснованно. Это даст педагогам возможность отслеживать изменения в уровне социальной активности учащихся и при необходимости корректировать воспитательный процесс с учётом реальных потребностей.

Такой подход позволит уйти от формального проведения дел и событий, а сосредоточиться на понимании того, как именно воспитательная среда влияет на личность ребёнка, что соответствует современным требованиям образовательной политики и помогает обеспечить более качественную организацию воспитательной работы в школе.

Список литературы

1. Авалуева Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Б. Авалуева. – СПб., 2003. – 22 с. EDN NHINTF
2. Володин В.В. Методологическая основа всероссийской программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» / В.В. Володин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – №8(191). – С. 11–20. EDN APQKCM

3. Кратко А.А. Социология: учебное пособие / А.А. Кратко, Е.А. Якуба. – Харьков: Константа, 1996. – 192 с.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М.: Статус, 1995. – 217 с.
5. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: учебник для вузов / М.И. Рожков, Л.В. Байборода. – М.: Юрайт, 2018. – 330 с.
6. Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»: методические материалы / авт.-сост. Н.А. Волкова, А.Ю. Китаева, А.А. Сокольников [и др.]; под общ. ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной. – Краснодар: Новация, 2022. – 342 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012.
9. Фролова С.В. Оценка эффективности деятельности специалиста по воспитанию в образовательной организации / С.В. Фролова, С.И. Аксенов, О.Е. Фефелова // Педагогика. – 2024. – №85-2. – С. 355–359.
10. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: учебное пособие / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Горбушина Арина Сергеевна
студентка

Черенкова Анна Вадимовна
старший преподаватель

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

СИСТЕМА ГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается необходимость системного подхода к организации графических упражнений. Представлен разработанный комплекс упражнений, направленный на развитие графомоторных навыков и подготовку руки к письму. Описана структура комплекса, его содержание и особенности применения в практике дошкольного образования. Показано, что систематическое использование предложенных упражнений способствует улучшению координации движений, повышению точности и формированию навыков самоконтроля у детей.

Ключевые слова: мелкая моторика, дошкольники, графические упражнения, подготовка к письму, графомоторные навыки, развитие детей.

Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста является важной задачей дошкольного образования. От уровня сформированности движений руки во многом зависит успешность дальнейшего обучения письму в школе.

На практике часто наблюдается, что дети испытывают трудности при выполнении даже простых графических заданий: линии получаются неровными, движения – скованными, ребёнок быстро устаёт. Это говорит о недостаточной развитости мелкой моторики.

При этом в работе воспитателей нередко используются отдельные упражнения (штриховка, обведение), но они не всегда объединены в систему. В связи с этим возникает необходимость разработки целостного комплекса графических упражнений.

Основным результатом данной работы является разработка системы графических упражнений, направленной на развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста. Разработанный комплекс отличается следующими особенностями:

- упражнения объединены в систему и расположены по принципу «от простого к сложному»;
- учитываются индивидуальные особенности детей;

- задания направлены не только на результат, но и на процесс выполнения;
- используются игровые элементы, что повышает интерес детей;
- предусмотрен дифференцированный подход.

Главное отличие комплекса от традиционных упражнений заключается в его системности и направленности на постепенное формирование навыков.

Комплекс состоит из нескольких блоков, каждый из которых направлен на развитие определённых навыков.

1. Линии и штрихи: дети учатся проводить прямые и наклонные линии, выполнять штриховку. Это развивает точность движений и координацию.
2. Кривые линии: включает волны, дуги, петли. Формирует плавность движений.
3. Узоры: дети выполняют орнаменты, графические диктанты. Развивается внимание и ритм.
4. Подготовка к письму. Осваиваются элементы букв: линии, крючки, овалы.

Таблица 1

Примеры упражнений комплекса

Модуль	Упражнение	Цель
Линии и штрихи	«Рельсы»	развитие прямых движений
Линии и штрихи	«Дождик»	формирование вертикальных движений
Кривые линии	«Волны»	развитие плавности
Кривые линии	«Радуга»	освоение дуг
Узоры	«Бусы»	развитие ритма
Узоры	«Графический диктант»	развитие пространственного мышления
Письмо	«Прописи»	подготовка к письму

Занятия проводились 2–3 раза в неделю по 15–20 минут.

Упражнения включались как в организованную деятельность, так и в самостоятельную работу детей.

Перед выполнением заданий проводилась короткая разминка для пальцев (пальчиковая гимнастика).

Занятия проходили в игровой форме, например:

- «нарисуй дорожку для машинки»;
- «сделай дождик»;
- «укрась тарелку узором».

Это помогало удерживать внимание детей и повышало интерес к заданиям.

После проведения серии занятий были отмечены положительные изменения:

- движения стали более точными;
- уменьшилось количество ошибок;
- улучшилась координация руки и глаза;
- дети стали более самостоятельными;
- повысился интерес к заданиям.

Особенно заметны улучшения у детей со средним и низким уровнем развития моторики.

Таким образом, разработанный комплекс графических упражнений является эффективным средством развития мелкой моторики у дошкольников.

Его можно использовать в практике дошкольных учреждений, так как он:

- прост в применении;
- не требует специального оборудования;
- легко адаптируется под уровень детей.

Систематическое использование комплекса способствует подготовке детей к обучению письму и общему развитию.

Дополнительно следует отметить, что эффективность системы графических упражнений во многом зависит от регулярности их применения и создания благоприятной

эмоциональной атмосферы на занятиях. Важно, чтобы ребёнок воспринимал выполнение заданий не как сложную обязанность, а как увлекательную игру, в которой он может проявлять самостоятельность и добиваться успеха. Положительное эмоциональное подкрепление, поддержка со стороны педагога и постепенное усложнение заданий способствуют формированию уверенности в собственных возможностях, развитию усидчивости и произвольного внимания. Кроме того, систематическая работа по развитию мелкой моторики оказывает положительное влияние не только на подготовку руки к письму, но и на общее интеллектуальное развитие ребёнка, включая развитие речи, памяти и мышления.

Список литературы

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Просвещение, 1993.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников / О.М. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1987.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1973.
4. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: Сфера, 2003.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2002.
6. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005.

Евсеева Дарья Алексеевна

студентка

Черенкова Анна Вадимовна

старший преподаватель

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

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Аннотация: в статье рассматривается влияние ознакомления с природой на речевое развитие дошкольников как содержательная и методическая основа расширения и активизации словаря. Рассматриваются особенности словаря как компонента речевой системы ребенка, возрастная динамика лексического развития и педагогические условия, при которых природное окружение становится действенным фактором речевого обогащения. Показано, что включение ребенка в наблюдение, сравнение, обсуждение и практическое взаимодействие с объектами природы создает благоприятную среду для освоения предметной, признаковой, глагольной и обобщающей лексики, а также для становления связной речи и экологически ориентированного отношения к миру.

Ключевые слова: дошкольный возраст, развитие речи, словарь дошкольника, ознакомление с природой, природоведческая лексика, познавательное развитие, экологическое воспитание, связная речь.

Не бедность впечатлений, а их недостаточная речевая обработка нередко становится причиной того, что дошкольник видит больше, чем способен выразить словами. Ребенок замечает изменения погоды, различает растения и животных, эмоционально откликается на сезонные перемены, однако далеко не всегда располагает языковыми средствами, которые позволили бы ему назвать, описать и объяснить увиденное. Именно поэтому задача развития словаря занимает в дошкольном образовании особое место: от ее решения зависит не только речевая успешность ребенка, но и глубина его включения в познавательную деятельность.

Для этого возраста особенно значимы такие педагогические средства, которые не навязывают лексику извне, а вводят ее в естественный опыт ребенка. В этом отношении природа обладает особыми возможностями. Она не существует для дошкольника как отвлеченная тема занятия. Напротив, природное окружение входит в его повседневную жизнь через

прогулку, сезонные наблюдения, игры на участке, уход за растениями, восприятие дождя, ветра, солнца, снега, листопада. Лексика, возникающая на этой основе, усваивается не как формальный материал, а как средство осмысления лично пережитого опыта. Именно поэтому ознакомление с природой оказывается не дополнительным направлением работы, а одним из наиболее продуктивных путей речевого развития [2].

Если рассматривать словарь ребенка не количественно, а содержательно, становится очевидно, что речь идет не просто о запасе слов. Каждое новое слово должно войти в систему значений, соотнестись с предметом, действием, признаком или отношением, а затем получить место в живой речи. Л.С. Выготский связывал освоение слова с развитием обобщения, подчеркивая, что языковая единица становится для ребенка инструментом мыслительной деятельности, а не только обозначением единичного объекта [3]. По этой причине словарная работа требует не механического называния, а постепенного движения от впечатления к пониманию и от понимания к самостоятельному употреблению слова.

Такое движение особенно заметно в дошкольном возрасте, когда пассивное владение лексикой заметно опережает активное. Ребенок может понимать обращения взрослого, узнавать названия природных объектов, различать словесные характеристики, но при этом не включать соответствующие единицы в собственное высказывание. Следовательно, педагогическая задача заключается не только в расширении словаря, но и в создании условий, при которых слово будет востребовано самим ребенком. Это возможно тогда, когда лексика включается в наблюдение, обсуждение, игру, сравнение, вопрос, описание, то есть в речевую ситуацию, имеющую для дошкольника смысл [1; 10].

Возрастная динамика словарного развития подтверждает эту мысль. На начальных этапах дошкольного детства ребенок прежде всего называет конкретные предметы и ближайшие действия. Позднее заметно увеличивается роль слов, передающих качества, состояния и отношения. Еще позже появляются обобщающие наименования и более тонкие смысловые различия. Поэтому работа над словарем не может быть одинаковой на протяжении всего дошкольного периода. В младшем возрасте особенно важна предметная конкретность слова, в среднем – расширение лексики признаков и действий, в старшем – ее точность, системность и способность обслуживать более сложное высказывание. Природоведческий материал ценен тем, что он позволяет выстраивать такую линию развития естественно и последовательно: от называния дерева, птицы или цветка – к описанию их признаков, затем к сравнению, классификации и словесному объяснению наблюдаемых изменений [6; 10].

В условиях ознакомления с природой ребенок осваивает лексику сразу в нескольких направлениях. Во-первых, пополняется словарь наименований, связанный с растениями, животными, насекомыми, птицами, временами года и погодными явлениями. Во-вторых, становится богаче глагольная сфера речи, поскольку сама природа задает множество процессов: снег тает, ветер усиливается, трава растет, листья опадают, птицы улетают, почки набухают. В-третьих, расширяется круг слов, обозначающих признаки и состояния: мокрый, хрупкий, прозрачный, пушистый, колючий, темный, яркий, шершавый. Наконец, природное содержание помогает ребенку перейти от единичных слов к обобщениям, когда отдельные названия включаются в более широкие смысловые группы: деревья, кустарники, птицы, звери, овощи, фрукты, природные явления [5; 10].

Эффективность такой словарной работы объясняется не только разнообразием природного материала, но и особенностями его восприятия ребенком. Любое природное явление обладает сенсорной насыщенностью. Ребенок не просто слышит слово «дождь», а соотносит его со звуком капель, влажностью воздуха, изменением неба и собственными ощущениями. Слово «лист» связывается не только с изображением на картинке, но и с цветом, формой, фактурой, движением под ветром. Благодаря этой предметно-чувственной опоре значение усваивается глубже, а употребление слова становится точнее. Е.В. Белоусова подчеркивает, что природный материал особенно продуктивен для словарного развития именно потому, что

сочетает наблюдаемость, эмоциональную выразительность и доступность для практического взаимодействия [2].

Другая важная сторона природного окружения состоит в его изменчивости. Один и тот же объект никогда не остается для ребенка полностью тождественным самому себе: дерево весной и дерево осенью воспринимаются по-разному; снегопад, оттепель и лед не сводятся к одному впечатлению о зиме; птицы, замеченные летом и зимой, оказываются включенными в разные контексты наблюдения. За счет этой динамики лексика не заучивается изолированно, а многократно уточняется в новых ситуациях. Ребенок возвращается к уже знакомым словам, но всякий раз обнаруживает у них дополнительные оттенки и связи. Именно такая повторяемость без однообразия делает природоведческую тему устойчивой основой для развития словаря [5].

Существенное значение имеет и эмоциональный отклик, который вызывает у детей соприкосновение с природой. Удивление, интерес, радость, ожидание перемен побуждают дошкольника не оставаться пассивным наблюдателем. Он задает вопросы, делится впечатлениями, пытается описать увиденное, ищет слова для сравнения и оценки. В результате словарь начинает работать не в режиме воспроизведения готовых единиц, а как средство собственной речевой активности. На этой основе формируется и связная речь: описание природного объекта, рассказ о сезонных изменениях, ответ на вопрос о причине наблюдаемого явления. Иначе говоря, природа становится источником не только лексики, но и речевых действий более высокого уровня [6].

Однако сам по себе контакт с природой еще не гарантирует речевого эффекта. Решающее значение имеет то, как организована педагогическая работа. Когда наблюдения случайны, а новые слова не получают развития в беседе, игре или практической деятельности, словарное обогащение остается поверхностным. Поэтому принцип систематичности здесь приобретает особую важность. Только регулярное обращение к природному материалу позволяет формировать устойчивые смысловые связи, переводить слова из пассивного фонда в активную речь и закреплять их в разнообразных контекстах [5; 7].

Не менее значимо соединение наблюдения с действием. Если ребенок ухаживает за комнатным растением, собирает листья для гербария, рассматривает семена, наблюдает таяние льда или кормит птиц зимой, словарь начинает осваиваться через личное участие. В таких ситуациях слово связывается не только с внешним впечатлением, но и с собственным действием ребенка, а это резко усиливает глубину усвоения. По сути, лексика перестает быть «объясняемой» и становится «проживаемой». Именно поэтому практическая деятельность в природе должна рассматриваться как важная часть речевого развития дошкольников [5].

Речевая роль взрослого в этой работе также требует особого понимания. Педагог не ограничивается функцией информатора, который сообщает названия и определения. Гораздо важнее, чтобы он организовывал речевое движение ребенка: помогал выделять признаки, побуждал сопоставлять объекты, формулировать ответы, уточнять высказывания, искать более точные слова. В этом случае словарная работа приобретает подлинно развивающий характер. Взрослый задает языковой образец, но не подменяет собой детскую речь, а направляет ее становление. Такое взаимодействие особенно продуктивно в беседе, во время наблюдений и в игровых ситуациях, где слово возникает как необходимый инструмент общения [1; 6].

Отдельного внимания заслуживают методы, обеспечивающие наиболее заметный результат в развитии словаря на природоведческом материале. Метод наблюдения создает основу для точного восприятия и словесного обозначения признаков, состояний и изменений. Дидактическая игра активизирует лексику, так как превращает ее использование в мотивированное действие. Чтение художественных и познавательных текстов о природе вводит ребенка в сферу образного и более сложного словоупотребления. Элементарное экспериментирование помогает осмыслить свойства объектов и процессов, а труд в природе делает слово частью практического опыта. По наблюдениям И.Н. Нечаевой, именно сочетание наблюдения и словесного сопровождения позволяет наиболее последовательно расширять активный словарь дошкольников [7]. Е.В. Горбатова, анализируя возможности экологических игр,

также показывает, что игровая форма облегчает закрепление и самостоятельное употребление новой лексики [4].

Значимость природы для речевого развития не исчерпывается словарным обогащением. Освоение природоведческой лексики одновременно изменяет качество детского мышления и отношение к окружающему миру. Ребенок учится замечать связи между объектами, различать состояния живого и неживого, осознавать сезонную логику изменений, проявлять интерес к причинным зависимостям. С.Н. Николаева связывает экологическое воспитание дошкольников именно с таким целостным восприятием природы, при котором речь, познание и эмоционально-ценностное отношение развиваются нераздельно [5]. В этом контексте работа над словарем перестает быть узкой речевой задачей и становится частью более широкого образовательного процесса.

Следовательно, ознакомление с природой следует рассматривать не как тематическое дополнение к речевым занятиям, а как самостоятельный и педагогически емкий ресурс словарного развития. Через него ребенок получает возможность освоить слово в чувственно пережитом опыте, включить его в собственное высказывание, уточнить его значение и использовать в более сложных формах речи. При грамотной организации такой работы формируется не только более богатый и точный словарь, но и способность видеть мир внимательнее, думать связнее и говорить содержательнее. Именно в этом заключается особая ценность природного материала для дошкольного образования.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – 4-е изд., стер. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 272 с.
2. Белоусова Е.В. Ознакомление с природой как средство формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Белоусова // Дошкольная педагогика. – 2016. – №4. – С. 14–18.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2018. – 368 с.
4. Горбатова Е.В. Экологические игры как средство развития словаря детей дошкольного возраста / Е.В. Горбатова // Современное дошкольное образование. – 2018. – №7. – С. 22–28.
5. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – 9-е изд., испр. – М.: Академия, 2015. – 224 с.
6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2015. – 240 с.
7. Нечаева И.Н. Использование метода наблюдения в природе для обогащения словаря дошкольников / И.Н. Нечаева // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2020. – №9. – С. 60–67.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Федеральная образовательная программа дошкольного образования» от 25 ноября 2022 г. №1028.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155 (ред. от 08.11.2022) // Российская газета. – 25.11.2013.
10. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей / В.И. Яшина, М.М. Алексеева. – 5-е изд., перераб. – М.: Академия, 2017. – 448 с.

Егизарян Мария Арамовна

студентка

Карагодина Елена Анатольевна

старший преподаватель

Фомина Анжела Рашидовна

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край

РАБОТА НАД РАЗВИТИЕМ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы развития речевых умений третьеклассников в урочной и внеурочной деятельности. В работе рассматриваются теоретические аспекты развития речи детей младшего школьного возраста, а также описывается экспериментальное исследование. В качестве приемов развития речевых умений рассматриваются игры со словами, фразеологические упражнения, создание связного высказывания по типу этикетаж.

Ключевые слова: речевые умения, русский язык, урочная деятельность, внеурочная деятельность.

Одной из основных задач обучения детей младшего школьного возраста ФГОС называет развитие школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью. «Ядром языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, А.М. Шахнарович) является активная вербальная коммуникация, построенная на определенном индивидуальном опыте (ментальном, социальном, языковом) и широком тезаурусе» [1, с. 74].

В содержании Федеральной рабочей программы «Русский язык. 1–4 классы» применительно к предметным результатам изучения предмета «Русский язык» указывается, что «центральной идеей конструирования содержания и планируемых результатов обучения русскому языку является признание равной значимости работы по изучению системы языка и работы по совершенствованию речи обучающихся. Развитие устной и письменной речи обучающихся направлено на решение практической задачи развития всех видов речевой деятельности, отработку навыков использования усвоенных норм русского литературного языка, речевых норм и правил речевого этикета в процессе устного и письменного общения» [2, с. 6].

Цель исследования – изучить и экспериментально проверить эффективность методов и приемов формирования речевых умений у обучающихся третьего класса в урочной и внеурочной деятельности.

Речевая деятельность представляет собой один из наиболее сложных видов человеческой деятельности, включающий в себя широкий спектр речевых умений и навыков. Под речевым умением мы понимаем способность осуществлять осознанную речевую деятельность, направленную на создание нового текста (текстообразование). Основываясь на классификации речевых умений, разработанной М.Т. Барановым и М.И. Пентилюк (рисунок 1), нами были выделены следующие основные речевые умения: умение конструировать предложение, умение создавать реплики для диалога, умение пересказывать текст и другие.



Рис. 1. Классификация речевых умений по М.Т. Баранову и М.И. Пентилюк

Речевые умения школьников в начальной школе совершенствуются за счёт овладения навыками чтения и письма, а также расширения словарного запаса. В этот период формируются три основных речевых умения: конструирование предложений, пересказ текста (изложение) и построение связного монологического высказывания по типу повествования, описания или рассуждения (сочинение).

Выделяют 3 аспекта развития речевых умений и навыков: когнитивный, выражающийся в разном уровне мотивированности обучающихся к обучению; деятельностный, заключающийся в дифференциации сформированности знаний и навыков; и профессиональный, обуславливающий выбор педагогом совокупности способов и приемов обучения.

Внеурочная работа по русскому языку в начальных классах является средством развития речевых умений обучающихся. Её отличительными особенностями являются занимательность содержания, активное использование игровых форм и возможность для младших школьников более свободно выражать свои мысли и суждения. На внеурочных занятиях рассматриваются вопросы, связанные с программным материалом, а также вопросы, представляющие дополнительную информацию для развития речевых умений. Среди форм внеурочной работы выделяются: по способу подачи материала – устные и письменные; по частоте проведения – систематические (постоянные) и эпизодические (разовые); по количеству участников – индивидуальные, групповые и массовые. Наиболее эффективной формой внеурочной работы с точки зрения развития речевых умений является кружок, на занятиях которого могут быть использованы элементы других форм внеурочной работы (викторин, игр, экскурсий), а также разнообразные виды деятельности (литературно-музыкальные композиции, стихи, прозаические отрывки, драматические сценки, инсценировки, песни).

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №1 с. Покойного Буденновского МО.

В процессе констатирующего эксперимента проводилась оценка исходного уровня развития следующих речевых умений у обучающихся третьих классов: 1) способность к построению предложений в соответствии с грамматическими нормами русского языка; 2) умение пересказывать текст с адекватным подбором лексических единиц, обеспечивающих точность и ясность изложения; 3) способность к самостоятельному составлению связных высказываний. Результаты констатирующего этапа представлены на рисунке 2.

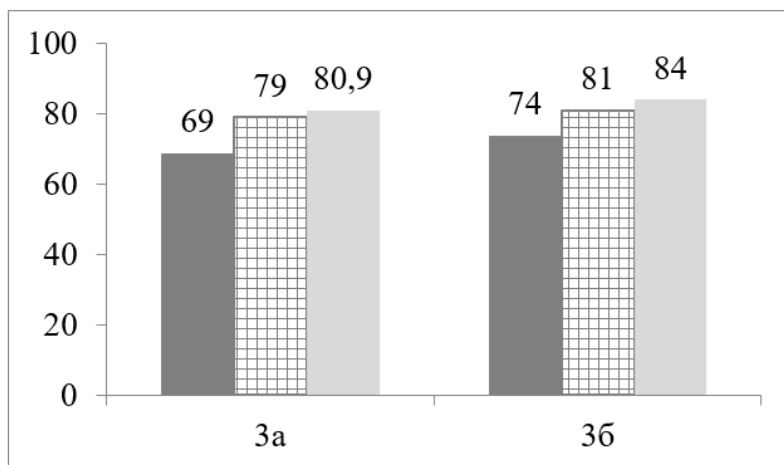


Рис. 2. Уровень развития речевых умений у обучающихся контрольного и экспериментального классов (констатирующий этап)

Цель формирующего этапа экспериментальной работы – отбор и апробация комплекса упражнений, предназначенных для развития речи обучающихся.

Работа велась по следующим направлениям:

- работа с синонимами;
- работа с омонимами;
- работа со словами иноязычного происхождения;
- работа с устаревшими словами;
- работа с многозначными словами;
- работа с фразеологическими единицами;
- составление тематических групп слов.

Во-первых, нами были отобраны и реализованы словарные игры. Например, игра «Кто быстрее, кто больше?» (из букв предложенного слова придумать другие слова). К слову «стакан», например, у детей получается запись: соль, кот, арбуз и так далее. Можно усложнить задачу – придумывать только словарные слова, т.е. с непроверяемыми написаниями.

Велась и фразеологическая работа: фразеологизмы объяснялись, к ним подбирали синонимы и антонимы, иллюстрировали, включали в контекст. Например, игра «Продолжи фразеологизм»: хитёр как..., труслив как..., голоден как..., здоров как..., изворотлив как..., надут как..., нем как..., грязный как... и др.

Проводились упражнения на подбор синонимов и антонимов к словам, игры типа «Буквенный веер»: задание – к словам дописать по одной букве так, чтобы получились новые слова: очка – бочка, дочка, мочка, точка, кочка, ночка, почка. Данные упражнения и игры направлены на расширение словарного запаса.

Интересным приемом является моделирование: во внеурочной работе, на кружковых занятиях по русскому языку мы с детьми создавали модели слов: находили иллюстрации к разным значениям данного слова, например, картинки к слову «звезда»: звезда в небе, морская звезда, звезда на погонах, звезда на елке, звезда во лбу коровы и т. д., потом выписывали все значения слова из толковых словарей, разыскивали к ним синонимы и антонимы, составляли предложения.

На уроках и во внеурочной деятельности нами широко применялись картины живописи.

Главная задача их применения – пробудить в учениках желание общаться, почувствовать себя автором и творцом, помочь им осознать речевую задачу и определить адресата своего будущего текста. Например, по картине Б.М. Кустодиева «Масленица» дети составляли словосочетания к схемам, а затем из них конструировали этикетаж для музея. Этикетаж – это в практике музеев и выставок подписи, которые помещают под экспонатами или рядом с ними.

Целью контрольного этапа эксперимента стала проверка эффективности проведенной работы с использованием словарных упражнений и игр в развитии речевых умений обучающихся 3-го класса – рисунок 3.

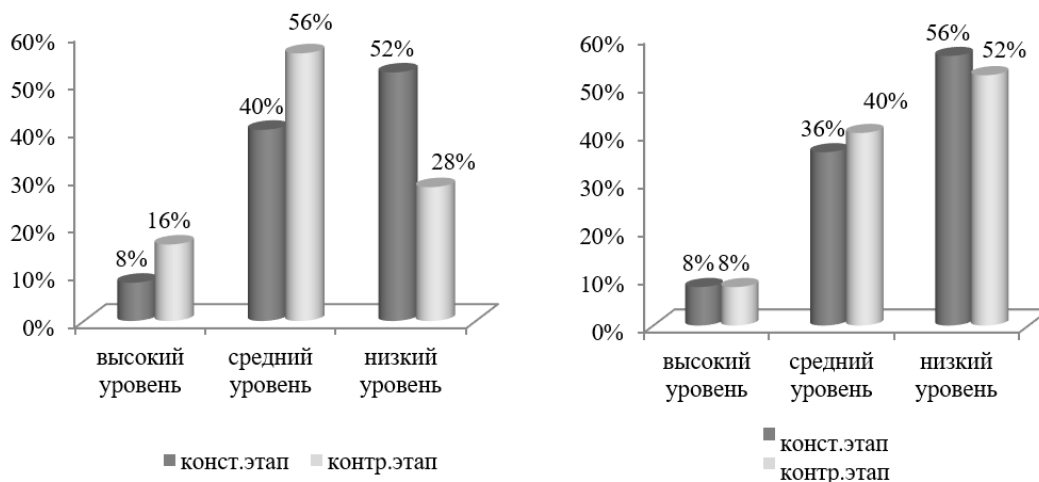


Рис. 3. Уровень развития речевых умений у обучающихся контрольного и экспериментального классов (сопоставительные данные)

Рисунок 3 демонстрирует, что в экспериментальной группе значительные изменения наблюдаются по показателям высокого уровня (+8%) и среднего уровня (+16%), заметно снижение количества детей с низким уровнем развития речевых умений (-24%). В контрольной группе изменений практически не наблюдается. Такие показатели позволяют нам утверждать, что предложенные приемы являются эффективным средством развития речевых умений обучающихся начальных классов.

Список литературы

1. Карагодина Е.А. Развитие коммуникативных умений и творческих способностей младших школьников на уроках русского языка и чтения / Е.А. Карагодина, А.Р. Фомина // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 26 нояб. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 74–77.
2. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык» (для 1–4 классов образовательных организаций). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf (дата обращения: 08.06.2026).

Жакыпова Зарина Жакыповна
канд. пед. наук, доцент
Алмазбекова Нуриза Алмазбековна
студентка

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
г. Бишкек, Кыргызская Республика

ПЕРЕХОД ОТ ИГРОВОЙ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Аннотация: в статье исследуется проблема перехода ребёнка от игровой деятельности дошкольного возраста к учебной деятельности младшего школьного возраста на основе концептуальных положений А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и Л.С. Выготского. Анализируются условия, при которых игровая деятельность выступает протопедагогикой к усвоению учебных задач; особое внимание уделяется роли произвольности, мотивации и знаково-символических функций в формировании субъекта учения. Представлены результаты педагогических наблюдений, проведённых в Кыргызстане. Даны рекомендации по организации образовательного процесса в период адаптации детей к школе. Успешность перехода от игры к учёбе определяется не столько возрастными нормативами, сколько качеством педагогического сопровождения и сформированностью внутренних психических новообразований ребёнка.

Ключевые слова: игровая деятельность, учебная деятельность, ведущая деятельность, психологическая готовность к школе, произвольность, мотивация учения, зона ближайшего развития, педагогическое сопровождение, младший школьный возраст.

Проблема готовности ребёнка к школьному обучению занимает одно из центральных мест в современной психолого-педагогической науке. На рубеже дошкольного и младшего школьного возраста происходят существенные преобразования в мотивационно-потребностной, когнитивной и личностной сферах ребёнка. Переход от игровой деятельности как ведущей к учебной не является одномоментным событием – это постепенный, порой болезненный процесс, растянутый во времени и требующий специальной педагогической поддержки.

Актуальность данной темы обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, современные дети нередко приходят в школу с недостаточно сформированными предпосылками учебной деятельности: слабой произвольностью, недостаточно развитой учебной мотивацией, несформированными навыками планирования и контроля собственных действий. Во-вторых, содержание и методы дошкольного образования в ряде учреждений чрезмерно ориентированы на академические результаты в ущерб игровой практике, что прямо противоречит логике возрастного развития. В-третьих, практикующие педагоги не всегда располагают достаточными теоретическими ориентирами для осознанной организации переходного периода.

Цель настоящей статьи – охарактеризовать психолого-педагогические механизмы перехода от игровой к учебной деятельности и обозначить основные ориентиры педагогической практики в этот ответственный период развития личности ребёнка. Методами исследования являются: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, сравнительный анализ ведущих концепций, а также педагогическая интерпретация художественного кинематографа как источника иллюстративного материала.

Методологической основой исследования служат положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В своих ключевых трудах учёный указывал, что игра создаёт зону ближайшего развития ребёнка, позволяя ему действовать выше своих средних возможностей [1, с. 72]. Именно в игре зарождаются произвольность поведения, знаково-символическая функция мышления и способность к условному действию – те психические новообразования, которые составляют фундамент учебной деятельности. Тезис Выготского о том, что «в игре

ребёнок всегда выше своего среднего возраста», указывает на принципиальную генетическую связь игры и учения: они не противоположны, а взаимосвязаны в логике развития.

Д.Б. Эльконин, развивая идеи Выготского, разработал концепцию ведущей деятельности и целостную периодизацию психического развития. Согласно его концепции, игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте (3–7 лет), тогда как в младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность [2, с. 228]. Эльконин подчёркивал, что смена ведущей деятельности не означает исчезновения предыдущей: игра не «отмирает», но утрачивает свою ведущую функцию и постепенно преобразуется в иные, более зрелые формы. Принципиально важным является наблюдение учёного о том, что именно в сюжетно-ролевой игре ребёнок впервые осознаёт себя субъектом, выбирающим и реализующим определённую позицию – прообраз будущей учебной субъектности [2, с. 104].

А.Н. Леонтьев в рамках теории деятельности провёл принципиальное разграничение понятий мотива и цели применительно к игре и учению. В игре мотив и процесс совпадают: ребёнок играет ради самой игры, переживание которой и является целью. В учебной деятельности мотив смещается к результату – к усвоению знаний и способов действий – и тем самым выходит за пределы непосредственного процесса деятельности [3, с. 191]. Это смещение представляет собой принципиальный психологический сдвиг, без которого ребёнок остаётся в позиции «играющего в школу», а не подлинного ученика.

Существенный вклад в понимание данного перехода внесли также исследования Н.И. Гуткиной, посвящённые психологической готовности ребёнка к школьному обучению. Учёный выделяет мотивационную, интеллектуальную, произвольную и речевую готовность как взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты, отсутствие любого из которых существенно затрудняет вхождение ребёнка в полноценную позицию ученика [4, с. 34]. Эмпирические данные, полученные в исследованиях Гуткиной, убедительно показывают, что дети с несформированной мотивационной готовностью обнаруживают устойчивые трудности в принятии учебной задачи даже при достаточно высоком интеллектуальном развитии.

В последние годы в Кыргызстане проводится ряд исследований, посвящённых проблеме готовности детей к школьному обучению и качеству перехода между ступенями образования. Б.Ж. Алымкулова в своём исследовании 2022 года, охватившем 14 дошкольных учреждений Бишкека и Ошской области, установила, что лишь около 58% детей 6–7 лет демонстрируют достаточный уровень учебной мотивации при поступлении в первый класс. При этом уровень игровой активности оставался высоким у абсолютного большинства испытуемых (91%), что свидетельствует о незавершённости перехода от игровой к учебной деятельности у значительной части детей.

А.К. Токтосунов и М.Э. Жолдошева в совместном исследовании 2023 года обследовали первоклассников сельских школ Чуйской долины. Авторы фиксируют, что дети, посещавшие дошкольные учреждения с развитой игровой практикой (включая сюжетно-ролевые и дидактические игры), в 1,7 раза лучше адаптировались к учебной деятельности по сравнению с теми, кто посещал учреждения с академическим уклоном. Это согласуется с позицией Д.Б. Эльконина об игре как «школе произвольности».

Интересные результаты были получены Н.С. Исаковой в ходе лонгитюдного наблюдения за детьми в МДОУ №47 (г. Бишкек) в период 2021–2023 гг. Исследователь отмечает, что дети, у которых педагоги целенаправленно формировали «учебную позицию» через игровые методы (игры с правилами, дидактические игры-задания), значительно легче принимали роль ученика в первом классе и проявляли устойчивую познавательную мотивацию уже к середине первого учебного полугодия.

Данные отечественных исследований подтверждают: игровая деятельность не является антагонистом учебной – напротив, при правильной педагогической организации она выступает её органическим предшественником и подготовительной ступенью.

Первым ключевым механизмом перехода является развитие произвольности. В дошкольной игре ребёнок учится подчиняться правилам принятой роли, что выступает генетической

предпосылкой произвольного поведения в условиях школы. Как показали исследования З.В. Мануйленко, дети дошкольного возраста значительно дольше удерживают заданную позу, когда исполняют роль в игре (например, роль «часового»), чем в условиях прямого требования взрослого вне игрового контекста [5, с. 99]. Это свидетельствует о том, что игровая роль выступает мощным опосредованным регулятором поведения, а сама произвольность формируется в игровой деятельности задолго до её появления в чисто учебных ситуациях.

Вторым механизмом является формирование внутреннего плана действий – способности выполнять действия в уме, без опоры на внешние материальные объекты. Именно разнообразные игровые действия с предметами-заместителями («палочка – это лошадь», «кубик – это автомобиль») создают предпосылки для развития этой способности, которая впоследствии становится необходимым психологическим инструментом решения учебных задач: работы с символами, цифрами, схемами и моделями.

Третий механизм – качественное изменение мотивационной структуры деятельности. Педагогическая задача состоит в создании условий, при которых познавательный мотив постепенно вытесняет внешние мотивы (избегание наказания, стремление к похвале, мотив игровой привлекательности обстановки) и становится смыслообразующим. В.В. Давыдов указывал, что подлинная учебная деятельность возможна лишь тогда, когда ребёнок направлен не на получение отметки и не на подражание взрослому, а на усвоение самого способа действия как такового [6, с. 155]. Именно эта направленность на способ, а не на результат или оценку, отличает настоящего субъекта учения от ребёнка, лишь внешне соответствующего требованиям школьной ситуации.

Для наглядного представления основных различий между игровой и учебной деятельностью, а также ключевых механизмов их взаимосвязи, обратимся к сравнительной таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика игровой и учебной деятельности

Характеристика	Игровая деятельность	Учебная деятельность
Ведущий мотив	Процесс деятельности (играть ради игры)	Результат (усвоение знаний и способов действий)
Постановка цели	Ребёнком самостоятельно или по ролевому сценарию	Учителем; цель задаётся извне как учебная задача
Правила	Принимаются добровольно, нередко создаются в ходе самой игры	Заданы извне, обязательны для всех участников
Произвольность	Формируется опосредованно – через принятие роли и выполнение игровых правил	Необходимое условие: требуется с первых уроков
Социальная позиция	Условная (роль в игре: врач, мама, капитан)	Реальная и институциональная (ученик, школьник)
Связь с развитием	Создаёт зону ближайшего развития; опережает актуальный уровень	Опирается на зону ближайшего развития, сформированную в игре

Анализ теоретических концепций и их художественного воплощения позволяет сформулировать систему практических рекомендаций для педагогов, работающих с детьми в период смены ведущей деятельности.

Первое. Использование игровых элементов в учебном процессе. Первые месяцы школьного обучения целесообразно строить с опорой на принципы «обучающей игры», постепенно вводя структуру подлинной учебной деятельности. Дидактическая игра при этом выступает не как отдых от учёбы и не как «приманка», а как форма, в которой учебная задача получает игровую оболочку, делающую её доступной и мотивационно привлекательной для ребёнка, ещё не расставшегося со своим игровым прошлым.

Второе. Целенаправленное формирование позиции ученика. Педагогу важно помочь ребёнку осознать новый социальный статус школьника как привлекательный и значимый. Это

достигается через ритуалы, традиции класса, обсуждение смысла учебного труда, через создание ситуаций, в которых новое знание оказывается по-настоящему нужным и важным – не для педагога, а для самого ребёнка.

Третье. Опора на произвольность, сформированную в игре. Педагог может использовать ролевые элементы («мы сейчас – юные исследователи», «наш класс – научная экспедиция») для активизации произвольного поведения, опираясь на тот механизм ролевой регуляции, который уже освоен ребёнком в дошкольном детстве. Этот приём особенно эффективен в первые недели школьного обучения, пока дети ещё живут в пространстве игровых образов.

Четвёртое. Диагностика и дифференцированный подход. Не все дети приходят в школу с одинаковым уровнем психологической готовности. Педагог должен учитывать индивидуальные различия в сформированности произвольности, мотивации и знаково-символической функции и выстраивать дифференцированное сопровождение. Использование диагностических методик Н.И. Гуткиной позволяет своевременно выявлять детей с пониженным уровнем готовности и организовывать целенаправленную коррекционно-развивающую работу [2, с. 89].

Пятое. Взаимодействие с семьёй. Семья является важнейшим партнёром педагога в переходный период. Родители, понимающие психологическую логику этого этапа, не противопоставляют игру учёбе, а органично включают игровую активность ребёнка в общий контекст его развития – поддерживают сюжетно-ролевые игры, читают книги, обсуждают увиденное и услышанное, создавая питательную среду для роста познавательного мотива.

Системное применение перечисленных подходов позволяет обеспечить плавный, психологически безопасный переход ребёнка из мира игры в мир учения – переход, при котором новая ведущая деятельность не отвергает и не уничтожает предшествующую, а вырастает из неё органично, сохраняя живой интерес к познанию и укрепляя уверенность ребёнка в собственных силах.

Переход от игровой к учебной деятельности представляет собой сложный, многоуровневый психологический процесс, детерминированный как внутренними закономерностями возрастного развития, так и внешними педагогическими условиями. Ключевыми психологическими механизмами этого перехода являются: развитие произвольности через принятие игровой роли и выполнение правил; формирование внутреннего плана действий посредством игры с предметами-заместителями; качественное изменение мотивационной структуры деятельности, смещение от процессуального мотива к результативно-познавательному.

Теоретические концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и Н.И. Гуткиной создают надёжную методологическую базу для понимания этих механизмов и их практического использования в педагогической работе.

Подводя итог, следует отметить, что успешный переход от игровой к учебной деятельности закладывает основу для дальнейшего использования игровых методов в непрерывном образовании. Перспективность игровых технологий как инструмента модернизации образовательного процесса подтверждается их успешным применением в вузах, где они способствуют вовлечённости студентов и продуктивности обучения. Это подчеркивает необходимость глубокого изучения психолого-педагогических механизмов игры уже на начальных этапах школьного обучения» [7].

Педагогическая практика, ориентированная на уважение к игровой природе ребёнка, на диалог, на постепенное формирование учебной мотивации и произвольности, способна обеспечить успешную и психологически безопасную адаптацию детей к школьному обучению. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных технологий педагогического сопровождения переходного периода, а также на создание диагностических инструментов, позволяющих своевременно выявлять детей группы риска.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб.: Питер, 2004. – С. 56–79.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с. EDN QXIGTH
5. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста / З.В. Мануйленко // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 89–123.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
7. Zhakypova Z.Zh. Game technologies in the educational process at a university / Z.Zh. Zhakypova, Q. Zheng // Bulletin Kyrgyz State University named after I. Arabaev. – 2025. – No. 1/1. – P. 348–355.

Зубарева Яна Геннадьевна
студентка

Научный руководитель
Застрожная Татьяна Владимировна
старший преподаватель

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

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД СТИХОТВОРЕНИЕМ В 3-М КЛАССЕ: СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ

Аннотация: в статье рассматриваются методы и приёмы работы над стихотворением в 3м классе с акцентом на смысловое чтение. Описаны три этапа анализа текста (предтекстовый, текстовый и послетекстовый) с опорой на методологию Н.В. Душкиной и позиции О.В. Захаровой. Для каждого этапа приведены конкретные приёмы (например, «верные и неверные утверждения», «чтение с остановками», «толстые и тонкие вопросы») и даны примеры их применения на материале стихотворений, включённых в программу «Школа России». Показано, как эти методы способствуют глубокому пониманию лирических произведений и соответствуют требованиям ФГОС НОО.

Ключевые слова: смысловое чтение, начальная школа, работа со стихотворением, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап, методы обучения, ФГОС НОО.

Для успешного усвоения смысла стихотворений младшими школьниками учителю начальных классов необходимо владеть методикой работы с текстом, основанной на углубленном смысловом анализе. Опираясь на методологию Н.В. Душкиной, можно выделить три основных этапа работы над стихотворением: подготовительный (предтекстовый), основной (текстовый) и заключительный (послетекстовый).

В педагогике все существующие методы и приемы смыслового чтения разграничиваются в соответствии с выше названными этапами.

В отличие от традиционных подходов, О.В. Захарова акцентирует внимание на значимости предтекстовой работы в современной образовательной практике [1]. По мнению автора, это обусловлено тем, что именно на данном этапе формируется первичная мотивация обучающихся и осознание смысла чтения, что, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию содержания текста.

В учебниках по литературному чтению в образовательной системе «Школа России» представлено 133 стихотворения. На их изучение в общей сложности отводится 168 часов – рисунок 1.



Рис. 1. Количество стихотворений по системе «Школа России»

В 3-м классе в соответствии с ФРП по учебному предмету «Литературное чтение» изучаются следующие лирические произведения: И.З. Суриков «Зима», Саша Черный «Воробей», «Что ты тискаешь утенка...», «Слон», А.А. Блок «Ворона», С.А. Есенин «Черемуха», С.Я. Маршак «Гроза днем», А.Л. Барто «Разлука», «В театре», С.В. Михалков «Если». На примере этих стихотворений продемонстрируем методики предтекстового, текстового и послетекстового чтения.

Методики предтекстового этапа направлены на определение целей чтения и, как следствие, на выбор оптимального вида чтения, актуализацию имеющихся знаний и опыта, а также на формирование мотивации к чтению. В начальной школе, при изучении стихотворений, к таким методам можно отнести следующие.

Работа с обложкой книги стихотворений и иллюстрациями к стихотворению: обложка позволяет предположить тематику и эмоциональную окраску произведения, спрогнозировать содержание и ход событий. Например, перед чтением стихотворений Саши Чёрного («Воробей», «Слон», «Что ты тискаешь утёнка...») можно показать иллюстрации с изображением животных и обсудить, как художник передал их настроение. Дети могут предположить, будет ли стихотворение весёлым или грустным, о чём оно может быть.

Работа с названием стихотворения (прогнозирование) – также является эффективным приемом, позволяющим обучающимся строить предположения о содержании текста и составлять собственные высказывания, выстраивая ассоциативный ряд [7, с. 31–33]. Например, перед чтением стихотворения А.Л. Барто «Разлука» можно спросить у детей, что они понимают под словом «разлука», случалось ли им разлучаться с кем-то, какие чувства они при этом испытывали. Это поможет настроиться на эмоциональный тон произведения.

Еще одним приемом предтекстовой работы является прием «*Верные и неверные утверждения*», когда обучающимся предлагается оценить ряд утверждений о будущем тексте и обосновать свое мнение. После ознакомления с текстом ученики возвращаются к этим утверждениям и оценивают их достоверность на основе полученной информации [7, с. 31–33]. Например, перед чтением стихотворения И.З. Сурикова «Зима» можно предложить детям оценить утверждения: «В стихотворении будет описано, как дети катаются на санках» (верно/неверно); «Автор описывает зиму как страшное и холодное время года» (верно/неверно); «В произведении будет много ярких красок» (верно/неверно). После чтения дети вернутся к этим утверждениям и проверят их достоверность.

Генерирование идей (мозговой штурм). Направлено на то, чтобы освежить в памяти знания, релевантные теме произведения. Этот метод способствует формулировке цели и задач, стоящих перед читателем, фокусирует внимание на подтверждении выдвинутых предположений и поиске новой информации [6, с. 82–84]. Например, перед знакомством со стихотворением С.А. Есенина «Черёмуха» можно попросить детей назвать слова, которые у них ассоциируются с весной. Затем составить из этих слов небольшой текст (2–3 предложения) о весенней природе.

Актуализация лексики (работа с ключевыми словами, словарная работа). Преследует цель активизировать словарный запас, связанный с тематикой текста. Ученикам предлагается создать свой собственный текст, опираясь на ключевые понятия. После прочтения рекомендуется сравнить интерпретации обучающихся с авторской трактовкой. Также школьникам

можно предложить визуализировать связи между ключевыми словами, представив их в виде схемы [6, с. 82–84]. Например, перед чтением стихотворения С.Я. Маршака «Гроза днём» можно разобрать значение слов «раскаты», «гроза», «ливень», «молния». Затем попросить детей нарисовать схему, показывающую, как эти явления связаны между собой (например, молния → гром → ливень).

Анализ эпиграфов. Эпиграф может быть создан как автором, так и отобран учителем для усиления понимания произведения [2, с. 45–47].

Например, если учитель подберёт эпиграф к стихотворению А.А. Блока «Ворона» (например, «Птицы часто становятся героями стихов»), можно обсудить с детьми, почему это так, какие ещё стихи о птицах они знают.

На этой стадии обучающиеся свободно высказывают свои мысли и предположения, не опасаясь ошибок; происходит свободный обмен мнениями и предложениями. Все неточности и ошибки будут корректироваться на последующих этапах работы с текстом. Это позволяет обучающимся самостоятельно выявлять недочёты, развивать навыки логического мышления, устанавливать связь между уже известным материалом и новым, а также применять накопленный опыт.

Следующий этап работы подразумевает непосредственное знакомство с текстом посредством чтения. Методология и инструменты, используемые на данном этапе, ориентированы на достижение глубокого понимания содержания и формирование личной интерпретации прочитанного. Среди них можно выделить следующие приемы:

Инсерт, или интерактивное чтение с пометками, предполагает активное взаимодействие с текстом. Обучающиеся используют специальные символы для маркировки информации на полях: «!» – уже известная информация, «+» – новые сведения, «-» – вызывает сомнения, «?» – требует дополнительного изучения [2, с. 52–55]. Например, при чтении стихотворения «Что ты тискаешь утёнка...» Саши Чёрного дети могут делать пометки:

- «!» – «Я знаю, что утёнок – это детёныш утки»;
- «+» – «Новое: автор сравнивает ребёнка с бегемотом, чтобы показать, как утёнку тяжело»;
- «-» – «Не согласен, что ребёнок специально делает утёнку больно»;
- «?» – «Почему автор использует слово «капает»?».

Чтение в кружок – это метод, при котором единственный экземпляр текста циркулирует в классе, и обучающиеся по очереди зачитывают отрывки. Задача слушателей заключается в формулировании вопросов к чтецу для оценки степени понимания прочитанного. В случае неверного или неточного ответа слушатели вносят коррективы. Затем эстафета чтения передается следующему ученику [7, с. 44–46]. Например, при изучении стихотворения А. Л. Барто «В театре» можно организовать чтение по цепочке: один ученик читает строчку, следующий задаёт вопрос по содержанию (например, «Почему девочка не увидела спектакль?»), третий отвечает.

Чтение с остановками предполагает разделение текста на фрагменты для последующего анализа каждого из них и прогнозирования дальнейшего развития сюжета. Ключевым условием применения данного приема является выбор оптимальных моментов для остановок, позволяющих разделить текст на логические части. Важно выявить границу между известной и совершенно новой информацией, способной оказать существенное влияние на восприятие событий [7, с. 44–46]. Например, при чтении стихотворения И.З. Сурикова «Зима» можно остановиться после строк:

Белый снег, пушистый
В воздухе кружится...

И спросить: «Какие образы у вас возникли? Какие чувства вызывает этот фрагмент?». Следующая остановка – после описания крестьянского быта: «Как вы думаете, почему автор уделяет внимание этой сцене?».

Восстановление пропусков – это упражнение, в котором обучающимся предлагается заполнить пробелы в тексте, подбирая слова, соответствующие смыслу и контексту. Цель

данного приема – активизировать внимание обучающихся к деталям текста и стимулировать более глубокое понимание [6, с. 91–93]. Например, для стихотворения С. В. Михалкова «Если» можно подготовить текст с пропусками:

Если _____ целый день,
 Если _____ не лень,
 Если _____, то, конечно,
 День пройдет совсем отлично!
 Дети подбирают слова, опираясь на ритм и смысл.

Анализ и выявление общих черт и расхождений, будь то в фактических данных, особенностях, стилистических приемах, сосредоточенных в рамках одного текста или в разных литературных произведениях, например, при сопоставлении двух стихотворений одного и того же автора, либо двух стихотворений разных авторов, связанных тематикой [2, с. 52–55]. Например, можно сравнить стихотворения Саши Чёрного «Воробей» и «Слон»: оба произведения посвящены животным, но в первом автор описывает воробья с юмором, а во втором – поднимает тему неволи. Можно обсудить, какие художественные средства помогают передать настроение в каждом случае.

Скетчноутинг, происходящий от английского термина «visual notes», представляет собой метод записи информации, используя слова, символы, изображения и диаграммы [7, с. 44–46]. При чтении «Черёмухи» С.А. Есенина дети могут нарисовать ключевые образы: черёмуха, ручей, зелень, и подписать их словами из текста («душистая черёмуха», «ветки золотистые»).

Интеллект-карты, также известные как *ментальные карты*, являются инструментом визуального представления мыслительных процессов. Суть метода заключается в размещении основной темы карты в центре листа. От этой центральной темы расходятся ветви, содержащие ключевые слова, связанные с главной темой, и от этих ключевых слов, в свою очередь, отходят дальнейшие ветви, пока тема не будет полностью раскрыта [2, с. 52–55]. Например, для стихотворения А.А. Блока «Ворона» в центре листа написать «Ворона», от неё провести ветви: «действия вороны» (встряхнулась, запрыгала), «эмоции» (радость от весны), «художественные средства» (эпитеты, олицетворение).

Этап работы с текстом после прочтения имеет решающее значение, поскольку именно на этом этапе происходит первичное закрепление изученного и оценка усвоенных знаний. Данная группа методов и техник отличается своим разнообразием. К ним относятся следующие приемы:

«Толстые и тонкие вопросы»: «тонкие» вопросы направлены на воспроизведение информации, в то время как «толстые» требуют более глубокого анализа. После ознакомления с текстом обучающиеся формируют группы и составляют вопросы обоих типов. Эти вопросы служат учителю инструментом для диагностики знаний, отражая степень понимания текста и умение его анализировать [7, с. 58–60]. Например, после чтения «Разлуки» А.Л. Барто дети составляют вопросы.

Тонкие: «Где находится папа?» (в командировке).

Толстые: «Почему мальчик чувствует себя одиноко, хотя вокруг много людей?».

Создание кластера: это визуальный способ организации информации, в котором ключевые смысловые единицы выделяются и представляются в виде схемы, отображающей взаимосвязи между ними. Использование кластера помогает структурировать учебный материал на этапе осмысления [2, с. 61–63]. Например, для «Грозы днём» С.Я. Маршака дети выделяют ключевые образы (молния, гром, дождь) и связывают их стрелками, показывая причинно-следственные связи (молния → гром, дождь → лужи).

Составление списка: прием, заключающийся в перечислении объектов или идей, связанных с определенной темой или ситуацией (например, персонажей, описаний, предметов) [7, с. 58–60]. Например, после чтения «Зимы» И.З. Сурикова дети перечисляют все зимние явления, упомянутые в стихотворении (снег, мороз, сани, сугробы).

Разделение текста на абзацы: разделение текста на части в соответствии с основной идеей, содержащейся в каждом из них.

Перекодирование информации: прием, заключающийся в преобразовании информации из одной формы представления в другую, например, из вербальной в невербальную и наоборот. Например, можно предложить красками отобразить настроение стихотворения [7, с. 58–60]. Например, для «Черёмухи» С.А. Есенина можно предложить нарисовать картину, передающую настроение стихотворения, или подобрать музыку, которая бы ему соответствовала.

Использование кубика Блума: этот метод предполагает два подхода – либо преподаватель сам задает вопросы обучающимся, либо ученики сами их формулируют. На гранях кубика нанесены отправные точки для вопросов, такие как «Почему», «Объясни», «Перечисли», «Спрогнозируй», «Создай», «Поделись». Учитель или ученик бросает кубик, и задача состоит в том, чтобы сформулировать вопрос, относящийся к стихотворению, исходя из выпавшей грани [7, с. 58–60]. Например, при анализе «Воробья» Саши Чёрного дети бросают кубик и отвечают на вопросы.

Объясни: «Почему воробей улетел, не сказав спасибо?».

Спрогнозируй: «Что будет, если воробей вернётся?».

Создай: «Придумай продолжение стихотворения».

Организация групповых обсуждений прочитанного материала, проведение дискуссий, а также сопоставление личного понимания произведения с тем, что хотел сказать автор. Например, после чтения «Слона» Саши Чёрного можно обсудить: «Правильно ли поступил мальчик, подарив слону игрушку? Как ещё он мог помочь слону?».

Работа с заголовком: создание нового заголовка для стихотворения.

Например, для стихотворения «Если» С.В. Михалкова дети придумывают альтернативные заголовки: «День без забот», «Когда всё получается», «Рецепт хорошего дня».

Анализ готовых иллюстраций: сопоставление визуального представления художника с тем, как произведение представляется читателю. Например, можно сравнить, как художники изображают ворону в стихотворении А.А. Блока: одни рисуют её угрюмой, другие – радостной. Обсудить, какой вариант ближе к авторскому замыслу.

Описанные в статье подходы и техники призваны развить умение осознавать цель чтения, находить нужную информацию в стихотворении, выделять главные и второстепенные детали, что полностью соответствует требованиям ФГОС НОО.

Следовательно, можно выделить три ключевые группы методов и приемов смыслового чтения, применяемых при анализе стихотворений.

Приемы, используемые перед чтением, которые основаны на прогнозировании. Методы, применяемые непосредственно во время чтения, включают задания, которые ученики выполняют, углубляясь в текст. Эти методы направлены на достижение полного понимания текста и формирование собственной интерпретации прочитанного. Именно на этих этапах активно развиваются коммуникативные навыки, связанные с чтением, поэтому они являются самыми продолжительными и могут включать в себя несколько видов работы. Методы послетекстового этапа представляют собой объединение чтения с продуктивными коммуникативными навыками, такими как устная речь и письмо. Ученики применяют знания, полученные в процессе чтения, в различных коммуникативных ситуациях. Эти методы, в зависимости от задач урока и адаптации, внесенной учителем, могут быть применены на разных этапах формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения в начальной школе. Эти методы могут быть использованы как индивидуально, так и в парах или фронтально.

Список литературы

1. Захарова О.В. Смысловое чтение как основа формирования универсальных учебных действий / О.В. Захарова // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/files/smyslovoie-ctieniie-kak-osnova-formirovaniia-univ.html> (дата обращения: 16.05.2026).

2. Кондратьева И.Г. Стратегии смыслового чтения и работа с текстом / И.Г. Кондратьева // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/strategii-smyslovogo-cteniya-i-rabota-s-tekstom-4079191.html> (дата обращения: 16.05.2026).

3. Литературное чтение. 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова [и др.]. – М.: Просвещение, 2023. – 223 с.

4. Литературное чтение. 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова [и др.]. – М.: Просвещение, 2023. – 160 с.
5. Виноградова Н.Ф. Литературное чтение. Реализация требований ФГОС начального общего образования: методическое пособие для учителя / Н.Ф. Виноградова, М.В. Рожкова, Е.Е. Никитина; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. – 94 с.
6. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура / Л.А. Мосунова // Вестник ВятГУ. – 2011. – №2.
7. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2013. – 128 с.

Казанцева Виктория Алексеевна

канд. пед. наук, доцент

Алексанова Елизавета Александровна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЗАТРУДНЕНИЯ ОСВОЕНИЯ ИМИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены понятийный и клиповый типы мышления, а также их отличия. Представлены противоречия образовательного процесса, состоящие из мыслительных возможностей ребёнка поколения Z и требованиями, предъявляемыми ФГОС к результатам освоения ООП НОО. Рассмотрен факт затруднения освоения ООП младшим школьником с точки зрения свойственного ему клипового мышления.

Ключевые слова: поколение Z, младший школьник, клиповое мышление, образовательная программа, начальное общее образование, ФГОС НОО.

Современное общество подвержено ряду изменений в связи с высокими темпами его развития. Одним из них выступает информатизация, а именно – глобальный, обще цивилизационный процесс активного формирования и широкомасштабного использования информационных ресурсов [10]. Следствием данного феномена является массовое пользование новым поколением мессенджерами и социальными сетями. Безусловно, человечество постепенно вступает в новую эру своего развития, где открывается масса возможностей для дистанционного общения и упрощения коммуникационных процессов, однако информатизация влечет за собой и ряд негативных последствий для нового поколения. Рассмотрим их ниже.

В современном мире люди всё больше воспринимают информацию через визуальные образы. Традиционные информационные ресурсы, такие как чтение, постепенно отходят на второй план, уступая различным инфографикам. Отсюда вытекает 2 условно выделенных типа мышления: понятийное и, как принято называть, «клиповое» («клиповость» – от англ. «стричь, обрезать, обрывать, делать вырезки», а в разговорном языке – «быстро двигаться, бежать» [4; 5]. Рассмотрим их более детально.

Л.С. Выготский назвал понятие «высшим знаком из всех, которые создало человеческое мышление» [1]. Успешность обучения напрямую связана именно с понятийным типом мышления. По материалам Ж. Пиаже и Б. Инельдер, элементы понятийного мышления обнаруживаются у детей уже с 4-х лет [8].

Понятие «клиповое мышление» появилось в научном обиходе в конце 1990-х гг. в связи с бурным ростом производства музыкальных клипов популярных исполнителей, визуальный ряд которых выстраивался как чередование фрагментов, воспроизводимых в произвольной последовательности [7].

Разница вышеприведенных типов мышления представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ понятийного и клипового типов мышления

Характеристика	Понятийное мышление	Клиповое мышление
Основа формирования типа мышления, ресурсы	Книги, статьи, и иные тексты большого объёма с определенной логической структурой, способствующей проведению детального анализа текста	Социальные сети, короткие видеоролики, инфографики, иллюстрации, не требующие глубокого погружения в воспринимаемый материал
Характерные черты типа мышления	Углубленное, аналитическое мышление, которому свойственно умение синтезировать и анализировать информацию, формулировать выводы, выделять главную мысль и способность к применению критического типа мышления	Визуальное, быстрое, но поверхностное мышление, которому присущи речевая бедность, рассеянность и гиперактивность; конкретное мышление в данном случае преобладает над абстрактным

Таким образом, мы видим, что клиповое мышление в корне уступает понятийному.

Информатизационным процессам наиболее подвержена «цифровая молодежь», а именно поколение Z. В него входят рождённые с 2001 по 2020, то есть, нынешние школьники и студенты [6, с. 94]. Отметим, что нас интересуют дети младшего школьного возраста.

Рассмотрим процессы взаимодействия с текстовой информацией младших школьников более детально. Впечатление о тексте ребёнок составляет только по заголовку или вступительной иллюстрации. Вместе с тем, согласно результатам исследования, только лишь 59% представителей поколения Z прочитает текст целиком, если содержание окажется интересным [3]. Поэтому для них очень важна форма подачи материала – чем она разнообразнее, тем больше шансов привлечь внимание этого поколения. Причем тексты должны быть лаконичными, видео и фото – яркими и содержательными [2]. Однако, если любой образовательный процесс – это непосредственно процесс передачи информации, то как младший школьник ее воспринимает, с учётом того, что к большому объёму он просто не готов в связи с особенностями его мышления?

Современная система образования предъявляет к образовательным результатам младшего школьника ряд требований, отраженных в ООП НОО [9] и противоречащих особенностям восприятия учеников как представителей поколения Z, а именно: отсутствию акцентуации на деталях, гиперактивности, гиперэмоциональности, сложности проведения мыслительных операций. Среди них следующие.

1. Использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета.

2. Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами.

3. Осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составление текстов в устной и письменной формах.

4. Овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям и т. д.

Однако применение традиционных аналитических методов в обучении снижают интерес ребёнка к образовательному процессу, негативно сказываясь на его успеваемости. Кроме того, принятые процессы заучивания материала даются ребёнку труднее, ведь поколение Z с наибольшими усилиями запоминает информацию, чем предыдущие поколения. Как считает Л.А. Ясюкова, сам процесс обучения не должен заключаться в запоминании различных

полезных сведений и фактов, в отработке практических навыков, а должен способствовать развитию понятийного мышления [11; 12].

Однако вышеприведенные противоречия являются механизмом запуска новых образовательных технологий, направленных на оптимизацию образовательного процесса в условиях информатизации общества. Применение интерактивных методов обучения и ИКТ способствует повышению уровня учебной мотивации у младших школьников, что, в свою очередь, порождает процесс повышения качества образования, даже в условиях трансформации восприятия представителя поколения Z. В таком случае, даже свойственная современному школьнику «клиповость» мышления не является непреодолимой задачей для учителя.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 227.
2. Зверева Е.А. Поколения Y и Z: особенности медиапотребления / Е.А. Зверева, В.А. Хворова // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2020. – Т. 19. №6: Журналистика. – С. 131–140. DOI 10.25205/1818-7919-2020-19-6-131-140. EDN ANHWKM
3. Казаченко О. Миллениалы и центениалы: 5 советов, как привлечь внимание поколения Y и Z / О. Казаченко // GetResponse.ru. – URL: <https://www.getresponse.ru/blog/millennialy-i-centenialy-5-sovetov> (дата обращения: 22.03.2026).
4. Купчинская М.А. Клиповое мышление как феномен современного общества / М.А. Купчинская, Н.В. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – №3. – С. 66–71. EDN TNIJLR
5. Мюллер В.К. Англо-русский словарь: 53 000 слов / В.К. Мюллер. – М.: Русский язык, 1981. – 888 с.
6. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоуа и В. Штрауса. Возможности практического применения / Е.М. Ожиганова // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – №1. – С. 94–97. EDN VKUEDV
7. Пендикова И.Г. Клиповое и концептуальное мышление как разные уровни процесса мышления / И.Г. Пендикова // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2016. – №1. – С. 53–56. EDN XXIDDT
8. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур: классификации и сериации / Ж. Пиаже, Б. Инельдер; пер. с франц. – М., 1963. – 424 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). – URL: <http://fgos.ru/fgos-noo> (дата обращения: 22.03.2026).
10. Щёлокова С.Д. Информатизация общества / С.Д. Щёлокова // Концепт. – 2016. – Т. 2. – С. 171–175. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46045.htm> (дата обращения: 28.03.2026).
11. Ясюкова Л.А. Диагностический комплекс «Прогноз и профилактика проблем обучения в школе» / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ИМАТОН, 2005. – 493 с.
12. Ясюкова Л.А. Реформирование образования: цели и проблемы / Л.А. Ясюкова // Школьные технологии. – 2011. – №5. – С. 7–19. EDN OEZVPZ

Карапетян Анна Давидовна

студентка

Мардиросова Галина Борисовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен практический опыт реализации педагогических условий в комплексе, ориентированных на развитие математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Авторы описывают оптимальные средства и формы реализации таких педагогических условий, как создание обогащенной предметно-пространственной среды, внедрение игровых и проблемно-поисковых методов, дифференцированный подход и интеграцию математического содержания в различные виды детской деятельности. Приведены конкретные примеры занятий («Числовой поезд», «Засели домик», «Строим дом по схеме»), фрагменты взаимодействия с детьми и результаты сравнительной диагностики, подтверждающие эффективность предложенных условий.

Ключевые слова: педагогические условия развития, средства и формы реализации условий, математические представления, дошкольное образование, дифференцированный подход, игровые технологии, предметно-пространственная среда, интеграция.

В современной дошкольной педагогике проблема развития математических представлений у детей 5–7 лет остается одной из центральных. Однако на практике часто наблюдается разрыв между декларируемой важностью математического развития и реальным образовательным процессом, который нередко сводится к формальному обучению счету. Целью исследования стало не просто диагностировать сформированность представлений, а внедрить и апробировать конкретный комплекс педагогических условий как собственный педагогический вклад в развитие дошкольников.

Разработанный комплекс педагогических условий, приведенный в таблице 1, был реализован на базе АНОО Гимназии «ЛИДЕР» г. Краснодара, дополнительно к основной образовательной программе «От рождения до школы».

Таблица 1

Структура разработанного комплекса педагогических условий
развития математических представлений

Педагогические условия	Формируемые математические представления	Средства формирования математических представлений	Тема занятия, форма проведения
1	2	3	4
Создание обогащенной предметно-пространственной среды, стимулирующей математическую деятельность детей	Количественные представления (счет, состав числа), представления о форме и величине, умение сериации, сравнения, классификации	Палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, счетные палочки, цветные карточки, наборы геометрических фигур, лото, домино	Свободная деятельность в математическом уголке. Утренний сбор: задание «Сколько сегодня детей? Кого больше – мальчиков или девочек? На сколько?»

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Систематическое применение современных педагогических технологий и методов (игровых, проблемно-поисковых, проектных), направленных на активизацию познавательного интереса	Обратный счет, установление числовой последовательности, сравнение множеств, решение простых арифметических задач	Дидактические игры («Числовой поезд», «Магазин чисел»), проблемные ситуации, игры-путешествия	Занятие «Путешествие в страну чисел» (игровая форма). Занятие «Магазин чисел» (сюжетно-ролевая игра с математическим содержанием)
Реализация дифференцированного подхода и индивидуализация заданий с учетом уровня актуального развития и зоны ближайшего развития каждого ребенка	Соотнесение количества и цифры, состав числа, навыки анализа и синтеза, пространственное мышление	Трехуровневые карточки (красный – легкий, синий – средний, зеленый – сложный), индивидуальные рабочие листы, задания с разной степенью помощи	Индивидуальная работа «Подбери цифру» (дифференцированные карточки). Занятие «Засели домик» (состав числа с разным уровнем сложности)
Обеспечение интеграции математического содержания в различные виды детской деятельности (игровую, коммуникативную, конструктивную, художественно-эстетическую)	Пространственные представления (слева/справа, выше/ниже, перед/за), счет, геометрические формы, сериация, умение читать простейшие схемы	Конструирование по схеме, рисование узоров по клеткам, лепка цифр из пластилина, аппликация геометрических фигур, подвижные игры, чтение сказок	Совместная деятельность «Строим дом по схеме» (конструирование). Занятие «Узор для коврика» (рисование). Чтение сказки «Три медведя» (коммуникативная деятельность)

Реализация комплекса педагогических условий в детском саду началась с создания и постоянного обновления «Математического уголка». Особенность «Уголка» в том, что он включал в себя зону для индивидуальной и малогрупповой работы посредством доступа детей к палочкам Кюизенера, блокам Дьенеша, счетному материалу, наборам геометрических фигур. Ежедневно во время утреннего сбора для ощущения присутствия математики в реальной жизни, дети отвечали на вопросы: «Сколько сегодня детей? Кого больше – мальчиков или девочек? На сколько?». Обогащению математических представлений способствовало и включение математических заданий в разные виды деятельности ребят.

Игра «Числовой поезд» (фрагмент занятия «Путешествие в страну чисел»). Педагог: «Ребята, наш поезд сломался. Чтобы он поехал, нужно расставить вагоны по порядку». На доске – вагоны с цифрами в произвольном порядке. Дети по очереди переставляют их. Затем педагог убирает один вагон: «Какого числа не хватает?» – так создается проблемная ситуация. Дети не механически запоминают ряд, а ищут решение.

Дифференцированное задание «Засели домик» (состав числа 7): Детям с высоким уровнем предлагается самостоятельно записать все варианты ($7 = 1 + 6, 2 + 5 \dots$). Дети со средним уровнем работают со счетными палочками и зарисовывают результат. Дети с низким уровнем перекладывают 7 кубиков из одной коробки в другую с педагогом и каждый раз проговаривают, сколько стало в каждой. Таким образом, каждый ребенок работает в своей зоне ближайшего развития.

Интеграция: конструирование «Строим дом по схеме»: Детям раздаются схемы дома, где геометрическими фигурами обозначены детали: квадрат – основание, треугольник – крыша, прямоугольники – окна. Задание отобрать нужное количество деталей и построить дом. В процессе педагог спрашивает: «Сколько квадратов? Каких фигур больше? Какая деталь справа от двери?» Математика перестает быть абстракцией и становится инструментом конструирования.

При реализации комплекса условий мы провели контрольную диагностику (по методикам Л.И. Ермолаевой и Л.Ф. Тихомировой). Однако подчеркнем: ценность не в цифрах самих по себе, а в том, что благодаря нашей работе дети стали считать осмысленно, перестали бояться обратного счета и научились видеть математику в игре и конструировании. Тем не менее, приведем объективные данные динамики высокого уровня математических представлений:

- прямой счет (до 10): было 15% – стало 90%;
- обратный счет (от 10): было 10% – стало 70%;
- соотнесение количества и цифры: было 20% – стало 90%.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности разработанного комплекса педагогических условий. Практика показывала: ключ к развитию математических представлений у старших дошкольников – не в многократном тестировании, а в продуманной, творческой, индивидуально ориентированной ежедневной работе, где каждый ребенок чувствует успех. Представленные материалы (игры, дифференцированные карточки, схемы для конструирования) могут быть непотребованно использованы педагогами дошкольных учреждений.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Программа «От рождения до школы» / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – 5-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
2. Галигузова Л.Н. Дошкольная педагогика: учебник и практикум для СПО / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. – М.: Юрайт, 2019. – 254 с.
3. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / П.С. Гуревич. – М.: Юрайт, 2019. – 430 с.

Круглова Екатерина Алексеевна

студентка

Сухова Оксана Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируется специфика учебной мотивации детей младшего школьного возраста. Выявлена взаимосвязь между типом учебной мотивации (внутренней и внешней) и академической успеваемостью учащихся. Показано, что высокая успеваемость часто связана с внутренними познавательными мотивами, и напротив, низкая успеваемость чаще наблюдается у тех, кто ориентирован на внешние мотивы, такие как оценки и социальное одобрение. Сделаны выводы о практической значимости диагностики мотивации и формировании педагогических условий для её развития.

Ключевые слова: учебная мотивация, внутренние мотивы, внешние мотивы, младший школьный возраст, успеваемость, познавательные интересы, диагностика мотивации.

Проблема учебной мотивации является одной из центральных как в психологии, так и педагогике, поскольку именно мотивационная сфера определяет характер учебной деятельности ребёнка, его отношение к знаниям и, в конечном счёте, учебные достижения. Особую

значимость эта проблема приобретает в начальной школе, так как именно в период с 6 до 10 лет закладываются базовые по отношению к учению критерии, формируются познавательные интересы и складывается иерархия мотивов, которая во многом предопределяет дальнейший образовательный путь ребёнка [1; 2; 6].

Довольно резкий переход от дошкольного обучения к школьному существенно перестраивает жизнь ребёнка: игровая деятельность, которая раньше была главной и занимала важное место, уступает учебной. Это создаёт противоречие между стремлением к игре и необходимостью выполнять учебные обязанности, которое, по мнению ряда исследователей, выступает движущей силой личностного развития в данном возрасте [2]. Именно поэтому вопрос о том, какие мотивы побуждают детей начальных классов учиться, и как эти мотивы связаны с реальной успеваемостью, сохраняет свою актуальность.

Целью статьи является анализ особенностей учебной мотивации детей младшего школьного возраста во взаимосвязи с академической успеваемостью на основе эмпирических данных, полученных в ряде современных исследований, а также систематизация диагностических инструментов и педагогических рекомендаций, направленных на развитие мотивационной сферы учащихся.

В отечественной психологии мотивация традиционно рассматривается как совокупность побудительных сил, определяющих активность личности: потребностей, мотивов, интересов, целей и установок. Применительно к учебной деятельности принято разграничивать внутренние мотивы, которые связаны с содержанием самой деятельности, интересом к знаниям, стремлением к саморазвитию, и внешние мотивы, ориентированные на результаты, лежащие вне учебного процесса: например, отметку, похвалу, или даже избегание наказания [1; 4; 7]. В настоящий момент в отечественной психологии достаточно подробно изучены и отражены в научных публикациях динамика учебной мотивации на протяжении младшего школьного возраста [2], иерархия мотивов и антимотивов обучающихся в начальных классах [4; 6], влияние на учебную мотивацию детей 6–11 лет программ обучения и педагогических технологий [1; 5]. В то же время проблема взаимосвязи учебной мотивации младших школьников с академическими успехами детей требует дальнейшего анализа.

Для диагностики учебной мотивации в начальной школе применяется ряд верифицированных методик. Анкета Н. Лускановой позволяет выявить один из пяти уровней школьной мотивации путём ответов на 10 стандартизированных вопросов. Методика «Лесенка побуждений» А.И. Божович и И.К. Марковой направлена на определение соотношения социальных и познавательных мотивов в иерархии ученика. Методика изучения отношения к учебным предметам Г.Н. Казанцевой позволяет дифференцировать предметные предпочтения и ведущие мотивы учения. Методика И.С. Домбровской – «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» – обеспечивает комплексную оценку познавательной и социальной мотивации и выявление доминирующего типа. Кроме перечисленных диагностических методик применяются и другие, в том числе экспертные оценки учителями и родителями.

Исследование, проведённое В.О. Хмуровской на базе школы-лицея, охватило 53 учащихся 1-го и 3-го классов в возрасте от 6 до 9 лет (26 девочек и 27 мальчиков) [8]. В качестве диагностического инструмента использовался опросник учебной мотивации М.Р. Гинзбурга, а для дифференциации выборки применялся социометрический подход Дж. Морено. Дети были распределены по четырём группам: двоечники, троечники, хорошисты и отличники, что позволило провести сравнительный анализ мотивационных профилей в зависимости от академических достижений. Результаты показали устойчивую взаимосвязь между типом ведущего мотива и уровнем успеваемости школьников. У отличников есть преобладание внутренних мотивов: стремление к новым знаниям, удовольствие от учебной деятельности как таковой и желание осознавать то, на чём базируется процесс обучения. У хорошистов также присутствуют внутренние мотивы, однако наряду с ними ярко выражено стремление получить хорошую отметку (что является мотивом внешним). Иная ситуация констатирована у детей с низкой успеваемостью. Троечники сильно мотивированы социально: школа

привлекает их прежде всего, как место общения с друзьями, а не как источник получения знаний. Двоечники же, в свою очередь, ориентированы преимущественно на внешний результат в виде отметки, причём ценность самого учебного содержания для них минимальна. Примечательно, что стремление «чувствовать себя взрослым» зафиксировано практически у всех групп, за исключением отличников, для которых данная потребность, по всей видимости, удовлетворяется непосредственно через успешную учебную деятельность. Внутренние мотивы (готовность к жизни и познавательный интерес) зафиксированы только у отличников и хорошистов, что подтверждает идею о взаимосвязи внутренней мотивации с высоким уровнем успеваемости в школе.

У двоечников, согласно результатам исследования В.О. Хмуровской, есть уникальный мотив: учиться ради красивых вещей в награду, что, по сути, является уже материальным мотивом. Тенденция к узкому социальному мотиву («приносить пользу, когда я вырасту») выявлена только у хорошистов – примечательный факт, свидетельствующий о начале формирования ценностной составляющей учебной деятельности в этой группе.

В исследовании, авторами которого являются Мосина Н.А., Казакова Т.В., Захарова Т.В., проведенном на выборке третьеклассников с помощью методики М.В. Матюхиной, получены близкие результаты [7]. В работе установлено, что если для детей с отличной и хорошей успеваемостью свойственны учебно-познавательные мотивы к процессу учения наряду с мотивами престижа и мотивами ответственности и долга, то для младших школьников с низкой успеваемостью доминирующими выступают мотивы благополучия и мотив избегания неудач и неприятностей.

В исследовании В.А. Зининой, выполненном на выборке четвероклассников на основе методики «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой, также констатируется, что уровень мотивации к обучению прямо коррелирует с академической успеваемостью [3].

Обобщение результатов рассмотренных исследований, выполненных с участием детей из разных классов начальной школы и с помощью различного диагностического инструментария, позволяет выделить несколько особенностей учебной мотивации младших школьников. Во-первых, во всех исследованиях подтверждена взаимосвязь учебной мотивации и уровня успеваемости; в данном возрасте преобладает ориентация на внешние стимулы – оценку, похвалу педагога и родителей, признание сверстников. Понимание ценности знаний как цели приходит не сразу и доступно не всем. Во-вторых, мотивация отличается ситуативностью и неустойчивостью: интерес к конкретному заданию или предмету легко угасает без систематической педагогической поддержки. В-третьих, значительную роль в мотивационной сфере младшего школьника играет авторитет учителя – его оценка воспринимается как непосредственное мерило успешности. В-четвёртых, у части детей формируется мотивация избегания неудачи, которая, в отличие от мотивации достижения, порождает учебную тревожность и снижает удовлетворённость от учёбы.

С практической точки зрения, результаты проанализированных исследований показывают, что детям с низкой успеваемостью нужна помощь в развитии внутренней мотивации к учебе. Среди эффективных методов можно выделить следующие.

Использование игровых технологий – квестов, дидактических игр, сюжетно-ролевых уроков позволяет активизировать естественную потребность в игровой деятельности, не снижая при этом образовательного содержания занятий.

Создание ситуаций успеха помогает сформировать у ребёнка опыт преодоления трудностей и веру в собственные возможности.

Конструктивная, критериальная обратная связь, направленная не только на оценивание результата, но и на признание каких-либо усилий, поддерживает мотивацию, безусловно, вне зависимости от уровня достижений.

Установление связей учебного материала с жизненным опытом учащихся делает знания личностно значимыми и способствует переходу от внешних к внутренним мотивам.

Наконец, предоставление пространства для самостоятельности (например, в выборе темы, способа решения задачи, формы представления результата) развивает реальную инициативу.

На основе проведенного анализа можно сформулировать следующие выводы. Учебная мотивация младших школьников представляет собой сложное явление, в котором внешние и внутренние мотивы постоянно изменяются. Академическая успешность учащихся начальной школы тесно связана с преобладанием внутренних познавательных мотивов, тогда как ориентация на внешние стимулы представлена у групп с более низкими академическими достижениями. Данная закономерность имеет большое значение как для педагогов, так и для родителей учеников: она ориентирует педагогов и родителей на целенаправленное формирование познавательного интереса как основы учебной деятельности, а не на систему внешних наград или наоборот, наказаний. Ранняя диагностика мотивационной сферы с применением эффективных методик позволяет выявлять соответствующие проблемы и выстраивать педагогические стратегии, которые укрепляли бы позитивную учебную мотивацию у каждого ребёнка.

Список литературы

1. Бичерова Е.Н. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам / Е.Н. Бичерова, Е.М. Фещенко // Российский психологический журнал. – 2016. – №4. – С. 117–136. DOI 10.21702/rpj.2016.4.7. EDN XWOTUB
2. Гани С.В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах / С.В. Гани // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып.5. – С. 131–140. EDN MENGFF
3. Зинина В.А. Психологические особенности личности младших школьников с разным уровнем академической успеваемости / В.А. Зинина // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – Т. 4. №1. – С. 6–19. DOI 10.23947/2658-7165-2021-4-1-6-19. EDN WTJAZF
4. Зотова Т.В. Структура мотивации учения младших школьников с первого по четвертый класс / Т.В. Зотова // Гуманитарные науки. – 2021. – №3(55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-motivatsii-ucheniya-mladshih-shkolnikov-s-per> (дата обращения: 17.05.2026).
5. Иванова Н.В. Формирование учебной мотивации младших школьников средствами проектной деятельности / Н.В. Иванова // Психология обучения. – 2012. – №10. – С. 52–60. EDN PCTZSP
6. Антимотивационные детерминанты учебной деятельности младших школьников с позиции их родителей / Н.В. Иванова, О.В. Суворова, Г.И. Ефремова, Е.В. Минаева // Сибирский психологический журнал. – 2023. – №88. – С. 105–124. DOI 10.17223/17267080/88/6. EDN TAIYMX
7. Мосина Н.А. Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости / Н.А. Мосина, Т.В. Казакова, Т.В. Захарова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – №6-2. – С. 290–301. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1726> (дата обращения: 29.05.2026). EDN ZXPIML
8. Хмуровская В.О. Особенности учебной мотивации и их влияние на успеваемость младших школьников / В.О. Хмуровская // Форум молодых ученых. – 2019. – №5(33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-uchebnoy-motivatsii-i-ih-vliyanie-na-uspevaemost-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 19.05.2026).

DOI 10.31483/r-167959

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОТ ОРИЕНТАЦИИ НА «СРЕДНЕГО» К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования изобразительных умений у детей 3–4 лет в контексте перехода от традиционной ориентации на «среднего» ребёнка к индивидуализированному обучению. Обосновывается ключевая роль зрительно-моторной координации (ЗМК) как предиктора успешности овладения графическими навыками. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выявляются ограничения традиционной методики и предлагаются пути индивидуализации обучения рисованию с учётом уровня развития ЗМК детей. Представлены конкретные рекомендации педагогам, позволяющие создать ситуацию успеха для каждого ребёнка.

Ключевые слова: изобразительные умения, дети младшего дошкольного возраста, зрительно-моторная координация, индивидуализация обучения, дифференцированный подход.

Проблема формирования изобразительных умений у детей дошкольного возраста традиционно находится в фокусе внимания отечественных и зарубежных исследователей. Однако в последние годы наметился существенный сдвиг в понимании того, какие факторы определяют успешность овладения ребёнком графической деятельностью. Если ранее основное внимание уделялось методике обучения (последовательности предъявления образцов, приёмам показа), то сегодня всё больше исследований указывают на ключевую роль психофизиологических предпосылок [2].

Данные возрастной психологии и психофизиологии убедительно свидетельствуют о том, что дети одного хронологического возраста могут существенно различаться по уровню развития тех функций, которые лежат в основе успешного овладения изобразительными умениями. Ключевой среди этих функций является зрительно-моторная координация (ЗМК) – способность согласовывать движения руки с воспринимаемой зрительной информацией. Как подчёркивает М.М. Безруких, «уровень развития зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста определяется степенью сформированности связей между различными зонами коры головного мозга, что имеет значительные индивидуальные различия». Эти различия, как будет показано в настоящей статье, являются не патологией, а вариантом нормы, отражающим индивидуальные темпы созревания мозговых структур. Зрительно-моторная координация представляет собой сложную интегративную функцию, обеспечивающую согласование движений руки с воспринимаемой зрительной информацией. У детей 3–4 лет, находящихся в сенситивном периоде развития межанализаторных связей, уровень ЗМК является одним из главных предикторов успешности в изобразительной деятельности. Вместе с тем, как показывают исследования, дети одного хронологического возраста могут демонстрировать существенные различия в уровне развития ЗМК – от высокого до низкого, что требует дифференцированного подхода в педагогической работе [8].

Цель настоящей статьи – обосновать необходимость перехода от ориентации на «среднего» ребёнка к индивидуализации обучения изобразительной деятельности детей младшего дошкольного возраста и предложить конкретные пути реализации такого подхода с учётом уровня развития зрительно-моторной координации. Отечественный подход к проблеме формирования изобразительных умений базируется на фундаментальных положениях культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Согласно этой теории, развитие высших психических функций происходит через интериоризацию внешних, совместно-разделённых

действий. Применительно к рисованию это означает, что ребёнок осваивает графические действия не через пассивное копирование образцов, а через активное присвоение культурных средств в сотрудничестве со взрослым. Для одного ребёнка такой зоной может быть проведение вертикальных линий, для другого – замыкание круга, для третьего – штриховка в пределах контура. Унифицированное обучение, ориентированное на «среднего» ребёнка, не учитывает этих индивидуальных различий: для одних детей задания оказываются слишком лёгкими (они находятся ниже ЗБР), для других – слишком трудными (выше ЗБР). Ни в том, ни в другом случае не происходит развития – только в третьем случае, когда задание находится в ЗБР, обучение ведёт за собой развитие. Как писал Л.С. Выготский, «то, что сегодня ребёнок умеет делать в сотрудничестве, завтра он сможет делать самостоятельно». Индивидуализация обучения изобразительной деятельности – это практическая реализация этого принципа: педагог должен не просто «учить рисовать», а создавать условия, в которых каждый ребёнок получает поддержку ровно в той мере и в той форме, которая необходима для перехода совместного действия в самостоятельное [5].

Современный этап развития педагогики характеризуется обращением к нейropsychологическим основаниям обучения. Работы М.М. Безруких, Д.А. Фарбер, Н.В. Дубровинской показали, что успешность овладения графическими навыками тесно связана с уровнем созревания определённых мозговых структур – мозжечка, теменной коры, префронтальных отделов. Эти исследования создали научную основу для понимания природы индивидуальных различий в уровне ЗМК у детей одного возраста и необходимости дифференцированного подхода. М.М. Безруких выделяет три компонента ЗМК, которые созревают с разной скоростью у разных детей: пространственно-точный (способность точно соотносить движение с пространственными ориентирами), динамико-ритмический (способность регулировать темп и силу движения) и регуляторно-контрольный (способность планировать действие и контролировать его выполнение). Индивидуальная комбинация уровня развития этих компонентов создаёт уникальный «профиль ЗМК» для каждого ребёнка. Задача индивидуализированного обучения – не подгонять всех детей под единый стандарт, а создать условия, в которых каждый ребёнок может развиваться в своём темпе, с опорой на сильные стороны и с компенсацией слабых. Исследования Н.В. Дубровинской показывают, что недостаточный уровень развития ЗМК в дошкольном возрасте может стать причиной трудностей в овладении письмом в начальной школе. Это делает особенно актуальной своевременную диагностику уровня ЗМК и организацию индивидуализированной работы по его развитию именно в младшем дошкольном возрасте (3–4 года), когда мозговые структуры, ответственные за ЗМК, находятся в сенситивном периоде своего развития. Зарубежные исследования также подтверждают важность учёта индивидуальных особенностей. В частности, голландские исследователи под руководством Л.М. Страффон (Straffon et al., 2024) выявили, что критически важна не любая родительская поддержка, а именно «скаффолдинг» – поддержка в зоне ближайшего развития, позволяющая ребёнку выполнить действие, которое он пока не может сделать самостоятельно, но с минимальной помощью взрослого [10].

Критический анализ традиционной методики показывает, что она ориентирована на некоего усреднённого ребёнка, которого в реальности не существует. Дети, которые не вписываются в этот усреднённый образ (например, дети с низким уровнем ЗМК), оказываются в ситуации хронической неуспешности. И.А. Лыкова (2019) отмечает, что «традиционная методика обучения рисованию не в полной мере учитывает индивидуальные различия в психофизиологическом развитии детей». Результат – снижение мотивации, формирование негативного отношения к рисованию, отказ от изобразительной деятельности. Парадоксальным образом от унифицированного подхода страдают и дети с высоким уровнем развития: им не предлагаются задания достаточной сложности, их творческий потенциал остаётся невостребованным.

На основе проведённого анализа можно предложить следующие направления индивидуализации формирования изобразительных умений у детей 3–4 лет с учётом уровня развития ЗМК. Прежде чем выстраивать педагогическую работу, необходимо оценить исходный уровень развития зрительно-моторной координации каждого ребёнка. Для этого могут использоваться стандартизированные методики (например, тест зрительно-моторной интеграции

Бери) или адаптированные варианты (копирование геометрических фигур, обведение по контуру, штриховка). По результатам диагностики дети распределяются на три группы: с высоким, средним и низким уровнем ЗМК.

Важны дифференцированные задания для групп с разным уровнем ЗМК. Для детей с высоким уровнем ЗМК целесообразно предлагать усложнённые задания: рисование мелких деталей, создание сюжетных композиций, использование тонких инструментов (кисти № 2–3). Для детей со средним уровнем – задания средней сложности с возможностью выбора техники. Для детей с низким уровнем ЗМК необходимы специальные упражнения: рисование крупных форм, использование толстых карандашей и фломастеров, работа на вертикальной поверхности (мольберт, ватман на стене), что включает крупные мышцы плечевого пояса и снижает требования к точности движений [1; 8].

Исследования показывают, что подключение разных каналов восприятия повышает эффективность обучения рисованию, особенно для детей с трудностями ЗМК. Рекомендуются следующие приёмы: рисование пальцем на подносе с манкой или песком (развитие тактильной чувствительности); «рисование на спине» – взрослый рисует линию или фигуру пальцем на спине ребёнка, ребёнок угадывает и повторяет на бумаге; использование шершавых контуров (наждачная бумага) – ребёнок сначала обводит фигуру пальцем, чувствуя границы, затем рисует карандашом; рисование под музыку разного темпа (плавные линии под медленную музыку, резкие – под быструю) [3].

Из хорватского опыта целесообразно заимствовать структуру психомоторного занятия, включающую пять компонентов: введение/мотивация, упражнения для моторного развития и координации, упражнения для когнитивного развития и коммуникации, сенсомоторные упражнения, релаксация. В российских ДОУ такая структура может быть адаптирована как «психомоторная разминка» перед занятием по рисованию (5–7 минут).

Нужно использовать скаффолдинг как стратегию поддержки. Ключевые принципы скаффолдинга для педагогов и родителей: не делай за ребёнка; не давай готовый образец для копирования; предложи минимально необходимую помощь; постепенно уменьшай помощь. Конкретные техники: «рука в руке» (совместное ведение линии), «точка опоры» (поставить палец в нужном месте, чтобы ребёнок знал, где остановиться), «вопросы» (что ты хочешь нарисовать? какого цвета будет? где начнём?), «позитивное подкрепление» (мне нравится, как ты ведёшь линию – плавно и ровно) [10]. Для реализации индивидуализированного подхода необходима соответствующая предметно-пространственная среда: наличие вертикальных и горизонтальных поверхностей для рисования, разных по толщине и фактуре инструментов, материалов для тактильного обследования (шершавые контуры, трафареты), места для психомоторных разминок.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что традиционная система обучения изобразительной деятельности в российских ДОУ, ориентированная на «среднего» ребёнка, требует дополнения методами, учитывающими уровень развития зрительно-моторной координации. Дети с низким уровнем ЗМК нуждаются в особых педагогических условиях: полимодальном обучении, психомоторных разминках, поддержке в форме скаффолдинга, адаптированных материалах и инструментах.

Переход от ориентации на «среднего» к индивидуализации обучения рисованию позволяет: создать ситуацию успеха для каждого ребёнка независимо от его исходного уровня ЗМК; сохранить и развить интерес к изобразительной деятельности; обеспечить полноценное развитие графических навыков с учётом индивидуальных психофизиологических особенностей; предотвратить формирование негативного отношения к рисованию и учебной деятельности в целом. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией комплексной программы индивидуализированного обучения изобразительной деятельности для детей 3–4 лет с разным уровнем ЗМК, а также с подготовкой педагогов к реализации дифференцированного подхода в условиях массовой практики ДОУ.

На основе проведённого исследования могут быть сформулированы следующие рекомендации для педагогов ДОУ по организации индивидуализированного обучения изобразительной деятельности детей 3–4 лет. Первая рекомендация – начинать с диагностики. Прежде чем

планировать занятия по рисованию, необходимо провести скрининговую диагностику уровня ЗМК. Для этого можно использовать простые пробы: «Дорожка» (провести линию между двумя параллельными линиями), «Замкни круг» (дорисовать незамкнутый круг), «Штриховка» (заштриховать квадрат, не выходя за границы). Диагностика занимает 3–5 минут на ребёнка и позволяет распределить детей по уровневым группам. Вторая рекомендация – организовывать работу в микрогруппах. Дети с одинаковым уровнем ЗМК должны заниматься вместе. Оптимальный размер микрогруппы – 5–6 человек. В таких группах педагог может подобрать задания, соответствующие актуальному уровню развития детей, и оказать каждому ребёнку необходимую помощь. Третья – использовать полимодальные методы. Для детей с низким уровнем ЗМК эффективны задания, действующие не только зрение, но и осязание, кинестетические ощущения, слух. Рисование пальцем на манке, обводка шершавых контуров, «рисование на спине», ритмические диктанты – эти методы создают дополнительные опоры для формирования моторных программ. Четвёртая рекомендация – применять скаффолдинг. Что такое скаффолдинг применительно к рисованию? Помощь взрослого должна быть дозированной и постепенно уменьшаться. Не давайте задание за ребёнка, не давайте готовый образец для копирования. Вместо этого используйте вопросы («Какого цвета будет солнце?», «С чего начнём?»), постановку точки опоры («Остановись здесь»), совместное действие («Давай начнём вместе, а потом ты сам»). Пятая – вовлекать родителей. Родители должны понимать природу трудностей ребёнка (если они есть) и знать, как поддерживать его дома. Проведите родительское собрание, на котором объясните, что уровень ЗМК – это не показатель «способностей» или «старательности», а индивидуальная особенность развития, которая может быть скорректирована при правильной поддержке. Раздайте родителям памятки с простыми упражнениями, которые можно выполнять дома (нанизывание бусин, шнуровка, рисование пальцем на подносе с крупой).

Главная идея: не ребёнок должен подстраиваться под общую программу, а программа – под возможности ребёнка. Учёт уровня зрительно-моторной координации и использование индивидуализированных заданий (полимодальное обучение, скаффолдинг, психомоторные разминки) позволяет превратить обучение рисованию из источника стресса для «слабых» детей в ситуацию успеха для каждого ребёнка.

Список литературы

1. Артемьева А.В. Развитие мелкой моторики у детей 3–5 лет: методическое пособие / А.В. Артемьева. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
2. Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева [и др.]. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 321 с.
3. Bara F. Learning letters with the whole body: visuomotor versus visual teaching in kindergarten / F. Bara, N. Bonneton-Butte // *Perceptual and Motor Skills*. – 2017. – Vol. 125. – P. 190–207.
4. Веракса Н.Е. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 93 с.
6. Герасимова Е.Н. Использование нетрадиционных техник рисования и их роль в развитии детей дошкольного возраста / Е.Н. Герасимова // *Молодой ученый*. – 2023. – №3(450). – С. 240–242. – URL: <https://moluch.ru/archive/450/99101> (дата обращения: 08.06.2026). EDN ZIFJUV
7. Ежкова Н.С. Дошкольная педагогика: учебник для вузов / Н.С. Ежкова. – М.: Юрайт, 2026. – 183 с.
8. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Младшая группа / И.А. Лыкова. – М.: Цветной мир, 2012. – 152 с.
9. Симакова А.М. Психолого-физиологические основы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста / А.М. Симакова, А.Р. Нуриева // *Вопросы дошкольной педагогики*. – 2022. – №1(49). – С. 13–15. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/213/6899> (дата обращения: 08.06.2026). EDN YSHUSX
10. Developing drawing skill: Exploring the role of parental support and cultural learning / L.M. Straffon, B. de Groot, N.D. Gorr [et al.] // *Cognitive Development*. – 2024. – Vol. 70. – P. 101444. DOI 10.1016/j.cogdev.2024.101444. EDN KQWIOD

Мефаева Мавиле Вельмуrowна

студентка

Мардиросова Галина Борисовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ СКАЗКИ И ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье на основе экспериментального исследования обосновывается эффективность использования детской художественной литературы – и особенно сказок, природоведческих рассказов – как средства обогащения представлений о живой природе у детей среднего дошкольного возраста. Раскрываются психолого-педагогические особенности детей 4–5 лет, содержание представлений о природе, доступных дошкольникам, и представляется апробированная картотека игр, интегрирующих литературные произведения в разные виды детской деятельности (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, театрализованные, конструктивные).

Ключевые слова: дошкольное образование, представления о живой природе, детские литературные произведения, игровая деятельность, картотека игр, экологическое воспитание.

Актуальность формирования у детей дошкольного возраста целостных и осмысленных представлений о живой природе сегодня признаётся одной из ключевых задач дошкольного образования [7]. В условиях, когда естественная детская любознательность всё чаще удовлетворяется через экранные формы получения информации, особую значимость приобретают методы, позволяющие соединить познание с эмоциональным переживанием, образным словом и совместной деятельностью взрослого и ребёнка. Наиболее органичным и культурно-природосообразным средством в этом отношении выступает детская литература, а в её основе – сказка.

Средний дошкольный возраст – период интенсивного развития наглядно-образного мышления, воображения и эмоциональной сферы. Как отмечал Л.С. Выготский, именно в этом возрасте художественное слово становится мощным средством «вращения» культурных средств в индивидуальный опыт ребёнка [3]. Однако самостоятельное чтение ещё недоступно детям 4–5 лет, поэтому ведущая роль принадлежит взрослому – воспитателю и родителям.

В современных исследованиях авторы С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, Н.Н. Поддяков подчёркивают, что экологическое воспитание дошкольников не может сводиться к передаче суммы фактов. Оно должно включать формирование умения видеть связи в природе, испытывать сочувствие к живому и действовать в соответствии с экологическими нормами [4; 5]. Литературное произведение, особенно сказка, решает эти задачи комплексно: оно не только даёт информацию о внешнем виде, повадках и среде обитания животных, но и предлагает ребёнку готовую модель переживания – страх за зайца, радость от спасения утёнка, удивление перед мудростью природы.

Основной вклад составил формирующий этап (1,5 месяца) на базе АНО «Лицей для дошкольников» г. Геленджик, в ходе которого была разработана и реализована картотека игр на сюжетах природоведческой литературы для детей (табл. 1, полная картотека включила 15 игр). Ключевое внимание уделялось именно процессу обогащения представлений о живой природе в ходе игровой деятельности.

Таблица 1

Фрагмент авторской картотеки игр
по литературным произведениям о живой природе

Литературные произведения	Цель	Описание	Ожидаемый результат
1	2	3	4
Сюжетно-ролевые игры			
Игра 1.1 «Лесная больница» (по мотивам рассказов Е. Чарушина)	Закрепить представления о внешнем виде, повадках и потребностях диких животных; формировать заботливое отношение к природе	Дети распределяют роли: врач-ветеринар, медсёстры, пациенты (звери – заяц с лапкой, лисёнок с ушибом, ёжик). «Пациенты» описывают свою боль (опираясь на литературные образы из рассказов Чарушина: «у меня, как у Волчишко, болит ухо»). Врач назначает лечение (травы, покой, кормление). Используются игрушечные инструменты	Ребёнок называет 3–4 диких животных, их части тела, способы помощи; проявляет эмпатию к персонажам; использует в речи сравнения из книг
Дидактические игры			
Игра 2.1 «Чей след? Чей голос?» (по рассказам К. Ушинского и В. Бианки)	Учить соотносить животное с его следами и звуками, используя литературные описания	На карточках – следы (волчьи, заячьи, птичьи) и изображения животных. Ведущий зачитывает описание из Ушинского («Лиса Патрикеевна» – хвост пушистый, следы аккуратные»). Дети находят пару «животное – след» и имитируют голос	Различает следы 3 животных; подражает голосам (вой, писк, чириканье); аргументирует выбор цитатой
Подвижные игры			
Игра 3.1 «Перелёт птиц» (по стихотворению Е. Благиной «Улетают, улети!»)	Формировать представления о перелётных и зимующих птицах	Дети -птицы. По сигналу – «Перелёт!» бегут стайкой к «тёплым краям» (скамейка с пальмой на картинке), по сигналу «Зимовка!» – приседают и «клюют рябину». Ведущий называет вид птицы, дети решают, улетает она или нет	Различает 3 перелётных (грач, ласточка, утка) и 2 зимующих (воробей, синица) птиц
Театрализованные игры			
Игра 4.1 «Теремок по-научному» (русская народная сказка + эко-комментарий)	Через драматизацию закрепить знания о среде обитания и жилищах животных	Дети в масках обыгрывают сказку, но каждый зверь при входе в теремок говорит, где он живёт на самом деле (лягушка – в пруду, заяц – под кустом, волк – в логове). Если ошибается – не пускают	Правильно называет жилище 4 животных; использует мимику и интонацию; согласует действия с партнёром

1	2	3	4
Конструктивные и творческие игры			
Игра 5.1 «Построй домик для зверя» (по мотивам «Лесных домишек» В. Бианки)	Закрепить представления о разнообразии жилищ животных (нора, дупло, гнездо, хатка)	Дети получают карточку с животным (бобр, скворец, лиса, белка). Из кубиков, веточек, пластилина и коробок строят соответствующие жилище. Защищают проект: «Это хатка бобра, потому что у входа вода»	Строит узнаваемую модель жилища; объясняет связь конструкции с образом жизни животного; работает в паре

Комплекс игр использовался в течение 6 недель в разных режимных моментах: сюжетно-ролевые и дидактические игры – в первую половину дня (занятия); подвижные игры – на прогулке; театрализованные и конструктивные – во вторую половину дня.

Игра «Теремок по-научному» была составлена на основе традиционной сказки и подверглась преобразованию: прежде чем войти в теремок, ребёнок в маске лягушки должен был сказать: «Я – лягушка, живу на болоте и на пруду, ем комаров и мошек. Моё жилище называется «береговая нора». Если ребёнок ошибался (например, говорил, что лиса живёт в норе – правильно, или что волк живёт в конуре – ошибка), другие дети поправляли, ссылаясь на прочитанные рассказы. Эта игра вызвала наибольший эмоциональный отклик: дети специально готовили дома с родителями «факты о своём звере».

Благодаря сказке В. Бианки «Лесные домишки» [1] была организована игра «Построй домик для зверя» (конструктивная). Дети получили карточки с животными (бобр, скворец, лиса, белка) и материалы: веточки, пластилин, коробки, камушки. Задание: построить жилище, которое соответствовало бы описанию из книги. Одна из групп построила «бобровую хатку» из прутьев, обмазав её пластилином (имитация глины) и сделав вход под водой (из синего картона). Защита проекта: «Это хатка бобра, потому что у входа вода, а домик из веток, как у Бианки в книжке». Данная игра позволила соединить литературное знание с техническим творчеством.

По окончании реализации комплекса была проведена повторная диагностика, которая показала положительную динамику сформированности представлений о живой природе у детей дошкольного возраста. Дети стали лучше различать диких и домашних животных, правильно называть их детенышей, увереннее стали объяснять простейшие сезонные изменения в жизни растений и животных, ярче проявляли эмпатию к персонажам литературных произведений о природе и точнее переносили литературные образы в самостоятельную игровую и творческую деятельность. Обобщенно результаты представлены в рисунке 1.



Рис. 1. Динамика сформированности представлений о живой природе у дошкольников на контрольном этапе эксперимента

Как показала практика, использование описанной картотеки может использовать любая дошкольная организация без дополнительной подготовки. Игры не требуют дорогостоящего оборудования (используются картон, веточки, шапочки, иллюстрации) и легко вписываются в режимные моменты. Картотека не только облегчает запоминание материала, но и преподносится детям в комфортной для них форме – игра.

Список литературы

1. Бианки В.В. Лесная газета: повести и рассказы / В.В. Бианки. – М.: Детская литература, 2023. – 352 с.
2. Благинина Е.А. Стихотворения для детей / Е.А. Благинина. – М.: Детская литература, 2018. – 64 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.
4. Николаева С.Н. Юный эколог: система работы в средней группе детского сада / С.Н. Николаева. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 144 с.
5. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – М.: Карапуз, 2001. – 432 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155. – М., 2013. – 29 с.
8. Чарушин Е.И. Про зайчат; Волчишко: рассказы / Е.И. Чарушин. – М.: Детская литература, 2019. – 48 с.

Найгеборина Анастасия Олеговна

магистр, помощник генерального директора

ООО «Альянс Технопарков»

г. Новосибирск, Новосибирская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННАЯ ИГРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал педагогически организованной игровой деятельности как эффективного условия развития креативности детей старшего дошкольного возраста. Анализируются научные подходы к пониманию детской креативности, обосновывается переход от стихийной игры к педагогически управляемой, сохраняющей детскую спонтанность. Представлены результаты анализа игровых методов, направленных на развитие компонентов креативности. Автором предлагается классификация игровых ситуаций, провоцирующих дивергентное мышление, и даются практические рекомендации для педагогов ДООУ.

Ключевые слова: креативность, педагогически организованная игра, старшие дошкольники, дивергентное мышление, ТРИЗ-технология, игровая деятельность.

Введение.

Современные требования к дошкольному образованию, зафиксированные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), определяют в качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства развитие воображения, инициативности, способности к принятию собственных решений и творческому преобразованию окружающей действительности [1]. Эти качества объединяются понятием «креативность» – интегративной способности личности к порождению новых, оригинальных идей и решений.

Проблема развития креативности в дошкольном возрасте приобретает особую значимость, поскольку именно этот период сензитивен для становления воображения, образного мышления и творческой активности. Ведущим видом деятельности дошкольника, как доказано в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, является игра. Именно в игре наиболее естественно и эффективно могут развиваться творческие способности ребёнка [2].

Однако, как показывает практика, стихийная, не направляемая взрослым игра не всегда обеспечивает системное развитие креативности. Возникает необходимость в педагогически

организованной игровой деятельности – такой форме игры, при которой взрослый создаёт условия, среду и проблемные ситуации, провоцирующие творческие проявления, но при этом сохраняется добровольность и внутренняя мотивация ребёнка.

Цель статьи – теоретически обосновать и представить практические пути развития креативности старших дошкольников в педагогически организованной игровой деятельности.

Теоретические основания проблемы развития креативности в дошкольном возрасте.

В современной психолого-педагогической науке креативность понимается как способность к дивергентному мышлению (Дж. Гилфорд), то есть мышлению, идущему в разных направлениях, допускающему множество правильных ответов на одну проблемную ситуацию. Е.П. Торренс выделил основные компоненты креативности: беглость – количество идей, генерируемых в единицу времени; гибкость – способность переключаться между разными категориями, видеть проблему с неожиданных сторон; оригинальность – редкость, нестандартность предлагаемых решений; разработанность – детализация, проработка идеи.

Отечественные исследования (О.М. Дьяченко, Н.Н. Поддьяков, В.Т. Кудрявцев) показали, что дошкольный возраст обладает уникальными возможностями для развития воображения и творческого мышления. Дьяченко О.М. отмечала, что к 5–7 годам у детей формируется «творческое воображение» – способность к сознательному преобразованию образов и построению новых на основе имеющегося опыта [3].

Игра, по мнению Л.С. Выготского, является «школой произвольного поведения» и одновременно «школой воображения». В сюжетно-ролевой игре ребёнок действует в воображаемой ситуации, замещает предметы, принимает на себя роли – все эти действия являются прямыми проявлениями креативности [2].

Однако, как подчёркивает современный исследователь Н.Е. Веракса, не всякая игра развивает креативность. Для развития творческих способностей необходима педагогически организованная игра, включающая: создание проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения; использование полифункциональных предметов и открытых материалов; поддержку детских идей без жёсткой оценки; рефлекссию игровых решений.

Педагогически организованная игра: понятие и структура.

Под педагогически организованной игровой деятельностью мы понимаем такую форму взаимодействия взрослого и детей, при которой игра сохраняет все существенные признаки (добровольность, спонтанность, процессуальный характер, наличие воображаемой ситуации), но при этом взрослый целенаправленно создаёт условия для развития определённых качеств, в том числе креативности.

Отличие педагогически организованной игры от обучающей (дидактической) игры заключается в следующем.

Таблица 1

Критерий	Дидактическая игра	Педагогически организованная игра (для развития креативности)
Цель	Закрепление знаний, умений	Развитие воображения, оригинальности, гибкости
Результат	Правильный/неправильный	Множество возможных решений, все поощряются
Роль взрослого	Контролёр, оценщик	Равный игрок, создатель проблемных ситуаций
Наличие образца	Чаще есть	Нет образца, поощряется отклонение от шаблона

На основе анализа литературы (А.И. Савенков, Т.А. Сидорчук) и собственной практики, мы выделяем три типа педагогически организованных игр, наиболее эффективных для развития креативности старших дошкольников.

Во-первых, игры на дивергентное мышление («Способы использования предмета», «Что будет, если...»). Цель – генерирование максимального количества вариантов.

Во-вторых, игры на комбинирование и преобразование («Несуществующее животное», «Придумай новое правило»). Цель – создание нового образа из заданных элементов.

В-третьих, Игры с открытым сюжетом («Магазин одной профессии», «История без конца»). Цель – развитие гибкости сюжетной линии, импровизации.

Практический опыт организации игр, развивающих креативность

В период учебной (научно-исследовательской) практики на базе МБДОУ №2 г. Курганинска мной была проведена серия педагогически организованных игр с детьми старшей группы (5–6 лет, n = 12) и подготовительной группы (6–7 лет, n = 10). Всего проведено 8 занятий-игр продолжительностью 20–25 минут.

Примеры использованных игр.

Игра 1. «Волшебный мешок идей» (ТРИЗ-технология).

Нами при проведении игр были использованы следующие материалы: мешочек, 10 обычных предметов (ложка, прищепка, крышка, верёвка, стаканчик, газета).

Ведущий достаёт предмет, дети по очереди называют способы его использования, кроме прямого назначения. За каждый способ – фишка. Дополнительный балл за оригинальность (способ не называли другие).

Результаты: в старшей группе среднее количество идей на предмет – 5,2; в подготовительной – 8,7. Отмечен рост оригинальных ответов к третьей игре (с 12% до 34% от общего числа).

Игра 2. «Что будет, если...?» (прогностическая игра).

Ситуации: «Что будет, если у всех людей вырастут крылья?», «Что будет, если исчезнут все ножницы?». Дети предлагали последствия, воспитатель фиксировал идеи на доске. Пример интересного ответа (о крыльях): «Люди перестанут строить дороги. Появятся облачные города. Нужны будут новые правила движения в воздухе. Дети будут учиться летать в школе вместо физкультуры».

Игра 3. «Придумай новое правило для старой игры» (игра-модификация).

Базовые игры: «Прятки», «Жмурки», «Классики».

Примеры придуманных детьми правил «В прятках водящий не закрывает глаза, а все прячутся у него за спиной»; «В классиках прыгать надо на одной ноге задом наперёд».

Игра 4. «Магазин одной профессии» (ролевая игра с нестандартной проблемой).

Ситуация: «У парикмахера нет ножниц. Чем можно подстричь куклу?»

Детские решения: «Ножом из конструктора», «Острым листочком», «Ниткой перетянуть и оторвать», «Попросить бобра».

Для оценки динамики уровня креативности использовалась методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) в адаптированном игровом формате. Диагностика проводилась до начала формирующего этапа (март 2026 г.) и после (апрель 2026 г.).

Сводные результаты (усреднённые данные по двум группам).

Таблица 2

Показатель	До (март)	После (апрель)	Динамика
Беглость (количество идей)	4,2	6,8	+62%
Оригинальность (редкие ответы, %)	18%	37%	+19%
Разработанность (детализация, баллы)	1,6	2,4	+50%

Качественные изменения.

Дети стали чаще использовать предметы-заместители в спонтанной игре (с 2–3 случаев за наблюдение до 7–8).

Увеличилась длительность самостоятельной сюжетной игры с элементами фантазирования (с 10 до 18 минут в среднем).

Снизилось количество обращений к взрослому с вопросом «Как правильно?» (с 5–6 за занятие до 1–2), дети стали увереннее выдвигать собственные версии. Вместе с тем, были выявлены и трудности. У части детей (3 человека из 22) сохранялась ригидность мышления, они воспроизводили одни и те же шаблонные ответы. Для этой подгруппы потребовались дополнительные индивидуальные игры.

Педагоги группы изначально испытывали сложности с отказом от оценивающей позиции («неправильно», «так не бывает»), что потребовало предварительной консультации.

Методические рекомендации для педагогов ДОУ.

На основе проведённого исследования могут быть предложены следующие практические рекомендации. Создавать «открытую» игровую среду – включать в группу неопределённые материалы (коробки, ткани, природный материал, бросовые предметы), не имеющие жёстко заданной функции.

Использовать проблемные вопросы вместо прямых инструкций. Вместо «Сделай так» – «А что будет, если?», «Как ещё можно?», «Придумай необычный способ».

Внедрить игровую рефлексию – после игры спрашивать: «Какая идея сегодня была самой необычной?», «Что мы придумали в первый раз?».

Исключить оценочные суждения («правильно – неправильно», «хорошо – плохо») в играх на креативность. Заменять на «интересно», «неожиданно», «никто до тебя так не придумывал».

Проводить игры на развитие креативности системно – не реже 2–3 раз в неделю по 10–15 минут, встроенными в режимные моменты.

Заключение.

Проведённое теоретическое и эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Педагогически организованная игровая деятельность является эффективным условием развития креативности старших дошкольников, поскольку в игре естественным образом актуализируются процессы воображения, замещения, комбинирования и импровизации.

Наиболее продуктивными для развития креативности являются игры трёх типов: на дивергентное мышление, на комбинирование и преобразование, с открытым сюжетом и нестандартными проблемными ситуациями.

Ключевым фактором педагогической организации выступает не столько содержание игры, сколько позиция взрослого: отказ от жёсткой оценки, создание «безопасной» среды для выдвижения любых, даже самых фантастических идей.

Полученные положительные результаты (рост беглости на 62%, оригинальности на 19%) подтверждают эффективность предложенного подхода.

Перспективой дальнейшего исследования может стать разработка системы мониторинга развития креативности в игровой деятельности и создание комплекта методических материалов для воспитателей ДОУ.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019).
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2019. – 96 с.
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 128 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 2015. – С. 433–456.
5. Торренс Е.П. Тесты творческого мышления / Е.П. Торренс; адаптация А.Н. Воронина. – М.: Когито-Центр, 2020. – 96 с.
6. Сидорчук Т.А. ТРИЗ-технология в развитии речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2019. – 144 с.
7. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический подход к развитию детского воображения / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2021. – №4. – С. 3–15.
8. Савенков А.И. Детская одарённость: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 2018. – 220 с.

Низамова Гульнара Наилевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №121»

г. Казань, Республика Татарстан

ТАТАРСКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается педагогический потенциал татарских народных игр в системе дошкольного образования. Автор обосновывает актуальность обращения к традиционной игровой культуре татарского народа в контексте современных требований к всестороннему развитию личности ребенка. Представлена классификация игр, даны практические примеры и методические рекомендации по их внедрению в образовательный процесс ДОО.

Ключевые слова: татарские народные игры, дошкольный возраст, народная педагогика, физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, патриотическое воспитание, игровая деятельность.

Народная педагогика представляет собой неиссякаемый источник мудрости, передаваемой из поколения в поколение. Для татарского народа, как и для многих других, игра всегда была не просто развлечением, а важнейшим инструментом социализации, обучения и физического воспитания подрастающего поколения. В условиях современного дошкольного образования, где активно внедряются инновационные методики, обращение к татарским народным играм приобретает особую актуальность. Они выступают эффективным средством гармоничного развития личности ребенка, органично сочетая в себе образовательный, развивающий и воспитательный компоненты.

Татарские народные игры представляют собой уникальный пласт культуры, в котором нашли отражение быт, традиции и менталитет народа. Через них ребенок дошкольного возраста знакомится с историей и обычаями своего края в доступной и эмоционально привлекательной форме. В отличие от пассивного потребления информации, игра требует активного участия, что способствует более глубокому и прочному усвоению знаний.

Педагогическая ценность татарских народных игр заключается в их комплексном воздействии на развитие ребенка. Они позволяют решать целый ряд образовательных задач.

Физическое развитие: подвижные игры способствуют развитию основных физических качеств: ловкости, быстроты, выносливости, координации движений, ориентировки в пространстве, а также укреплению общего здоровья детей.

Познавательное развитие: многие игры направлены на развитие логического мышления, внимания, памяти и воображения. Игры с правилами учат детей анализировать ситуацию, предвидеть результат своих действий и действовать в соответствии с установленными нормами.

Социально-коммуникативное развитие: в процессе совместной игры дети учатся взаимодействовать друг с другом: договариваться, уступать, соблюдать очередность, разрешать конфликты. Это способствует формированию навыков общения и основ коллективизма.

Нравственно-патриотическое воспитание: народные игры воспитывают уважение к традициям предков, формируют чувство принадлежности к своему народу, любовь к родной культуре и родному краю.

Для организации образовательного процесса в детском саду татарские народные игры целесообразно классифицировать по педагогической направленности.

1. Подвижные игры – данная группа игр направлена на развитие двигательной активности, физических качеств и снятие эмоционального напряжения.

«Юрта» (Тугәрәк уены). Дети становятся в круг, держась за руки. В центре – ведущий («хозяин юрты»). По команде дети начинают движение по кругу, произнося слова: «Мы построим новый дом, юрту славную найдем». На сигнал ведущего «Юрта!» все должны быстро

поднять сцепленные руки вверх, образуя «крышу», а ведущий должен успеть вбежать в круг. Игра развивает быстроту реакции и умение действовать согласованно.

«Ак калач» (*Белый калач*). Дети становятся в круг. Двое ведущих с платком или лентой в руках (символизирующей калач) бегут по кругу в разных направлениях. По сигналу они должны поменяться местами, а остальные дети стараются их поймать (осалить). Игра тренирует ловкость и скорость.

2. Игры на внимание и сообразительность – такие игры не требуют высокой физической активности, но эффективно развивают познавательные процессы.

«Продаем горшки» (*Чулмак сатам*). Выбираются двое водящих – «продавец» и «покупатель». Остальные дети («горшки») садятся в кружок и закрывают глаза. «Продавец» незаметно касается одного из «горшков». По сигналу «горшки» открывают глаза и поднимаются. «Покупатель» должен угадать, кого именно коснулся продавец. Игра развивает наблюдательность и память.

«Тимербай». Ведущий (Тимербай) загадывает предмет или действие, а дети должны угадать его с помощью наводящих вопросов, на которые можно отвечать только «да» или «нет». Игра способствует развитию логического мышления и связной речи.

3. Хороводные игры – данные игры тесно связаны с песенным фольклором и обрядами, воспитывают чувство ритма, музыкальный слух и умение двигаться синхронно.

«Займи место» (*Урын тап*). Дети образуют круг и под музыку или песню движутся по нему. Как только музыка прекращается, каждый должен быстро занять свободное место на стульчике (стульев на один меньше, чем игроков). Оставшийся без места становится ведущим. Игра развивает слуховое внимание и скорость реакции.

Для эффективного использования татарских народных игр в работе с дошкольниками педагогам рекомендуется придерживаться следующих принципов.

Постепенное усложнение. Начинать следует с простых игр с элементарными правилами (например, «Ловишки»), постепенно переходя к более сложным коллективным играм с распределением ролей и развернутым сюжетом.

Создание эмоциональной атмосферы. Важно поддерживать положительный настрой. Рекомендуется использовать элементы национального костюма при объяснении правил, включать народную музыку, использовать атрибуты (платки, ленты).

Интеграция в образовательные области. Народные игры не должны существовать изолированно. Их органично вплетают в занятия по физической культуре, развитию речи, музыке, а также используют во время прогулок, досугов и праздников (например, Сабантуй).

Активное участие взрослого. Педагог на этапе освоения игры выступает не только наблюдателем, но и активным участником: демонстрирует правила, помогает разрешать спорные ситуации, поддерживает интерес.

Вовлечение родителей. Участие родителей в национальных праздниках и играх укрепляет связь семьи и детского сада, способствует передаче культурных традиций в семейной среде.

Татарские народные игры являются бесценным педагогическим ресурсом. Они позволяют решать задачи всестороннего развития детей дошкольного возраста в естественной, эмоционально привлекательной и радостной для ребенка форме – форме игры. Использование этого наследия не только обогащает образовательный процесс, но и закладывает фундамент для формирования личности, уважающей свою культуру и историю, физически здоровой, социально активной и интеллектуально развитой. Внедрение татарских народных игр в практику дошкольных образовательных организаций представляет собой эффективный путь к возрождению, сохранению и развитию богатейшего культурного наследия татарского народа.

Список литературы

1. Акчулпанова А.А. Влияние народной подвижной игры на развитие детей дошкольного возраста / А.А. Акчулпанова // Гуманистическое наследие в культуре и образовании: материалы. – 2018. – С. 355.
2. Захурдаева А.В. Народные игры Поволжья как средство социализации дошкольников / А.В. Захурдаева, С.А. Солтыс // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования. – 2020. – С. 37–39. EDN OBIMDH

3. Овсянникова Е.П. Игры народов Поволжья и их значение в развитии дошкольников / Е.П. Овсянникова, А.А. Воронова, И.Ю. Курцова // Образование и наука в современных реалиях. – 2022. – С. 85–86. EDN WQMPPY
4. Скоробогатова А.И. Педагогические условия включения татарских развивающих игр в образовательный процесс детского сада / А.И. Скоробогатова, А.В. Паньков // Педагогическое образование и наука. – 2021. – №3. – С. 116–120. EDN DRVWWK
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 224 с.

Новосад Александра Владимировна
студентка

Калашникова Евгения Андреевна
студентка

Научный руководитель
Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКУЛЬТУРАЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация: в статье раскрыта проблема формирования инкультурационно-воспитательной среды во внеурочной деятельности младших школьников средствами музейной педагогики. Обозначены структурные компоненты среды и ее функции в образовательном процессе. Представлены результаты диагностики уровня инкультурации обучающихся 3–4 классов по когнитивному, эмоционально-ценностному и деятельностному критериям. Описаны цель, принципы, тематические блоки и методы авторской программы «Музей и я: открываем культуру вместе». Сделан вывод о продуктивности системного применения музейно-педагогических технологий для формирования инкультурационно-воспитательной среды.

Ключевые слова: инкультурация, воспитательная среда, внеурочная деятельность, музейная педагогика, младшие школьники, культурное наследие, культурные практики, школьный музей.

Современное образовательное пространство развивается в условиях стремительной цифровизации, глобализации и размывания культурных границ. Перед педагогическим сообществом все острее встает задача сохранения и трансляции культурных ценностей подрастающему поколению. Информационная среда перенасыщена разнородным контентом, однако именно школа остается институтом, способным целенаправленно выстраивать процесс приобщения ребенка к культуре – процесс инкультурации.

Вопросы вхождения личности в культуру активно исследуются в отечественной и зарубежной науке. А.А. Токарева рассматривает инкультурацию как процесс обретения культурной компетентности, выходящий за рамки простого знакомства с культурными артефактами [9]. А.О. Гетманенко обращает внимание на то, что художественное образование выступает одним из центральных механизмов социализации и инкультурации в условиях российского общества [2].

Внеурочная деятельность располагает значительными ресурсами для реализации воспитательных задач. Не ограниченная жесткими рамками учебного плана, она предоставляет педагогу свободу в выборе форм, методов и средств работы [8]. Во внеурочном пространстве возникают условия для вовлечения обучающихся в культурные практики, для живого взаимодействия с объектами культурного наследия. Среди средств, позволяющих эффективно решать подобные задачи, особое место принадлежит музейной педагогике, которая, по

мнению М.В. Соколовой, обладает уникальным потенциалом для погружения ребенка в культурно-историческую реальность [7].

Анализ практики образовательных организаций показывает, что возможности музейной педагогики во внеурочной деятельности реализуются не в полной мере. Нередко музейные формы работы носят эпизодический характер и не включены в систему целенаправленного формирования инкультурационно-воспитательной среды.

Обнаруживается противоречие между запросом школы на целостное приобщение обучающихся к культуре и слабой разработанностью педагогических условий, при которых музейная педагогика выступала бы действенным средством построения инкультурационно-воспитательной среды. Обозначенное противоречие определило актуальность настоящего исследования.

Под инкультурационно-воспитательной средой в работе понимается целенаправленно организованное педагогическое пространство, обеспечивающее единство процессов воспитания и инкультурации личности посредством включения обучающихся в культурные практики, взаимодействия с объектами культурного наследия и формирования ценностного отношения к культуре.

Переходя к характеристике эмпирической части работы, остановимся на инструментарии проведенной диагностики. Исследование осуществлялось на базе МАОУ СОШ №71 г. Краснодара, выборка составила 30 обучающихся 3–4 классов (возраст 9–10 лет). Выбор возрастной группы обусловлен сензитивностью младшего школьного возраста для формирования ценностных ориентаций и первичного вхождения в культуру.

С опорой на теоретическую модель инкультурационно-воспитательной среды определены три критерия оценки уровня инкультурации обучающихся как результата функционирования среды. Когнитивный критерий отражает уровень знаний о культурных традициях, историческом наследии, культурных объектах своего региона и страны.

Эмоционально-ценностный критерий характеризует степень выраженности ценностного отношения к культурному наследию и интерес к культурной деятельности. Деятельностный критерий фиксирует активность участия обучающихся в культурных практиках и проявление инициативы. По каждому из критериев выделены три уровня: высокий, средний и низкий.

Подобранный инструментарий диагностики систематизирован в таблице 1.

Выбор перечисленных методов обусловлен несколькими соображениями. Анкетирование позволяет оперативно получить информацию о когнитивном компоненте. Методика незаконченных предложений дает возможность выявить глубинные отношения и ценности, которые сложно зафиксировать через прямые вопросы.

Таблица 1

Диагностический инструментарий исследования

Критерий	Метод	Краткая характеристика
Когнитивный	Авторская анкета «Мой культурный мир»	10 вопросов о культурных традициях, памятниках истории и культуры региона и страны, народных промыслах. За каждый верный ответ – 1 балл. Уровни: высокий (8–10), средний (4–7), низкий (0–3)
Эмоционально-ценностный	Модифицированная методика незаконченных предложений	6 предложений, связанных с отношением к культурному наследию (например: «Когда я прихожу в музей, я чувствую...»). Оценка от 0 до 2 баллов. Уровни: высокий (9–12), средний (4–8), низкий (0–3)
Деятельностный	Метод экспертных оценок	Три педагога внеурочной деятельности оценивают активность ребенка в культурных практиках по шкале от 1 до 3 баллов. Уровни: высокий (2,5–3), средний (1,5–2,4), низкий (1–1,4)

Общий уровень инкультурации определялся по совокупности результатов: если по двум и более критериям зафиксирован высокий уровень – общий уровень признавался высоким; аналогично устанавливались средний и низкий уровни.

Обратимся к эмпирическим результатам, полученным на констатирующем этапе. Диагностика по когнитивному критерию обнаружила, что почти половина обучающихся (46,7%) продемонстрировала низкий уровень знаний о культурных традициях и наследии. Ответы отражали затруднения при перечислении памятников истории и культуры региона, слабую ориентацию в вопросах о народных промыслах и обычаях. Средний уровень выявлен у 40% обучающихся, высокий – лишь у 13,3%.

По эмоционально-ценностному критерию ситуация оказалась несколько более благоприятной. Высокий уровень зафиксирован у 16,7% обучающихся – в их ответах прослеживалось устойчивое положительное отношение к культурному наследию, интерес к музеям, народным традициям, культурным мероприятиям. Средний уровень показали 46,6%: отношение к культуре у большинства носило ситуативный характер, устойчивой ценностной позиции не обнаружено. Низкий уровень диагностирован у 36,7% обучающихся, чьи ответы свидетельствовали о равнодушии к культурным вопросам.

Наиболее проблемная картина выявлена по деятельностному критерию. Более половины обучающихся (53,3%) характеризуются низким уровнем активности в культурных практиках: по оценкам экспертов, они уклоняются от участия в культурных мероприятиях, не проявляют инициативы, а при участии ведут себя пассивно. Средний уровень показали 36,7%, высокий – лишь 10% обучающихся.

Сводные результаты диагностики общего уровня инкультурации отражены в таблице 2 и визуализированы на рисунке 1.

Таблица 2

Общий уровень инкультурации обучающихся (констатирующий этап)

Уровень	Количество обучающихся	%
Высокий	3	10,0
Средний	13	43,3
Низкий	14	46,7

Картина общего уровня инкультурации достаточно красноречива. Почти половина обучающихся находится на низком уровне, еще 43,3% – на среднем, и лишь десятая часть – на высоком.

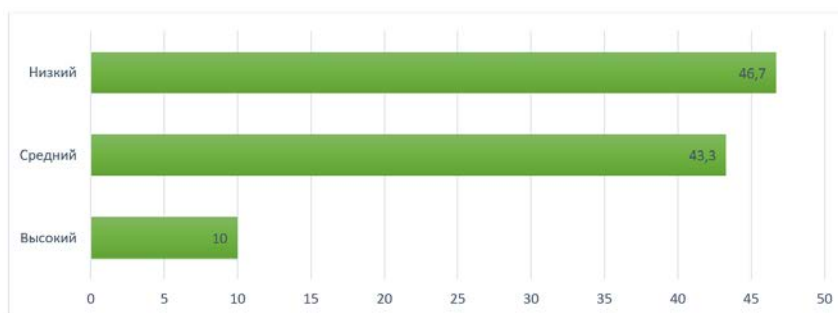


Рис. 1. Распределение обучающихся по общему уровню инкультурации, %

Обращает на себя внимание расхождение между эмоциональной готовностью к культурному восприятию и реальной активностью в культурных практиках: при наличии у значительной части обучающихся ситуативного интереса к культуре их деятельностная включенность остается минимальной. Наблюдаемое расхождение обнаруживает скрытый педагогический ресурс – эмоциональный потенциал, который может быть активирован при грамотно спроектированной среде.

От диагностики целесообразно перейти к характеристике содержания педагогической деятельности, направленной на преодоление выявленных дефицитов. Для решения обозначенных проблем разработана программа «Музей и я: открываем культуру вместе». Цель программы – формирование инкультурационно-воспитательной среды, обеспечивающей повышение уровня инкультурации обучающихся через систематическое использование средств музейной педагогики во внеурочной деятельности. Задачи программы соотносятся с тремя критериями: расширение знаний о культурных традициях и памятниках (когнитивный компонент), формирование устойчивого ценностного отношения к культурному наследию (эмоционально-ценностный компонент), повышение активности и инициативности в культурных практиках (деятельностный компонент).

Концептуальную основу программы составили пять принципов. Принцип культуросообразности реализуется через выстраивание содержания на основе культурного наследия региона и страны [5]. Принцип деятельностного подхода обеспечивает активное включение обучающихся в культурные практики, а не пассивное восприятие информации. Принцип диалогичности превращает образовательный процесс в диалог с культурой, с музейным предметом, с другими участниками [4]. Принцип системности гарантирует логическую последовательность занятий, обеспечивающую постепенное углубление культурного опыта.

Содержание программы организовано в четыре тематических блока, отражающих логику продвижения обучающихся в культурном пространстве (табл. 3).

Таблица 3

Тематические блоки программы «Музей и я: открываем культуру вместе»

Тематический блок	Содержание и формы работы
Блок 1. «Что такое музей?» (8 занятий)	Знакомство с понятием музея, видами музеев, правилами поведения; виртуальные экскурсии по крупнейшим музеям России; интерактивное занятие «Музейный предмет рассказывает»; создание коллективного альбома «Музеи, которые мы знаем»
Блок 2. «Культурное наследие моего края» (10 занятий)	Изучение памятников истории и культуры региона; экскурсия в краеведческий музей; занятие-исследование «История одного предмета»; мастер-класс по народному промыслу; создание мини-экспозиции
Блок 3. «Традиции и обычаи народов России» (10 занятий)	Знакомство с культурными традициями народов России; музейно-педагогическое занятие «Живая традиция»; проектная работа «Традиции моей семьи»; выставка «Многообразие культур»; квест «Путешествие по культурам России»
Блок 4. «Я – хранитель культуры» (6 занятий)	Создание школьного мини-музея; подготовка обучающимися экскурсий для одноклассников; итоговый культурно-образовательный проект; рефлексивное занятие «Что я узнал о культуре и о себе»

Логика построения программы отражает движение от ознакомительного этапа к деятельностному. Первый блок создает мотивационную основу и формирует представление о музее как пространстве культуры. Второй блок погружает обучающихся в культурное наследие «малой родины», что, по мнению Е.Г. Наумовой, является важнейшим условием инкультурации – ребенок начинает с освоения ближайшего культурного окружения [5].

Третий блок расширяет культурный кругозор, включая обучающихся в знакомство с многообразием традиций народов России. Завершающий блок имеет ключевое значение: в нем обучающиеся переходят от роли потребителей культурного содержания к роли хранителей и трансляторов культуры – создают мини-музей, проводят экскурсии, реализуют проекты. Выстроенная последовательность согласуется с положениями Г.Ф. Шабаевой и Л.С. Васильченко, рассматривающих процесс социокультурного развития средствами музейной педагогики как движение от восприятия к переживанию и далее – к действию [10].

Формы и методы работы в рамках программы охватывают широкий спектр музейно-педагогических технологий. В их числе интерактивные музейные занятия, в которых обучающиеся взаимодействуют с музейными предметами, экспонатами, копиями и макетами;

тематические экскурсии в краеведческий музей, музей народного творчества, школьный музей [6]; виртуальные экскурсии с использованием ресурсов электронных музейных платформ; творческие мастерские по изготовлению изделий народных промыслов, созданию макетов, рисованию; проектная деятельность индивидуального и группового характера на культурологическую тематику [8]; музейно-педагогические игры и квесты в пространстве музея или школы; создание мини-экспозиций и школьного мини-музея.

Результативность программы обеспечивается соблюдением ряда педагогических условий. К их числу относятся: систематичность музейно-педагогической работы (регулярное, а не эпизодическое проведение занятий); взаимодействие с внешними культурными институциями и привлечение их ресурсов; включение обучающихся в активные формы деятельности с переходом от пассивного восприятия к самостоятельному культурному творчеству [10]; учет возрастных особенностей через использование игровых, наглядных, интерактивных форм работы, адекватных младшему школьному возрасту; создание предметно-пространственной среды через оформление тематических уголков, мини-экспозиций, выставочных зон в школе; педагогическая рефлексия с регулярным анализом результатов и корректировкой программы на основе обратной связи. Для оценки результативности программы предусмотрена повторная диагностика по тем же критериям и с применением тех же методик, что и на констатирующем этапе, что обеспечивает сопоставимость данных и возможность выявления динамики.

Подводя итоги проведенной работы, можно сформулировать ряд обобщающих положений. Во-первых, инкультурационно-воспитательная среда выступает целостным педагогическим образованием, объединяющим воспитательный и инкультурационный потенциал образовательного процесса, а внеурочная деятельность признается оптимальным пространством ее формирования благодаря вариативности, добровольности и практико-ориентированному характеру. Во-вторых, проведенная диагностика обнаружила преобладание низкого и среднего уровней инкультурации обучающихся (46,7% и 43,3% соответственно), что подтвердило необходимость целенаправленного педагогического воздействия. В-третьих, разработанная программа «Музей и я: открываем культуру вместе» опирается на пять научно обоснованных принципов, включает четыре тематических блока и предусматривает применение разнообразных музейно-педагогических форм работы.

Список литературы

1. Анохина Е.Ю. Духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Е.Ю. Анохина. – 4-е изд., стер. – М.: Флинта, 2025. – 210 с.
2. Буракова Е.Н. Музейная педагогика в урочной и внеурочной деятельности как эффективное средство повышения качества образования и воспитания / Е.Н. Буракова // Вестник науки. – 2025. – №5(86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-v-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-kak-effektivnoe-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-i-vospitaniya> (дата обращения: 31.03.2026).
3. Гетманенко А.О. Художественное образование как механизм социализации и инкультурации в современной России / А.О. Гетманенко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2024. – №2(883). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-mehanizm-sotsializatsii-i-inkulturatsii-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 31.03.2026).
4. Милокумов С.А. Музейная педагогика и ее творческий потенциал в поликультурном обществе / С.А. Милокумов, М.С. Чвала // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – №2(99). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-i-ee-tvorcheskiy-potentsial-v-polikulturnom-obschestve> (дата обращения: 31.03.2026).
5. Наумова Е.Г. Историко-культурное наследие Беларуси в инкультурации личности: на примере учреждений образования сферы культуры / Е.Г. Наумова // Культурный код. – 2025. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-kulturnoe-nasledie-belarusi-v-inkulturatsii-lichnosti-na-primere-uchrezhdeniy-obrazovaniya-sfery-kultury> (дата обращения: 31.03.2026). DOI 10.36945/2658-3852-2025-3-66-89. EDN DXCETY
6. Нечаев М.П. Предметная экскурсионная деятельность в воспитательной работе школы на основе технологий музейной педагогики / М.П. Нечаев // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2024. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetnaya-ekskursionnaya-deyatelnost-v-vospitatelnoy-rabote-shkoly-na-osnove-tehnologiy-muzeynoy-pedagogiki> (дата обращения: 31.03.2026). EDN AAIPTA

7. Соколова М.В. Музейная педагогика: учебник для вузов / М.В. Соколова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 151 с.

8. Сулейманова З.З. Использование возможностей музейной педагогики в процессе реализации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей / З.З. Сулейманова, Т.Р. Сулейманова // МНКО. – 2024. – №3(106). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vozmozhnostey-muzejnoy-pedagogiki-v-protseesse-realizatsii-vneuchebnoy-deyatelnosti-studentov-tvorcheskih> (дата обращения: 31.03.2026).

9. Токарева А.А. Инкультурация личности как процесс обретения компетентности в сфере интеллектуальной собственности / А.А. Токарева // Вестник СПбГИК. – 2024. – №4(61). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inkulturatsiya-lichnosti-kak-protsess-obreteniya-kompetentnosti-v-sfere-intellektualnoy-sobstvennosti> (дата обращения: 31.03.2026).

10. Шабаева Г.Ф. Социокультурное развитие дошкольников средствами музейной педагогики в условиях цифровой полилингвальной среды: учебно-методическое пособие / Г.Ф. Шабаева, Л.С. Васильченко. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2022. – 406 с. EDN HJCZFR

Погожева София Евгеньевна
студентка

Научный руководитель

Гамбарян Гаянэ Сергеевна

канд. пед. наук, преподаватель

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье исследуется специфика развития познавательного интереса в процессе проектной деятельности. Проведён анализ понятий «проект», «проектная деятельность», «развитие познавательного процесса» в современной психолого-педагогической литературе. Проектная деятельность рассматривается как средство развития познавательного интереса, который характеризуется активным и самостоятельным добыванием знаний, настойчивым преодолением трудностей.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, развитие, интерес, познавательный интерес, обучающиеся начальной школы.

Познавательный интерес – важнейшая область общего феномена интереса. Его предметом является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость.

Г.И. Щукина даёт определение познавательному интересу как «избирательной направленности личности, обращённой к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Это устойчивое образование, которое в ходе... увлечённой деятельности уже не нуждается во внешней стимуляции и как бы самоподкрепляется» [7, с. 126].

В исследованиях Н.Г. Морозовой отмечается, что познавательный интерес направлен на образовательный процесс учёбы, на его ход и результаты. Она рассматривает интерес как «эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционально-познавательного переживания) к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности» [4, с. 14].

В своей работе В.А. Сластенин даёт определение понятия «познавательный интерес» как «внутреннюю движущую силу учения, проявляющуюся в целенаправленном состоянии школьника, обусловленном знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, характеризующейся потребностью в знаниях, готовностью к активному познанию как деятельности, приносящей удовлетворение» [5, с. 271].

Поиск путей и средств повышения эффективности формирования познавательного интереса у обучающихся начальной школы показывает, что одним из приоритетных в этом направлении, наряду с традиционными, признаётся использование средств проектной деятельности. Так, в своих трудах В.В. Гузеев отмечает: «Проектное обучение поощряет и усиливает истинное учение со стороны учеников, потому что оно: личностно-ориентированное; использует множество дидактических подходов – обучение в деле, независимые занятия; представляет собой совместное учение, мозговой штурм, ролевую игру, эвристическое и проблемное обучение, дискуссию, командное обучение; самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлечённости в работу по мере её выполнения; поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях – знания, понимания, применения, анализа и синтеза; приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего собственного труда» [3, с. 96].

Проектная деятельность помогает сформировать активную жизненную позицию, а также основные познавательные процессы. Реализация проектов задействует различные виды деятельности детей, обеспечивая связь между предметами. Работа над проектом позволяет использовать не только интеллект, опыт и сознание человека, но и его эмоции, чувства, познавательное развитие.

И. Чечель считает, что проектная деятельность – это самостоятельная и совместная деятельность метода обучения педагога и ребёнка по планированию и дальнейшей организации педагогического процесса в контексте конкретной темы, которая имеет социально значимый результат. Проектирование целесообразно осуществлять поэтапно, при этом основным выступает принцип самостоятельности, который заключается в следующем [6]:

- определяется план заданий и активно выполняются одно за другим;
- проект есть слияние практики и теории, это не только чёткая постановка умственной задачи, но и её практическое выполнение [6].

Цель и сущность метода проектов состоит в том, что он в качестве задачи обозначает поиск для обучающихся младшего школьного возраста такого дела, которое способно привлечь их внимание и интерес, дела, которое сможет соответствовать их силам, а в контексте работы даст полезные навыки и знания, что способствует формированию познавательного интереса у обучающихся.

К особенно эффективным и распространённым формам проектной деятельности в начальной школе можно отнести следующие: выставки, газеты, журналы, видеофильмы, игры, картосхемы, карты, коллекции, чертежи, костюмы, макеты, рекомендации, модели, музыкальное произведение, прогноз, сценарии праздников, путеводители, серии иллюстраций, сказки, системы школьного самоуправления, статьи, пресс-конференции, отчёты экспедиций, экскурсии, путешествия и др.

В исследовании В.У. Антоненко подчёркивается, что для успешного развития познавательного интереса нужно, чтобы тема и проблема проекта, «обеспечивающие мотивацию включения младших школьников в процесс самостоятельного познания, находились в области познавательных интересов обучающихся и в зоне их ближайшего развития» [1, с. 24], то есть они должны вызывать у детей интерес и быть им по силам.

Опираясь на работы М.К. Господниковой, мы можем отметить, что проектная деятельность влияет на развитие познавательного интереса у младших школьников. Это связано с тем, что у ребёнка при работе над проектом происходит интеграция разных видов деятельности: игровой, познавательной с элементами исследовательской деятельности, учебно-познавательной, коммуникативной и продуктивной [2].

Проектная деятельность осуществляется поэтапно. Её исследователи обычно выделяют 3–4 таких этапа. По аналогии со структурой учебно-познавательной деятельности Е.С. Полат указывает на четыре этапа в проектной деятельности.

1. Мотивационный этап. Учитель начальных классов на данном этапе создаёт благоприятную атмосферу и положительную мотивацию. Он сообщает детям темы и общие замыслы будущих проектов. Далее дети выбирают тему, проговаривают основные интересные им идеи.

2. Этап планирования. На данном этапе обучающиеся совместно с учителем продумывают цель и задачи проекта, его конечный продукт, план действий.

3. Информационно-операционный этап. Обучающиеся расширяют свои знания по теме проекта. Затем им необходимо выделить нужную информацию из разнообразных источников и провести опытно-экспериментальное исследование.

4. Рефлексивно-оценочный этап. Младшие школьники представляют свои проекты. Затем совместно с одноклассниками обсуждают и оценивают результат и осуществляют самооценку [6].

Следует подчеркнуть, чтобы обучающиеся начальных классов при выполнении проекта испытали удовлетворение и поняли его социальное значение. Далее им можно предложить изготовленный продукт подарить кому-либо, кто в нём нуждается.

Таким образом, проектная деятельность служит средством развития познавательного интереса у обучающихся начальных классов – это подтверждает анализ деятельности детей на всех этапах реализации проекта. Далее происходит переход от познавательного интереса к любознательности, а затем – и к устойчивой направленности на предмет и процесс познавательной деятельности. Она может быть выражена в теме и проблеме проекта, над которой работает младший школьник.

В процессе выполнения проектной деятельности обучающиеся самостоятельно приобретают новые знания. Они ориентируются в информационном пространстве, овладевают различными вариантами использования новых знаний в образовательном процессе. Применение проектной деятельности способствует поэтапному переходу от познавательного интереса к осознанному положительному отношению ребёнка к учебно-познавательной деятельности.

Список литературы

1. Антоненко В.У. Применение проектной технологии в школьном обучении: эволюция метода проектов / В.У. Антоненко // Вестник КГУ. – 2019. – №9. – С. 21–27.
2. Господникова М.К. Проектная деятельность в начальной школе / М.К. Господникова. – Волгоград: Учитель, 2020. – 121 с.
3. Гузеев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В.В. Гузеев // Директор школы. – 2013. – №6. – С. 95–99.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М.: Знание, 2022. – 73 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, С.Е. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2008. – 474 с.
6. Чечель И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – №4. – С. 3–10.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М., 2008. – 97 с.

Приметкина Любовь Геннадиевна

воспитатель

Алсулаиман Светлана Владимировна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – Д/С №180»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТРАДИЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема адаптации детей раннего и дошкольного возраста к условиям детского сада как многофакторный процесс, требующий системного психолого-педагогического сопровождения. На основе теоретического анализа и эмпирического опыта представлена авторская модель поэтапной адаптации «5 шагов» для детей от 2 до 7 лет. Раскрываются пять оригинальных игровых практик. Приводятся конкретные методические приёмы, позволяющие снизить тревожность, сформировать чувство безопасности и ускорить вхождение ребёнка в образовательную среду. Результаты основаны на длительном педагогическом наблюдении и могут быть использованы в практике ДОО независимо от реализуемой программы.

Ключевые слова: адаптация к детскому саду, дошкольное образование, игровые технологии, эмоциональная безопасность, ФГОС ДО, психолого-педагогическое сопровождение, ясельная группа, ритуалы в ДОО, коммуникативные игры, социализация, сензитивные периоды, привязанность, возрастная периодизация.

Введение

Адаптация ребёнка к дошкольной образовательной организации (ДОО) традиционно рассматривается как переход от семейной микросреды к публичной образовательной среде. Согласно исследованиям (Р.В. Тонкова-Ямпольская, Н.Д. Ватутина), длительность и тяжесть адаптации зависят от возраста, типа нервной системы, состояния здоровья и организации педагогического процесса. Однако современные реалии (комплектование групп детьми с 2 лет, высокая загруженность родителей, снижение порога возрастного поступления в ДОО) обостряют проблему: многие дети демонстрируют среднюю или тяжёлую степень адаптации. При этом классические методы (постепенный режим, присутствие матери, игровые уголки) часто недостаточны, поскольку не учитывают возрастные сензитивные периоды и индивидуальные стили привязанности.

ФГОС ДО [2] требует создания психологически безопасной и развивающей среды, где игра выступает сквозным механизмом развития. Основные принципы: поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности самоценности дошкольного детства, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия. Однако возникает противоречие: между декларацией игрового подхода и недостатком системных, возрастно-адресных игровых инструментов адаптации в реальной практике. Большинство воспитателей используют разрозненные игры (пальчиковые, хороводные), не выстроенные в логическую линию от 2 до 7 лет.

Цель нашей работы – разработать и адаптировать авторскую модель «5 шагов адаптации» для каждой возрастной ступени (ранний, дошкольный, старший дошкольный возраст) с целью обеспечения непрерывного психолого-педагогического сопровождения ребёнка и его семьи в условиях перехода из одной социальной ситуации развития в другую. Мы опирались на ключевые положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского [3], согласно которой «социальная ситуация развития представляет собой единственный источник психического развития ребёнка в данный возрастной период». Именно изменение социальной ситуации развития (поступление в ясельную группу, переход в подготовительную группу, предстоящий переход в школу) запускает механизмы адаптации. В своей авторской модели мы учли, что для ясельной группы социальная ситуация развития связана с первым отделением

от семьи, а для подготовительной группы – с предстоящим переходом в школьную систему с её новыми требованиями и правилами.

Теоретико-методологическая основа исследования

На основе культурно-исторической теории [3] и требований ФГОС ДО к эмоциональному благополучию и индивидуализации [1] мы разработали модель «5 шагов адаптации». Она едина по структуре для всех возрастов, но наполнение каждого шага меняется в зависимости от возрастной ступени.

Шаг 1. Диагностика социальной ситуации развития. Мы наблюдаем за ребёнком, беседуем с родителями, фиксируем, что изменилось в его жизни и что вызывает тревогу.

Шаг 2. Создание безопасной среды. Для ясельной группы – это переходные объекты (игрушки из дома), ритуалы прощания. Для подготовительной группы – право выбора, предсказуемый режим, открытый разговор о страхах.

Шаг 3. Постепенное включение в новую социальную среду. Для ясельной группы – постепенное увеличение времени пребывания. Для подготовительной группы – встречи в саду до начала учебного года, снижение требований в первые дни после лета.

Шаг 4. Поддержка инициативы и самостоятельности. В яслях – позволить ребёнку самому решать, когда подойти к воспитателю. В подготовительной группе – советоваться, давать выбор, уважать мнение.

Шаг 5. Рефлексия и коррекция. Мы вместе с родителями и психологом анализируем, что получилось, что нет, и корректируем свои действия.

Таким образом, наша модель обеспечивает непрерывное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка и его семьи на всех этапах адаптации, с опорой на фундаментальное положение Выготского о социальной ситуации развития как источнике психического развития [3].

Мы опирались на ключевые положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского [3], согласно которой социальная ситуация развития является единственным источником психического развития. Для адаптационного периода такой ситуацией является переход от «ребёнок – мать» к «ребёнок – сверстник – воспитатель». Этот переход требует специальных «культурных орудий» – знаков, ритуалов, игровых действий, которые снижают неопределённость и тревогу.

Дж. Боулби и М. Эйнсворт [4; 5] показали, что базовое доверие к миру формируется через надёжный «объект привязанности» вне семьи. В нашей модели таким объектом выступает не один человек, а игровой ритуал с предсказуемым положительным исходом. Более того, Эйнсворт выделила три типа привязанности (надёжная, тревожно-амбивалентная, избегающая). Для детей с тревожной привязанностью особенно важны предсказуемые, повторяющиеся ежедневные ритуалы (как наши «Облачко дружбы» или «Хранитель сада»). Детям с избегающим типом нужно дать право не участвовать активно, но наблюдать – это также реализовано в модели.

Кроме того, мы учли концепцию сензитивных периодов (М. Монтессори, Л.А. Венгер [6]):

– 2–3 года – сензитивен к предметно-манипулятивным действиям и коротким тактильным контактам с «безопасным взрослым»;

– 3–4 года – пик развития личностных границ, потребность в «моём» пространстве (шкафчик, кроватка, игрушка-хранитель);

– 4–5 лет – расцвет телесной и проприоцептивной чувствительности, интерес к кооперации;

– 5–6 лет – формирование произвольности и регуляторных функций, рефлексия собственных поступков;

– 6–7 лет – знаково-символическая деятельность, прогностическое мышление, интерес к будущему.

Каждый шаг нашей модели точно привязан к сензитивному периоду, что отличает её от «усреднённых» адаптационных программ.

Результаты – авторская модель «5 шагов адаптации» (развёрнутое описание)
Шаг 1. Ясельная группа (2–3 года) – «Облачко дружбы».

Организация: ежедневное утреннее приветствие длительностью 2–3 минуты. Воспитатель вносит лёгкое облако ткани, из голубого фатина и синтепона. Произносит ритмичную потешку: «Облачко летит, (имя ребёнка) хочет найти. Где же (имя)? А вот он(а)!»

Ход игры: каждый ребёнок протягивает ладошки (или не протягивает – право выбора). Облачко «приземляется» в ладошки либо рядом. Воспитатель слегка щекочет ладошки и проговаривает: «Как Маша проснулась? Весело! Облачко передаёт Маше улыбку и капельку солнышка». Детям разрешается погладить облачко, подуть на него, спрятать лицо.

Наблюдаемые эффекты: в первые дни многие дети плакали при расставании с родителями, держались за дверь, не отпускали маму. На второй неделе регулярного проведения игры воспитатель отметила, что некоторые дети начинают самостоятельно подходить к месту, где обычно появляется облачко. К третьей неделе утренний плач стал короче по времени, дети легче отпускают родителей, если знают, что «облачко уже ждёт». Один мальчик, который в первые дни отворачивался и закрывал лицо руками, к концу первого месяца начал улыбаться, когда облачко пролетало мимо, а затем и сам протянул ладошку.

Отличие от известных аналогов: отсутствие соревновательности (не «чей лучик ярче», не «кто громче скажет здравствуй»), тактильно-лёгкий контакт (не объятия, что может быть нарушением границ), право ребёнка самому решать – принимать облачко или нет. Соответствие ФГОС ДО: принцип «поддержка индивидуальности» и «охрана физического и психического здоровья».

Шаг 2. Младшая группа (3–4 года) – «Хранитель сада в шкафчике».

Организация: перед приходом детей в индивидуальный шкафчик (внутри на полку) помещается маленький Хранитель – игрушка с улыбкой, может быть персонажем группы (например, зайка, совёнок). Важно, чтобы Хранитель был знаком всем детям.

Ход игры: когда ребёнок открывает шкаф – видит сюрприз. Воспитатель (или помощник воспитателя) говорит шёпотом или тихим доверительным голосом: «Хранитель сада всю ночь присматривал за твоими вещами. Он очень рад, что ты пришёл. Поздоровайся с ним – погладь или просто улыбнись». Ребёнок может взять игрушку в группу на утренний круг, посадить на стул рядом, а перед уходом «попросить» охранять шкафчик.

Наблюдаемые эффекты: дети, которые раньше боялись раздевалки (шумно, чужие люди), начинали с интересом открывать шкафчик. Воспитатель зафиксировала: уже на 5–6 день у большинства детей исчез страх раздевалки, шкафчик стал восприниматься как безопасное место. Одна девочка, которая каждое утро плакала у шкафчика, на третий день сама открыла дверцу, погладила игрушку и сказала: «Я пришла». Родители в разговорах с воспитателем отмечали, что ребёнок сам просится в сад, чтобы «проведать Хранителя».

Методическая ценность: формирование временного якоря «открыл шкаф – я в саду – я в безопасности». Работает для детей с тревожной привязанностью особенно эффективно. Со временем дети начинают сами приносить Хранителю «гостинцы» (найденный жёлудь, красивый листик) – это показатель генерализации ритуала на собственную инициативу.

Шаг 3. Средняя группа (4–5 лет) – «Лента присутствия».

Организация: атласная лента, к которой пришиты отдельные полоски ленты (по числу детей). Длина каждой индивидуальной полоски – около 40–50 см, чтобы ребёнок мог свободно держать и немного натягивать ее.

Ход игры: каждый ребёнок берётся за свою полоску. Воспитатель слегка, без рывка, тянет за свой общий конец ленты и тихо называет имя одного из детей. Тот, кто почувствовал натяжение, отвечает: «Я здесь, (имя воспитателя)» или просто дёргает в ответ. Затем воспитатель называет следующего. Игра проводится в утренний круг (2–3 минуты) и перед сном.

Наблюдаемые эффекты: воспитатель отметила, что дети начали лучше чувствовать друг друга. Один мальчик, который раньше был очень застенчивым и почти не говорил в группе, в этой игре стал активно дёргать ленту, показывая, что он здесь. Дети начали сами

комментировать: «Я чувствую, как Лена дёрнула – лента задрожала». Снизилось количество ссор и конфликтов, поскольку игра формирует чувство «мы – команда, мы связаны». Дети стали чаще помогать друг другу в других режимных моментах (одевании, уборке игрушек) без прямых указаний взрослого.

Шаг 4. Старшая группа (5–6 лет) – «Чаша храбрости».

Организация: прозрачная безопасная пластиковая ёмкость с отверстием, рядом – контейнер с камушками (стеклянные шарики, плоские голыши, крупные бусины). Каждый камушек символизирует один «смелый поступок».

Ход игры: воспитатель говорит в утреннем кругу: «Сегодня каждый может положить камушек в чашу храбрости, если сделает что-то новое или немного трудное для себя. Например, первый раз сам завязал шнурок, попросил прощения, не заплакал, когда мама ушла, или сказал «нет» в ситуации, которая ему не нравилась». В конце недели – «считаем храбрость»: камушки пересыпаются в красивый мешочек, дети по желанию вспоминают свои смелые поступки. Воспитатель не оценивает, а только рефлексировать: «Чувствуете, как много смелости и храбрости в нашей группе?»

Наблюдаемые эффекты: дети начали более осознанно относиться к своим поступкам. Воспитатель зафиксировала, что дети стали сами инициировать обсуждение: «А можно я положу камушек за то, что не боялся отвечать на занятии?», «Сегодня я не заплакала, когда мама ушла». У детей снизилась утренняя тревожность, они легче расставались с родителями. Одна девочка, которая долго не могла привыкнуть к саду (плакала по утрам в течение одного месяца), на четвёртой неделе игры сама подошла к чаше и сказала: «Сегодня я не плакала, мама сама ушла, а я осталась». Это был заметный переломный момент в её адаптации.

Связь с ФГОС ДО: формирование регулятивных действий (оценка собственного поведения), развитие инициативы и самостоятельности (раздел «Социально-коммуникативное развитие»).

Шаг 5. Подготовительная группа (6–7 лет) – «Ларец предсказаний».

Организация: красивый ларец (картонный), внутри – карточки с добрыми, ресурсными предсказаниями-настроениями. Например: «тебя ждёт новое открытие на занятии», «сегодня твоя улыбка поможет другу», «будет трудная, но интересная задача – ты справишься», «сегодня кто-то скажет тебе доброе слово», «ты сможешь научить других тому, что умеешь сам».

Ход игры: каждое утро дети достают предсказание. Воспитатель зачитывает вслух. Прогноз носит ресурсный характер, не фатальный и не пугающий. Дети обсуждают: «Как мы можем помочь предсказанию сбыться?», «Что нужно сделать, чтобы сегодня действительно произошло открытие?».

Наблюдаемые эффекты: в подготовительной группе адаптация идёт не столько к саду (дети уже давно ходят), сколько к новому режиму, к школе, к предстоящим изменениям. Воспитатель заметила, что после введения этой игры дети стали легче расставаться с родителями по утрам, реже жаловались на животик и голову (психосоматика снизилась). Дети с удовольствием ждали своей очереди достать предсказание, сами придумывали новые карточки и клали их в ларец. Один мальчик сказал в беседе: «Когда я достаю предсказание, мне кажется, что день точно будет хорошим, даже если сначала страшно». Это свидетельствует о развитии прогностической функции мышления и снижении тревожности перед неизвестностью.

Организация педагогического наблюдения

Важным условием является систематическое, но ненавязчивое наблюдение. Мы разработали «Лист адаптационных наблюдений» на каждую группу, где воспитатель ежедневно фиксирует три параметра в свободной форме (описательно).

Эмоциональный вход – фиксируется, как ребёнок заходит в группу (спокойно, с улыбкой; настороженно, оглядывается; с плачем, держится за маму).

Участие в игре – фиксируется характер участия (проявляет инициативу, ждёт игры; участвует спокойно; наблюдает со стороны; отказывается, но не плачет; отказывается и негативно реагирует).

Коммуникация со сверстниками в первый час – фиксируются эпизоды общения (сам подходит к детям, предлагает игру; реагирует на инициативу других; держится рядом с воспитателем; избегает контакта).

Записи ведутся ежедневно в течение первого месяца посещения, затем раз в неделю. Педагогические заметки позволяют увидеть динамику каждого ребёнка и при необходимости скорректировать подход (дать больше времени, привлечь родителя и т. д.).

Примеры из педагогических заметок (без числовых данных).

Ясельная группа, мальчик 2,4 года: первые 6 дней наблюдал за облачком в сторонке, на 7-й день сам подошёл и дотронулся. К концу месяца встречает облачко улыбкой, но не всегда протягивает руки – воспитатель не настаивает.

Младшая группа, девочка 3,5 года: плакала у шкафчика 3 недели. Когда ввели Хранителя, сначала удивлялась, на 4-й день погладила и успокоилась. Сейчас сама открывает шкаф, шепчет «Привет, Хранитель».

Средняя группа, мальчик 4,8 года (заикание): в «Ленте присутствия» не говорит, но всегда дёргает ленту в ответ – это его способ сказать «я здесь». Воспитатель принимает это без требования говорить. Другие дети привыкли и не дают.

Подготовительная группа, девочка 6,5 лет: после вытягивания предсказания «тебя ждёт открытие» нарисовала рисунок «Моё открытие – я поняла, что не надо бояться ошибок».

Обсуждение и практические выводы

Педагоги, участвовавшие во внедрении модели, отметили, что для реализации не требуется специальных материальных затрат: облачко (ткань, фатин и синтепон), Хранитель (любая игрушка, уже есть в группе), лента (атласная лента), чаша храбрости (прозрачная банка + камушки для аквариума), ларец (любая коробочка, декорированная вместе с детьми).

Критически важные условия эффективности.

1. Игры не должны быть принудительными; ребёнок может наблюдать со стороны, участвовать частично или присоединиться позже. Именно это обеспечивает психологическую безопасность.

2. Воспитатель действует мягко, без оценки («Как хорошо, что ты взял облачко» – не требуется, достаточно «Облачко прилетело»).

3. Игры проводятся ежедневно в одно и то же время, чтобы сформировать предсказуемость и уверенность.

4. Родители информируются о смысле ритуалов (короткая памятка или устное пояснение), но их активное участие не требуется.

Возможные трудности и способы их преодоления.

1. Ребёнок активно отказывается – не заставлять, предложить роль наблюдателя, через некоторое время спросить: «Хочешь сегодня подержать ленту?».

2. Игры надоедают – вносить небольшие вариации (облачко другого цвета, новая игрушка-хранитель по сезону).

3. Конфликты из-за очередности – использовать прозрачную систему (список, карточки имён).

Заключение

Предложенная модель «5 шагов адаптации» является теоретически обоснованной (Выготский, Боулби, Эйнсворт, Венгер), практически реализуемой в рамках любого детского сада (минимальные материальные затраты), соответствующей ФГОС ДО (обеспечение эмоционального благополучия, поддержка индивидуальности, развитие общения, формирование регулятивных действий).

Основные результаты педагогической работы (на основе наблюдений).

1. У детей ясельной и младшей групп заметно снизилась утренняя тревожность, сократилась длительность плача при расставании.

2. У детей средней группы улучшилась проприоцептивная чувствительность и эмпатия (чувствуют других через ленту), снизилось количество конфликтов.

3. У детей старшей группы сформировалась рефлексия собственных «смелых» поступков, повысилась самооценка.

У детей подготовительной группы снизилась предстартовая тревожность перед школой, развилась способность к позитивному прогнозированию.

Список литературы

1. Тонкова-Ямпольская Р.В. Адаптация детей к условиям детского сада: медицинские и педагогические аспекты / Р.В. Тонкова-Ямпольская, Н.Д. Ватутина. – М.: Медицина, 2019. – 128 с.
2. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019).
3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2020. – 512 с.
4. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М.: Академический проект, 2018. – 232 с.
5. Эйнсворт М. Привязанность и исследование / М. Эйнсворт // Хрестоматия по психологии развития. – СПб.: Питер, 2021. – С. 145–167.
6. Венгер Л.А. Педагогика способностей / Л.А. Венгер. – М.: Знание, 2018. – 96 с.
7. Чеснокова Н.П. Адаптация к ДОУ: диагностика и коррекция / Н.П. Чеснокова // Детский сад: теория и практика. – 2022. – №4. – С. 32–42.
8. Федеральный закон «Об образовании в РФ» №273-ФЗ. – Ст. 64.
9. Иванова Е.С. Игровые ритуалы в адаптационный период / Е.С. Иванова, Л.Г. Приметкина // Воспитатель ДОУ. – 2024. – №11. – С. 18–24.
10. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании / Е.О. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. №3. – С. 78–87.
11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии, 2019. – 384 с.

Приц Алена Сергеевна

магистр, воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №217»

г. Краснодар, Краснодарский край

Гладунова Ульяна Вячеславовна

студентка

ГБПОУ КК «Славянский сельскохозяйственный техникум»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-167384

ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ ПО ЗАЩИТЕ ПРИ ЧС В ДОУ: ОПЫТ МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста в условиях современных рисков. Обоснована целесообразность межпрофессионального сотрудничества педагогов ДОУ со специалистами структур МЧС, медицинской службы, правоохранительных органов и психологами. На примере совместной практики воспитателя и студента направления «Защита в чрезвычайных ситуациях» представлены модели интеграции знаний по ЧС в образовательный процесс: тематические мероприятия, разработка методических материалов, практические тренировки и профессиональный обмен опытом. Выявлены преимущества такого взаимодействия, а также систематизированы организационно-методические вызовы и предложены механизмы их преодоления. Делается вывод о том, что межпрофессиональный подход повышает достоверность, возрастную адекватность и практическую направленность обучения безопасности, формируя устойчивые компетенции у дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, чрезвычайные ситуации, безопасность детей, межпрофессиональное сотрудничество, интеграция знаний, педагогика безопасности, ФГОС ДО.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [4] и нормативными актами в сфере гражданской обороны, обеспечение безопасности воспитанников является приоритетным направлением деятельности

ДОУ. Дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для формирования основ культуросообразного и безопасного поведения. Однако традиционные педагогические подходы часто не учитывают специфику современных рисков и требуют привлечения профильных компетенций. Межпрофессиональное сотрудничество выступает эффективным механизмом интеграции теоретических знаний и практических навыков защиты в чрезвычайных ситуациях (ЧС) в образовательную среду ДОУ. Цель данной статьи – обобщить опыт совместной работы педагога и специалиста по ЧС, выявить оптимальные формы взаимодействия и предложить рекомендации для их масштабирования в практике дошкольных учреждений.

Форматы межпрофессионального взаимодействия в ДОУ.

Практика показывает, что максимальный образовательный эффект достигается при системном привлечении экспертов из МЧС, медицинских учреждений, правоохранительных органов и психологических служб. Как отмечает воспитатель средней группы МБДОУ №217 г. Краснодара А.С. Приц, тематические дни, такие как «День безопасности», становятся для детей ярким и запоминающимся событием. Визуализация (демонстрация техники, формы спасателей) и игровая подача информации обеспечивают высокий уровень вовлеченности [2]. С позиции студента направления «Защита в ЧС» У.В. Гладуновой, подобные мероприятия целесообразно дополнять адаптированными мастер-классами: имитацией эвакуации с пошаговым разбором действий, работой с учебными макетами огнетушителей, элементами первой помощи в доступной для дошкольников форме [2].

Аналогичный подход реализуется в рамках «Уроков здоровья» с участием медицинских работников, где внимание уделяется профилактике, гигиене и алгоритмам действий при травмах [1]. Педагог подчёркивает изменение восприятия информации детьми при прямой коммуникации со специалистом, тогда как эксперт по ЧС акцентирует внимание на формировании навыка своевременного обращения за помощью. Взаимодействие с сотрудниками полиции фокусируется на правилах дорожного движения и безопасности в городской среде, а совместные психологические тренинги направлены на развитие эмоциональной саморегуляции, преодоление страха и отработку командного взаимодействия в стрессовых ситуациях.

Совместное методическое и практическое обеспечение.

Важным элементом интеграции выступает разработка единого методического пространства. Совместное создание памяток, буклетов и дидактических пособий (настольных игр, лото, пазлов) позволяет визуализировать алгоритмы действий, номера экстренных служб и принципы подготовки «тревожного чемоданчика» [2]. По мнению воспитателя, наглядные материалы с яркими иллюстрациями эффективно вовлекают родителей в образовательный процесс. Эксперт по ЧС дополняет этот аспект актуальными рекомендациями, адаптированными под возрастные особенности восприятия.

Практико-ориентированная подготовка реализуется через совместные учебные эвакуации и мастер-классы по основам первой помощи. Ключевым условием является поэтапность, отсутствие травмирующих элементов и чёткая координация действий. Педагогическое сопровождение обеспечивает психологический комфорт детей, тогда как специалисты по ЧС вносят коррективы в сценарии, моделируя различные вводные и отрабатывая алгоритмы поведения [3].

Профессиональный обмен и повышение квалификации.

Межпрофессиональное сотрудничество выступает ресурсом непрерывного образования педагогов и студентов профильных направлений. Совместные семинары, круглые столы и методические объединения позволяют обмениваться лучшими практиками, унифицировать терминологический аппарат и разрабатывать инновационные сценарии занятий [2]. Для воспитателей это возможность актуализировать знания в сфере безопасности, для студентов – площадка апробации теоретических знаний в реальных педагогических условиях с получением профессиональной рефлексии.

Преимущества и системные вызовы.

Анализ практики демонстрирует ряд значимых эффектов: повышение достоверности и возрастной адекватности информации, формирование устойчивых практических навыков, укрепление доверия к службам спасения, комплексный охват всех аспектов безопасности (от бытовой до техногенной), а также активное вовлечение родительского сообщества [4]. Вместе с тем

выявляются организационные барьеры: различия в профессиональных языках и методических подходах, ограниченность временных ресурсов, необходимость сложной координации графиков и финансовые ограничения. Для их преодоления рекомендуется: проведение установочных совещаний для выработки единой терминологии, использование гибких форматов взаимодействия (включая дистанционные консультации), создание рабочих групп с чётким распределением ролей, а также привлечение грантовых и партнёрских ресурсов региональных структур [3].

Интеграция знаний по защите в ЧС в образовательный процесс ДОУ через межпрофессиональное сотрудничество представляет собой не методическую инновацию, а объективную необходимость, продиктованную современными рисками и требованиями ФГОС ДО [4]. Опыт совместной работы педагога и специалиста по ЧС подтверждает, что синергия педагогических компетенций и профильных знаний позволяет создать устойчивую систему формирования культуры безопасности у дошкольников. Дальнейшее развитие данного направления требует институционализации межведомственного взаимодействия, разработки региональных методических рекомендаций и включения практик сотрудничества в программы повышения квалификации педагогических кадров [3]. Только при условии системного, ресурсно обеспеченного и научно обоснованного подхода возможно обеспечить максимальную защищённость детей в образовательной среде.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: учебно-методическое пособие по ОБЖ детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева. – СПб.: Детство-Пресс, 2014.
2. Добролюбова А. Детям о безопасности. 32 сценария занятий: методическое пособие для педагогов ДОО / А. Добролюбова, В. Абросимова. – М.: Просвещение, 2025–2026.
3. Организационно-методические рекомендации по подготовке всех групп населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций на территории Российской Федерации в 2021–2025 годах.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Просвещение, 2013.

Смотрова Татьяна Николаевна
студентка

Мардиросова Галина Борисовна
старший преподаватель

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

ОСНОВЫ ПАТРИОТИЗМА – ОТ ИГРЫ К ИДЕЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается необходимость перехода от формальных методов работы к системному использованию потенциала игровой деятельности. Авторами представлен и апробирован комплекс специально отобранных игр (сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных и конструктивных), направленных на комплексное развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов патриотических качеств. Описан вклад в разработку содержания игр и их интеграцию в образовательный процесс дошкольной организации. Практическая значимость заключается в возможности тиражирования предложенного комплекса в массовой педагогической практике ДОО.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, старшие дошкольники, игровая деятельность, комплекс игр, дошкольное образование, социально-коммуникативное развитие.

В современных условиях обострилась потребность в сохранении национальной идентичности, начиная с дошкольного детства. Патриотическое воспитание перестает быть формальной передачей знаний о флаге и гербе, трансформируясь в процесс формирования

эмоциональной привязанности ребенка к семье, родному краю и стране. Ведущим видом деятельности в этом возрасте, согласно трудам Д.Б. Эльконина, является игра, что делает ее мощным педагогическим инструментом [6]. Однако анализ практики показывает, что воспитатели часто ограничиваются эпизодическими дидактическими заданиями, упуская развивающий потенциал других видов игр. Преодолеть этот разрыв позволяет внедрение системного комплекса игр, направленного на проживание ребенком патриотических чувств.

Теоретической базой послужили положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о присвоении социального опыта через деятельность [3], концепция Д.Б. Эльконина о сюжетно-ролевой игре как школе социальных отношений [6], теория деятельности А.Н. Леонтьева, объясняющая механизм формирования мотивов и личностных смыслов [4]. Опираясь на работы Н.Ф. Виноградовой и Н.Е. Вераксы, было определено, что патриотическое воспитание старших дошкольников должно базироваться на чувственном опыте и интегративном подходе [1; 2].

Собственным практическим вкладом автора стала разработка и апробация комплекса игр, выступившего ядром формирующего этапа экспериментальной работы. При составлении комплекса игры систематизированы не по принципу «разовой акции», а согласно целостной модели воздействия на три компонента патриотических качеств: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий (таблица 1).

Таблица 1

Модель формирования патриотических качеств через игровую деятельность

Компонент	Авторская подборка игр	Ожидаемый эффект
Когнитивный	«Собери флаг», «Узнай символ», «Путешествие по родному городу»	Формирование осознанных представлений о Малой и Большой Родине
Эмоционально-ценностный	«Моя семья», «Народные сказки», «Культура моего народа», «Мой дом»	Развитие эмпатии, нравственных ориентиров, положительного образа Родины
Поведенческий	«Строители», «Путь к крепости», «Служу Родине», «Кремль»	Развитие сотрудничества, произвольности, бережного отношения к результатам труда

Новизна подхода заключалась не в изобретении отдельных игр, а в их особой компоновке и методике проведения, учитывающей идеи Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой об организации сюжетной игры [5]. Сюжетно-ролевые игры использовались как тренажер социальных эмоций: в игре «Путешествие по родному городу» роль экскурсовода требовала от ребенка связного рассказа и выражения личного отношения к знакомым местам, что подкреплялось опытом посещения этих мест с родителями. Подвижно-ролевая игра «Строители», разработанная по мотивам концепции Д.Б. Эльконина [6], превращала двигательную активность в осознанный труд на благо общества: дети «возводили больницу для всех жителей», учась договариваться ради общей цели. Если на первой неделе конфликты за материал возникали часто, то к концу месяца дети самостоятельно использовали вербальные конструкции сотрудничества и называли профессию строителя «главной для города».

В театрализованной игре «Народные сказки» фокус смещался с простой драматизации на присвоение нравственных категорий. Согласно идеям Л.С. Выготского, именно в игре ребенок действует в зоне ближайшего развития, усваивая культурные образцы поведения [3]. Обсуждение после игры выявляло, что герой нравится детям не потому, что «победил», а потому что «защищал слабых». Конструктивная игра «Музей народного творчества» интегрировала познавательную и продуктивную деятельность: создавая орнаменты, ребенок присваивал культурный код своего народа через символическое мышление.

Важнейшим организационно-педагогическим условием, обеспечившим действенность разработанного комплекса, стала его системная интеграция в режим дня без увеличения образовательной нагрузки на детей.

Принципиальным решением стал отказ от выделения отдельных «занятий по патриотизму» в пользу естественного включения игр в логику жизнедеятельности группы. Дидактические игры, требующие концентрации внимания и актуализации знаний о государственной символике («Собери флаг», «Узнай символ»), проводились в утренний отрезок времени, когда познавательная активность детей наиболее высока. Формат утреннего круга позволял быстро вовлечь всю группу, а соревновательный элемент поддерживал устойчивую мотивацию. Сюжетно-ролевые игры («Путешествие по родному городу», «Герои нашей страны») и конструктивные игры («Мой город», «Кремль», «Музей народного творчества») были перенесены на вторую половину дня, что предоставляло детям достаточно времени для развертывания сюжета, распределения ролей, создания построек и их последующего обыгрывания. Театрализованные игры и народные эстафеты органично вписались в прогулки и музыкальные досуги. Такое распределение устраняло фрагментарность восприятия, задавало естественный ритм смены видов деятельности и, главное, позволяло поддерживать устойчивый интерес воспитанников на протяжении всего формирующего этапа.

Проведенная работа позволила зафиксировать принципиально важную закономерность: именно системное, а не эпизодическое применение подобранных игр обеспечивает переход количественных накоплений знаний в качественные личностные изменения. Если на начальном этапе знания детей о родном городе и стране носили отрывочный характер – назывались отдельные объекты, но связи между ними не прослеживались, – то к окончанию эксперимента воспитанники экспериментальной группы демонстрировали системные представления: они не просто перечисляли достопримечательности, но и объясняли их назначение, связывали с личным опытом. Не менее значимым результатом стал перенос игровых моделей поведения в свободную деятельность. Дети по собственной инициативе начинали сюжетно-ролевые игры патриотической направленности без участия взрослого, использовали в общении усвоенные нормы сотрудничества, бережнее относились к постройкам сверстников. В беседах стали осмысленно употребляться такие категории, как «защитник», «традиция», «символ», «родной край».

Таким образом, главная практическая ценность проведенного исследования заключается в создании готового к применению и методически обоснованного игрового комплекса, доказавшего свою эффективность в реальных условиях дошкольной образовательной организации. Предложенный подход позволяет педагогам-практикам уйти от назидательности и формализма, которыми нередко страдает патриотическое воспитание. Вместо заучивания абстрактных сведений ребенок получает возможность прожить ценностное отношение к Родине в естественной, увлекательной и лично значимой для него игровой деятельности. Именно в этом проживании, подкрепленном положительными эмоциями и личным опытом, закладывается подлинная основа патриотизма, которая будет развиваться и укрепляться на последующих этапах взросления [2; 5].

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие / Н.Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 256 с.
2. Виноградова Н.Ф. Дошкольная педагогика: основы нравственного воспитания / Н.Ф. Виноградова, Т.А. Куликова. – М.: Юрайт, 2022. – 318 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл: Академия, 2019. – 352 с.
5. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2021. – 96 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд. – М.: Владос, 2020. – 360 с.

Турбина Елизавета Павловна
студентка

Мардиросова Галина Борисовна
старший преподаватель

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

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема социализации детей дошкольного возраста как педагогически значимого процесса, реализуемого преимущественно посредством игровой деятельности. Уточняются факторы и механизмы социализации детей в дошкольном возрасте. Представлен разработанный комплекс форм организации игровой деятельности и методов социального взаимодействия. Описаны диагностические методики, охарактеризована динамика уровня социальной коммуникации у детей.

Ключевые слова: социализация, игровая деятельность, дошкольное образование, социальная коммуникация, педагогические условия, коммуникативные навыки.

Дошкольный возраст – это не просто этап взросления, а уникальное «окно возможностей», в рамках которого закладываются механизмы, определяющие всю дальнейшую социальную жизнь человека. Именно здесь формируются первичные представления о нормах поведения, способах взаимодействия с другими людьми, нравственных ориентирах. Вместе с тем на практике педагоги сталкиваются с проблемой: процесс социализации дошкольников в образовательных учреждениях нередко носит стихийный, а не целенаправленный характер, что существенно снижает его эффективность.

Понятие «социализация», по мнению О.В. Солодякиной, определяется его как «процесс усвоения индивидом общественной жизни и норм социальных отношений в результате совместной деятельности, общения с другими людьми, обучения и воспитания» [4]. Принципиально важно, что социализация не сводится к пассивному усвоению социального опыта – она предполагает активное участие ребёнка в его освоении и преобразовании.

Особое место в этом процессе занимает игровая деятельность. По мнению Д.Б. Элькониной, игра, в частности сюжетно-ролевая, выступает ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте не просто в силу широкой распространённости, но по существу – как пространство, в котором разворачивается развитие социального интеллекта, волевых качеств и способности к кооперации [5]. Принимая на себя роль доктора, продавца или водителя автобуса, ребёнок не просто «притворяется» – он осваивает логику социальных отношений изнутри, через личный опыт переживания этих ролей.

С.А. Козлова предлагает классификацию методов социального развития дошкольников, включающую четыре группы: методы стимулирования познавательной активности, методы повышения эмоциональной активности, методы установления связей между различными видами деятельности и методы коррекции и уточнения представлений [2]. Комплексное применение этих методов позволяет выстроить целенаправленную систему педагогической работы по социализации.

В рамках экспериментального исследования, которое проводилось на базе МАДОУ МО «Детский сад №218» г. Краснодара, был разработан и апробирован комплекс форм организации игровой деятельности и методов социального взаимодействия, представленного в таблице 1.

Комплекс форм организации игровой деятельности
и методов социального взаимодействия детей средней группы
в процессе игровой деятельности

Целевой блок	Формируемые умения социализации (планируемые результаты)	Формы организации игровой деятельности	Методы организации социального взаимодействия
Сюжетно-ролевые игры: «Семья», «Больница», «Магазин» Цель: формировать представления о семейных взаимоотношениях, обязанностях членов семьи, профессиях; учить распределять роли, проявлять заботу и эмпатию	Умение распределять роли и договариваться; умение вести ролевой диалог; умение проявлять эмпатию и взаимопомощь	Подгрупповая (4–6 человек); работа в парах; с участием воспитателя в роли	Метод создания игровой ситуации; метод ролевого участия взрослого
Дидактические игры: «Волшебная палочка», «Волшебный стул», «Назови ласково», «Клубочек дружбы», «Что такое хорошо и что такое плохо» Цель: развивать навыки общения, замечать положительные качества сверстников, формировать доброжелательное отношение, закреплять представления о социальных нормах	Умение говорить комплименты и добрые слова; умение оценивать поступки; умение выражать эмоции; знание социальных норм	Групповая	Метод игрового моделирования социальных ситуаций; метод поощрения и поддержки; метод демонстрации образцов общения

Формирующий этап исследования включал в себя три блока игровых форм деятельности, выстроенных с опорой на методический арсенал, описанный С.А. Козловой [2].

Первый блок составляли сюжетно-ролевые игры с постепенно усложняющимися сценариями («Детская поликлиника», «Почта», «Строители»). Их ценность – в возможности моделировать реальные социальные ситуации, где ребёнок не только воспроизводит знакомые роли, но и учится согласовывать свои действия с партнёрами. При этом воспитатель выступал не как транслятор сценария, а как соучастник игры, ненавязчиво направляющий взаимодействие детей.

Второй блок включал игры с правилами – настольные и подвижные, – в которых особо акцентировалась необходимость принятия и соблюдения совместно выработанных норм. Это соответствует логике концепции Д.Б. Эльконина, согласно которой именно через соблюдение правил в игре ребёнок осваивает механизм социальной регуляции поведения [5].

Третий блок был посвящён театрализованным играм и инсценировкам, направленным прежде всего на развитие эмоционального интеллекта – способности понимать состояния других людей, проявлять сочувствие и вставать на позицию другого. Теоретически этот блок опирается на идеи Л.С. Выготского о роли воображаемой ситуации в развитии высших психических функций [1].

Продemonстрируем организацию взаимодействия на примере игры «Что такое хорошо и что такое плохо». Цель: закрепление у детей представлений о социально одобряемых и неодобряемых поступках, формирование умения оценивать своё поведение и окружающих. Оборудование и материалы: две корзинки или коробки – красного и зелёного цвета; набор карточек с изображением различных ситуаций (хорошие и плохие поступки); кукла для создания игровой ситуации; сигнальные карточки красного и зелёного цвета на каждого ребёнка (круги или квадраты).

В ходе занятия воспитатель представил куклу Незнайку, который не ориентировался в понятиях добра и зла и обращался к ребятам за помощью. Для наглядности детям были предложены две корзинки – зеленая для хороших поступков и красная для плохих – а также карточки-сигналы. Воспитатель последовательно демонстрировал восемь карточек, иллюстрирующих различные ситуации, например, девочка уступает свое место пожилой женщине, мальчик выбрасывает мусор в неположенное место, дети наводят порядок среди игрушек и другие. Дети, в свою очередь, поднимали карточку соответствующего цвета, аргументировали свой выбор и помещали карточку в нужную корзинку. Периодически Незнайка допускал ошибки, но дети с готовностью указывали ему на них и поясняли правильный вариант.

Для диагностики уровня социальной коммуникации использовался метод наблюдения «Оценка коммуникативного поведения в игре» и социометрическая процедура «Два домика». Уровень социальной коммуникации оценивался по трём критериям: инициативность в установлении контактов, способность к согласованию действий с партнёрами и соблюдение социальных норм в ходе совместной игры. Анализ полученных результатов показал, что доля детей с высоким уровнем социальной коммуникации возросла на 30%. Удельный вес детей с низким уровнем, напротив, сократился на 20%. Наиболее выраженный прогресс наблюдался по критерию «способность к согласованию действий с партнёрами», именно этот навык в наименьшей степени поддаётся стихийному развитию и требует специально организованной среды. Менее выраженная, но тоже позитивная динамика зафиксирована по критерию «инициативность в установлении контактов». Это согласуется с представлением А.В. Мудрика о том, что детский сад как социальный институт создаёт условия для расширения опыта социального поведения ребёнка именно через систематически организованное взаимодействие [3].

Таким образом, социализация дошкольников представляет собой многоуровневый процесс, среди которых образовательная организация занимает ключевое место [3]. Игровая деятельность является не вспомогательным, а системообразующим средством социального развития, поскольку именно в ней ребёнок осваивает социальные роли, нормы и способы взаимодействия [5]. Эффективность педагогической работы существенно возрастает при комплексном применении методов социального развития, разработанных С.А. Козловой [2], в сочетании с принципами зоны ближайшего развития, обоснованными Л.С. Выготским [1].

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS
2. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учеб. пособие / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2008. – 160 с.
3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
4. Солодякина О.В. Социальное развитие ребёнка дошкольного возраста: методическое пособие / О.В. Солодякина. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Хаджинова Анна Дмитриевна
студентка

Черенкова Анна Вадимовна
старший преподаватель

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

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ОТ СЕНСОРНОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ К ОСОЗНАННОМУ ПРОДУКТИВНОМУ ДЕЙСТВИЮ

Аннотация: в статье раскрывается практический подход к формированию представлений о форме у детей среднего дошкольного возраста в условиях реализации ФОП ДО. Центральное внимание уделено собственному педагогическому вкладу авторов: разработке, внедрению и апробации 10-недельного комплекса занятий по продуктивной деятельности. Ключевым методическим условием выступил отказ от шаблонного копирования в пользу обязательного предварительного сенсорного обследования предмета. Описаны архитектура комплекса, принципы постепенного усложнения, интеграция образовательных областей и трансформация развивающей среды. Подчёркивается, что ценностью исследования является не диагностический инструментарий, а реальная практика, смещающая фокус с пассивного восприятия на осознанное преобразование формы.

Ключевые слова: сенсорное развитие, представления о форме, продуктивная деятельность, дошкольное образование, ФОП ДО, сенсорное обследование, методический комплекс, педагогическая практика.

В современной дошкольной педагогике, особенно в контексте требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), сенсорное развитие вновь выдвинуто в число приоритетных направлений. Однако на практике мы нередко сталкиваемся с формальным подходом: дети заучивают названия геометрических фигур, раскрашивают шаблоны, но не видят геометрии в окружающих предметах и не умеют оперировать формой в собственной деятельности. Представление остаётся на уровне узнавания, не переходя в категорию осознанного инструмента познания. Теоретические работы Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Т.С. Комаровой однозначно указывают: восприятие формы – активный процесс, требующий перцептивных действий и практического преобразования материала. Именно продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование) становится тем пространством, где ребёнок не просто «узнаёт» форму, а воспроизводит и создаёт её. Проблема заключается в недостатке методически выстроенных практик, которые переводили бы сенсорный опыт из пассивного восприятия в осознанное действие.

Собственным практическим вкладом автора стала разработка, внедрение и апробация целостного комплекса занятий, в котором продуктивная деятельность выступила не как «развлечение» или «украшение» учебного процесса, а как полноценная когнитивная среда. Основной акцент смещён с демонстрации образца на обязательный этап сенсорного обследования, с механического копирования на осознанное преобразование формы.

Таблица 1

Содержание разработанного комплекса занятий
по формированию представлений о форме

№	Тема занятия	Вид деятельности	Основная задача
1	2	3	4
1	«Круглые друзья»	Рисование	Знакомство/закрепление понятия «круг»; рисование предметов круглой формы

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
2	«Весёлый квадрат»	Аппликация	Закрепление понятия «квадрат»; создание аппликации из квадратов
3	«Треугольники вокруг нас»	Рисование	Закрепление понятия «треугольник»; нахождение треугольников в окружении
4	«Прямоугольный город»	Конструирование	Знакомство с прямоугольником; конструирование домиков
5	«Овал и его секреты»	Лепка	Различение овала и круга; лепка предметов овальной формы

Ключевым методическим поворотом стал принципиальный отказ от прямого показа образца «как делать» в пользу организации обязательного этапа сенсорного обследования перед любой продуктивной задачей. Если традиционно занятие начинается с демонстрации готовой работы и пошаговой инструкции, то в разработанном комплексе дети сначала взаимодействуют с формой тактильно и зрительно: обводят контур пальцем, прослеживают линии, сравнивают с эталоном, проговаривают свойства. Обследование всегда сопровождалось не готовыми ответами, а направляющими вопросами: «Чем эта сторона отличается от той?», «Что произойдёт, если покатить кубик, а что если шарик?», «На какую известную фигуру больше похожа крышка этой коробки?». Этот приём может показаться частным, но на практике он стал фундаментом: именно предварительный анализ создавал чёткий внутренний образ формы, который затем переносился в материал. Уже к середине третьего блока занятий дети перестали действовать наугад. Их движения стали увереннее, пропорции в рисунках точнее, а выбор фигуры для конкретной детали – осознанным.

Сам комплекс рассчитан на 10 недель и выстроен по принципу постепенного усложнения, где каждый вид деятельности логически дополняет предыдущий. Структура занятия едина и предсказуема для ребёнка: организационный момент → постановка задачи → обследование формы → объяснение → продуктивная деятельность → рефлексия. Первые три недели были посвящены закреплению базовых плоскостных форм (круг, квадрат, треугольник) через рисование и аппликацию. Усложнение шло не через механическое добавление новых фигур, а через изменение способа их использования: от простого копирования к включению формы в самостоятельный сюжет. На 4–6 неделе фокус сместился на прямоугольник, овал и переход к объёму. Здесь подключились конструирование и лепка. В теме «Прямоугольный город» дети не просто строили из готовых кирпичиков, а сравнивали устойчивость построек, экспериментировали с соотношением сторон, подбирали детали по размеру. К седьмой неделе начались задания с составными формами: дети лепили животных, комбинируя овал, круг и треугольник, или конструировали мосты. Последние две недели носили творческо-проектный характер: воспитанники самостоятельно выбирали вид деятельности для создания итогового макета, оперируя известными эталонами без прямого образца.

Важнейшим условием эффективности стала интеграция продуктивной деятельности с другими образовательными областями. Речевое развитие сопровождало весь процесс: дети учились не только называть фигуры, но и описывать их свойства, строить предложения-сравнения, составлять небольшие рассказы о своих поделках. Познавательное развитие реализовывалось через элементарное экспериментирование: при конструировании дети сами выясняли, какая форма обеспечивает большую устойчивость, почему круглые колёса катятся, а квадратные нет, как можно превратить одну фигуру в другую путём складывания бумаги или разрезания пластилина. Социально-коммуникативное развитие поддерживалось парной и групповой работой, совместной постройкой, обсуждением макетов и распределением материалов. Физическое развитие интегрировалось через динамические паузы и активную тренировку мелкой моторики. Параллельно была трансформирована предметно-пространственная среда группы: добавлены трафареты и шаблоны геометрических фигур, геометрические мозаики, коллекция реальных предметов разной формы для рассматривания. В свободной деятельности систематически предлагались дидактические игры, которые оставались в поле

детской инициативы. Среда стала «говорящей»: форма перестала быть абстракцией из учебника и превратилась в осязаемый элемент повседневного пространства.

Качественные изменения в детской практике стали главным показателем эффективности. Но главное – изменился сам характер активности: из исполнителей дети превратились в исследователей формы. Если на старте эксперимента многие дошкольники путали овал с кругом, рисовали предметы схематично, без учёта конфигурации, то к концу работы они начали самостоятельно применять приёмы обследования: брали предмет, обводили контур, сравнивали с известным эталоном, прежде чем начать лепить или рисовать. Это не заученный алгоритм, а сформированная привычка мышления.

Представленная практика доказывает, что формирование представлений о форме у дошкольников не требует сложных цифровых платформ или дорогостоящего оборудования. Достаточно изменить педагогическую позицию: отказаться от прямого показа образца в пользу организации обязательного сенсорного обследования, выстроить последовательность от плоскостного к объёмному, от простого к составному, и интегрировать работу с формой в повседневную деятельность ребёнка.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка: от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребёнка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
3. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 192 с.
4. Лиштван З.В. Конструирование / З.В. Лиштван. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
5. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1965. – 214 с.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 №1028 // Вестник образования России. – 2023. – №2. – С. 4–178.

Циптаури Надия Алексеевна

студентка

Научный руководитель

Гамбарян Гаянэ Сергеевна

канд. пед. наук, преподаватель

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье проведён анализ понятия «культура речи» и «коллективная деятельность» в современной психолого-педагогической литературе. Цель исследования заключается в изучении специфики формирования навыков речевой культуры у обучающихся начальной школы в условиях коллективной деятельности. В работе рассматривается коллективная деятельность как средство формирования речевой культуры у обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: формирование культуры речи, культура, речевое общение, культура речи, обучающиеся начальной школы, коллективная деятельность.

Проблема формирования навыков культуры речи очень актуальна в наше время, так как большую часть свободного времени дети проводят за гаджетами, соответственно общение в коллективе сводится к минимуму, для многих детей становится проблемой контактировать со сверстниками. Общаясь, ребёнок учится высказывать и отстаивать своё мнение. А также

важно научить его уметь слушать и слышать других, уважать чужое мнение. Практика показывает, что у большинства обучающихся начальной школы недостаточно сформированы навыки культуры речи.

Овладение речью является одним из способов познания действительности. Такие речевые характеристики, как разнообразие, точность, содержательность, напрямую зависят от степени обогащения сознания ребёнка различными представлениями и понятиями. Другими словами, речи в процессе её развития необходим не только языковой, но и фактический материал. Необходимо отметить, что данный материал должен быть значимым общественно или лично. Это в аналогичной мере является необходимым условием речевого развития ребёнка. И наоборот: чем свободнее человек пользуется разнообразными возможностями использовать все богатство родного языка, тем прочнее становятся его многочисленные связи с обществом и с окружающей действительностью. Для каждого ребёнка свободное владение речевыми навыками является необходимым условием успешной социализации и, как следствие, успешного обучения и развития.

Л.В. Зубарева определяет культуру речи как «совокупность правил произношения (орфоэпия), правописания (орфография) и правил употребления слов и их грамматических форм, принятых в речевой практике данного общества и признаваемых в качестве основы литературного языка» [2, с. 24].

Д.Э. Розенталь считает, что культура речи характеризуется речью, отличающейся национальной самобытностью, смысловой точностью, богатством и разнообразием словаря, грамматической правильностью, логической стройностью, художественной изобразительностью [6, с. 82].

Таким образом, согласно исследованиям М.Р. Львова, культура речи – это умение говорить и писать правильно на том или ином языке, выбирать языковые средства в соответствии с целями и условиями общения; качества речи (правильность, точность, логичность, выразительность, богатство и др.) [5].

М.Р. Львов выделяет семь критериев культуры речи: содержательность, логичность, точность, языковая правильность речи, ясность и выразительность, коммуникативная целесообразность. Данный автор в своих работах разделяет речь на внешнюю и внутреннюю; внешняя речь делится на устную (звучащую) и письменную (графически зафиксированную). Также автор выделяет речь диалогическую и монологическую [6].

В коллективной деятельности в школе ребёнку предоставляется возможность выучить литературный язык в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это достаточно обширный блок информации, включающий в себя не одну тысячу новых слов и новых значений, большое количество таких сочетаний и синтаксических конструкций, ранее не употребляемых в речевой деятельности детей. Не всегда родители отдают отчёт тому, насколько важна данная деятельность, предполагая, что ребёнку достаточно повседневного общения с взрослым и обычного чтения книг.

Одной из основных задач образовательного процесса в начальной школе, указанной в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО), является научить детей контактировать друг с другом. Коллективная деятельность является приоритетным направлением в данное время. Законодательством в сфере образования предусматривается, что выпускник начальной школы должен обладать такими качествами, как: любознательность, активность, доброжелательность, самостоятельность и др.; так же ребёнок должен любить свою родину и свой народ, уважать семью и ценности, уметь самостоятельно отвечать за свои поступки. Все эти качества успешно способствуют формированию навыков культуры речи.

Н.Н. Бажукова подчёркивает, что коллективная деятельность представляет собой совместное, групповое, межличностное общение учителя и учеников, в котором детям нужно достичь поставленных целей и поработать на результат [1].

По мнению И.П. Иванова, коллективная деятельность состоит из 6 стадий, объединённых в общую структуру [3]:

- 1 стадия – предварительная работа;
- 2 стадия – стадия планирования коллективной деятельности;

- 3 стадия – стадия подготовки самой коллективной деятельности;
- 4 стадия – проведение коллективной деятельности;
- 5 стадия – подготовка итоговых результатов коллективной деятельности;
- 6 стадия – последствие [3].

При организации коллективной деятельности в начальной школе педагогу необходимо учитывать индивидуально-личностное развитие ребёнка, подбирать детей определённой группы по уровням развития. Большое значение имеет удобное место за партой для некоторых обучающихся. Это необходимо для того, чтобы они смогли лучше видеть педагога и учебный материал на доске. У детей не должно возникать препятствий при перемещении по кабинету [1].

О.В. Ткачева отмечает, что влияние коллективной деятельности на процесс формирования навыков культуры речи у обучающихся начальных классов характеризуется следующими особенностями.

1. Обучающиеся усваивают основные правила литературного языка. Данные правила подчинены норме, умению распознавать литературный и нелитературный языки.

2. Обучающиеся начальных классов учатся читать и писать. Так, речевыми умениями и навыками являются чтение и письмо.

3. Обучающиеся начальных классов определяют минимальный уровень сформированности речевых умений, и он не может опускаться ниже этого минимального уровня [7].

Для развития связной речи педагог в коллективной деятельности обычно использует такие упражнения, как рассказ, изложение и сочинение. Все эти упражнения направлены на развитие словаря, способствуют составлению предложений различных по логике и композиции, способствуют развитию умения накапливать материал и развитию графо-моторных умений и навыков.

При организации коллективной деятельности педагогу необходимо помнить о том, что существует основное требование. И это требование – содержательность речевого высказывания. Так, любой рассказ может быть интересным и полезным окружающим людям, если обучающийся построит его, используя интересные факты и наблюдения. Он может продумать свои мысли и искренне переживать.

Целесообразным является использование с младшими школьниками экскурсий, просмотров мультфильмов и художественных фильмов, различных походов, обсуждений прочитанных книг и специальных наблюдений. Педагог проводит подготовительные беседы, что служит основой для дальнейшего написания сочинений и рассказов.

В процессе формирования навыков культуры речи педагогу необходимо использовать три основные формы коллективной деятельности.

1. Фронтальная форма. При данной форме коллективной работы происходит присоединение индивидуальной работы ребёнка к общей композиции.

2. Комплексная форма. Так, на одной плоскости обучающиеся выполняют коллективную работу. Каждому отдельному ребёнку даётся своё задание, которое он выполняет.

3. Индивидуальная форма. Данная форма самая простая из всех форм. Она подразумевает следующее: младший школьник самостоятельно выполняет рисунок или изделие.

Таким образом, влияние коллективной деятельности на процесс формирования навыков культуры речи у обучающихся начальной школы характеризуется следующими особенностями.

1. Усвоение правил литературного языка, которые подчиняются нормам, умение различать литературный и нелитературный языки, а также литературный язык от просторечия, диалектов, жаргонов.

2. Овладение обучающимися начальных классов процессами чтения и письма.

Определение минимального уровня сформированности речевых умений обучающихся начальных классов, ниже которого не должен опуститься ни один ученик.

Список литературы

1. Бажукова Н.Н. Организация системы коллективных отношений и творческих дел как средство воспитания сознательной дисциплинированности учащихся: учебное пособие к спецкурсу / Н.Н. Бажукова; Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь, 1991. – 84 с.
2. Зубарева Л.В. Развитие словесно-логического мышления и связной речи младших школьников / Л.В. Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2010. – 99 с.

3. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1990. – 208 с.
4. Кузнецова Е.Г. Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности / Е.Г. Кузнецова // Актуальные проблемы педагогики и профессионального образования: сборник статей. – Астрахань, 2017. – С. 36–38.
5. Львов М.Р. Культура речи. Школьные проблемы / М.Р. Львов; под ред. С.В. Степановой. – М.: Начальная школа, 2002. – 128 с.
6. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: ОНИКС 21 век: Мир и образование, 2003. – 623 с.
7. Ткачева О.В. Развитие языковой личности в рамках ФГОС / О.В. Ткачева // Актуальные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования: сборник статей. – Астрахань, 2016. – С. 97–98.

Челтышева Ульяна Валентиновна

студентка

Султанбаева Клавдия Ивановна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХАКАССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОБРЕ И ЗЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования по формированию представлений о добре и зле у детей старшего дошкольного возраста средствами хакасских народных сказок. Выявлены педагогические условия, при которых применение хакасского фольклора в нравственном воспитании дошкольников даёт положительный результат.

Ключевые слова: нравственное воспитание, старший дошкольный возраст, представления о добре и зле, хакасские народные сказки, нравственные суждения.

Цель настоящей статьи – представить результаты исследования для обсуждения в педагогическом сообществе.

Нравственное воспитание детей дошкольного возраста остаётся одной из приоритетных задач современной дошкольной педагогики. Доказано, что возраст от 5 до 7 лет является сензитивным для нравственного становления личности: именно в этот период у ребёнка начинают складываться первые устойчивые представления о добре и зле, формируется способность оценивать поступки [6]. При этом к 5–6 годам у ребёнка уже появляется элементарная способность к нравственному суждению и сочувствию, однако представления о добре и зле ещё неустойчивы и во многом ситуативны – именно это делает данный возраст особенно важным для целенаправленной педагогической работы. В исследованиях Р.С. Буре, С.А. Козловой и Т.А. Куликовой показано, что объяснение моральных норм в данном возрасте малоэффективно, поскольку у дошкольников нравственное содержание усваивается через эмоционально насыщенный, конкретный опыт, а не через вербальное поучение [1; 4].

Народная сказка как средство нравственного воспитания получила серьёзное теоретическое обоснование в многочисленных трудах ученых (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, В.Я. Пропп и др.), в которых показано, что сказочный сюжет даёт ребёнку нравственный опыт через безопасную модель жизненной ситуации – глубже, чем прямое поучение [3; 4]. Л.С. Выготский показал, что художественный образ сказочных персонажей позволяет ребёнку эмоционально пережить содержание и присвоить его [2]. Применительно к хакасскому фольклору Н.А. Чепчигашева установила, что хакасские сказки содержат богатый материал для формирования у детей

представлений о справедливости, взаимопомощи и доброте [7]. Исследователи Н.Н. Таскаракова и А.Н. Чугунекова показали, что образная система хакасских фольклорных произведений, включая народную сказку, устроена так, что нравственная позиция всегда очевидна слушателю [5]. Вместе с тем, методически проработанных подходов к использованию хакасских сказок именно для формирования нравственных представлений о добре и зле у дошкольников в литературе не представлено. Проблема исследования – недостаточная методическая разработанность данного направления – определила тему нашей работы.

Цель исследования – выявить педагогические условия, при которых использование хакасских народных сказок способствует формированию представлений о добре и зле у детей старшего дошкольного возраста. Одной из исследовательских задач являлось изучить, какие нравственные представления сформированы у старших дошкольников, в частности, как они понимают добро и зло.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад «Золотой ключик» п. Копьево Республики Хакасия; в нём участвовали 25 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Уровень представлений о добре и зле диагностировался по двум методикам: «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной и «Моральные дилеммы» Т.П. Авдуловой. Высокий уровень фиксировался при условии, что ребёнок точно распознаёт эмоциональные состояния, самостоятельно объясняет нравственный смысл поступка и ориентируется на переживания другого человека; средний – при частичном выполнении этих критериев; низкий – при отсутствии обоснованных нравственных суждений и неспособности встать на позицию другого.

На констатирующем этапе высокий уровень представлений о добре и зле выявлен у 4 детей (16%), средний – у 14 (56%), низкий – у 7 (28%). Большинство детей оценивали поступки односложно, без объяснения нравственного смысла и без опоры на переживания другого человека, поэтому потребовалось проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. В ходе формирующей работы проверялись положения гипотезы о том, что формирование у детей старшего дошкольного возраста нравственных представлений о добре и зле с использованием хакасских народных сказок будет результативным, если педагог организует обсуждение нравственных понятий на материале хакасских сказок с предварительной словарной работой с этнонимами и организует игровую деятельность для закрепления этих представлений.

Для формирующего этапа были отобраны две хакасские народные сказки: «Сибичек и Сибдейек» и «Бай и Змея». Выбор обусловлен тем, что в обеих сказках представлено чёткое противопоставление добрых и злых поступков, действие разворачивается в понятном детям бытовом контексте хакасской жизни, а финал неизменно восстанавливает справедливость, что делает нравственную позицию очевидной для дошкольника. Работа с каждой включала предварительную словарную работу с хакасскими этнонимами (хан, аал, бай, чылан, түлгү и др.), выразительное чтение текста, беседу о мотивах поступков героев, инсценировку отдельных эпизодов, художественную деятельность (раскраски и пазлы). Дополнительно использовались хакасская народная игра «Мелей чазылары» (Найти рукавичку) и потешка «Хоор-хоор».

По результатам контрольного этапа число детей с высоким уровнем выросло с 16% до 36%, с низким уровнем – сократилось с 28% до 12%. Изменилось и качество суждений: дети стали обосновывать оценки через сочувствие: «ему будет обидно», «это несправедливо».

Наиболее выраженные изменения отмечены по двум направлениям: в распознавании сложных эмоциональных состояний – стыда и обиды – и в ситуациях морального выбора, связанных с альтруизмом и заступничеством. При этом по методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной динамика оказалась более выраженной: дети значительно точнее стали соотносить эмоциональное состояние с конкретным поступком. По методике Т.П. Авдуловой изменения были заметны прежде всего в характере обоснований: дети реже ориентировались на последствия лично для себя и чаще – на интересы другого человека. Беседы о мотивах поступков побуждали детей рассуждать о нравственном смысле действия, а не воспроизводить ожидаемый

ответ. Инсценировки позволили прожить нравственный выбор изнутри: ряд детей, прежде затруднявшихся рассуждать о переживаниях другого, в роли персонажа самостоятельно формулировали: «мне было бы обидно». Полученные данные согласуются с выводами исследователей [3; 7] о том, что эмоциональное включение игровых приемов в сказочный сюжет обеспечивает более глубокое и устойчивое усвоение нравственного содержания.

У троих детей динамика оказалась незначительной: точность называния эмоций несколько улучшилась, однако в ситуациях морального выбора затруднения сохранились. Для данной группы необходима более длительная индивидуально ориентированная работа при участии семьи. Отсутствие контрольной группы не позволяет полностью исключить влияние возрастного развития на зафиксированные изменения, что составляет ограничение исследования. Отметим, что разработанная нами система методических приёмов может применяться воспитателями дошкольных учреждений Хакасии без специальной фольклористической подготовки, но владеющих родным (хакасским) языком.

В целом, положения гипотезы исследования подтвердились, хакасские народные сказки можно использовать в педагогической практике для формирования нравственных представлений о добре и зле у старших дошкольников при соблюдении выявленных педагогических условий, в частности, педагог проводит с детьми обсуждение нравственных понятий на материале хакасских сказок с предварительной словарной работой по этнонимам. Перспективой дальнейшего исследования является расширение методической базы этнорегионального материала для нравственного воспитания дошкольников, поскольку обращение к местным фольклорным жанрам позволяет глубоко проработать содержание моральных представлений на знакомых детям образах и примерах. Кроме того, подобный подход способствует воспитанию гражданско-патриотических чувств и установок.

Список литературы

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р.С. Буре. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 80 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
4. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2020. – 416 с. EDN EAIQLJ
5. Таскаракова Н.Н. Отражение времени в хакасских фольклорных текстах / Н.Н. Таскаракова, А.Н. Чугунекова // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2017. – №4(18). – С. 112–119. DOI 10.23951/2307-6119-2017-4-112-119. EDN YLBFBA
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2022. – 368 с.
7. Чепчигашева Н.А. Использование хакасских сказок в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Чепчигашева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 165–168.

Чернышова Татьяна Ашотовна
студентка

Мардиросова Галина Борисовна
старший преподаватель

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

ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОГО СЧЁТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические особенности обучения дошкольников математике и устный счёт как компонент их подготовки (сущность, значение, виды). Описан разработанный комплекс дидактических игр и результаты естественно-педагогического эксперимента, подтвердившие эффективность формирования умений устного счёта в экспериментальной группе старших дошкольников.

Ключевые слова: устный счёт, психолого-педагогические особенности, дошкольное образование, игровая деятельность, дидактические игры, кардинальный счёт.

Современное образование и потребности социума особое значение придают развитию математических навыков у дошкольников с раннего возраста, рассматривая устный счёт как основу элементарных представлений и интереса к математике. Важность использования в дошкольном образовании средств наглядности, игры и индивидуализации обучения подчеркивают в своих трудах Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.М. Леушина и другие. Соответственно, выбор методов, средств и оценка результатов в процессе математического развития должны быть ориентированы на развитие познавательной деятельности, восприятия, мышления, речи детей дошкольного возраста.

Однако отмечается и такой факт, что эффективность обучения снижается из-за дефицита игровых методик, низкой квалификации педагогов и игнорирования индивидуальных особенностей детей.

На наш взгляд, понимание и учет основных особенностей развития дошкольников, связанных с психическими функциями, является важным для педагога при подготовке ребенка к обучению математике. Охарактеризуем их.

1. Мышление: наглядно-образное, через предметы (счёт кубиков).
2. Внимание: произвольное, на яркие игры/сказки.
3. Память: произвольная, яркие действия/стишки.
4. Речь: формирует понятия («больше-меньше») при проговаривании.
5. Моторика: развивает мышление/речь (счёт палочек).

Психологические особенности дошкольников определяют принципы обучения математике: наглядность (палочки, кубики); доступность (от счёта до 5 к 10); активность (самостоятельные открытия); системность (занятия + быт); индивидуализация (разноуровневые задания); развивающее обучение; связь с жизнью (счёт посуды). В дошкольном возрасте дети не просто запоминают числительные – они осваивают счёт как игровую практику.

Следует отметить, что игровая деятельность в дошкольном детстве становится ведущей, следовательно, целесообразно организовывать обучение дошкольников математике через игру. Иными словами, любое математическое задание должно быть облечено в игровую форму «Помоги зайчику собрать морковки». Их мир – это игра, и чтобы математика стала частью этого мира, она должна говорить на их языке: через движение, слова и теплое участие, а не только через сухие цифры.

А.В. Белошистая утверждает, что счёт – это процесс упорядочивания множества путём присвоения каждому элементу определённого номера. Таким образом, понятие числа неразрывно связано с порядком и упорядочиванием элементов множества: натуральное число –

это порядковый номер элемента [1, с. 59]. По мнению А.М. Леушиной, счёт – это операции с конкретными конечными множествами, воспринимаемыми анализаторами (зрительным, слуховым, осязательным). Устное название числительных по порядку – не счёт, так как нет предмета и результата [3]. Т.И. Ерофеева отмечает, что, устный счет – это навык математической деятельности, ориентированный на выполнение вычислительных операций в уме [2].

Таким образом, формирование умений осознанного устного счёта у дошкольников является базовой основой к изучению математики, развивает логическое и пространственное мышление.

Систематизации методов обучения и развития вычислительных навыков у детей дошкольного возраста, с целью развития понимания ими чисел, по мнению Д.Б. Эльконина и Н.Я. Виленской, служит существующая классификация устного счёта:

- порядковый: позиция в ряду (первый, второй; «третий автомобиль»);
- кардинальный: количество (один, два; завершается «всего»);
- сравнительный: сравнение (больше, меньше, столько же; «у Маши больше»);
- вычислительный: операции в уме с предметами (сложение, вычитание);
- композиционно-аналитический: разложение/составление числа из частей [4].

Анализ теоретических источников позволил структурировать дидактические игры математического содержания в комплекс, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Комплекс дидактических игр
по развитию умений устного счета у дошкольников

Критерии сформированности умений устного счета (планируемые результаты)	Дидактические игры	Средства реализации дидактических игр
1	2	3
Развивающий – формирование счёта, сравнения, соотнесения количества и числа, развитие мелкой моторики, дидактический – соответствие возрасту, постепенное усложнение заданий, мотивационный – наличие игрового интереса, поощрение	«Забавные прищепки»	Прищепки разных цветов, карточки с цифрами и рисунками; игровые приёмы – счёт, сравнение, добавление и убавление прищепок
Развивающий – формирование навыков счёта до 10, развитие мелкой моторики и координации движений, задания от 1 до 10 объектов, наглядно-тактильный – использование изображений клубники, корзинки, щипцов, коммуникативный – взаимодействие с педагогом, вербализация действий	«Мишка и клубника»	Картинка Мишки с числом, изображения клубники, щипчики, губка (зеленого цвета, как будто полянка), в которой будут клубнички – счёт и сбор ягодок по заданию
Развивающий (счёт, сравнение «больше/меньше/равно»), дидактический (задания с кубиком до 6), мотивационный (сюжет с голодным крокодилом), деятельностный (бросок кубика, запись, сравнение), маркер)	«Голодный крокодил»	Распечатанное и заламинированное поле с пустыми окошками и картинка крокодила, маркер, кубики
Развивающий – формирование навыков счёта, развитие внимания и пространственного мышления, дидактический – соответствие возрасту, задания с кубиком до 6, наглядно-тактильный – игровое поле, фигурки персонажей, кубик	«Кто быстрее вырастет?»	Игровое поле с делениями, фигурки персонажей, кубик; приём – бросок кубика и продвижение на число делений
Развивающий – формирование навыков счёта, самоконтроля, внимания, дидактический – парная работа, чередование ролей, мотивационный – интерес к ролевым функциям, соревновательный элемент.	«Счётчик – контролёр»	Карточки (ладошки, галочки), карточки-поля с числами, геометрические фигуры разные (50 шт.)

1	2	3
Развивающий – формирование соотношения количества и цифры, навыков счёта до 10, дидактический – задания 1–10, индивидуальная работа, мотивационный – игровой сюжет с зайчиком, элемент неожиданности	«Угости зайчика морковкой»	Морковки – картинки (1–10 кружочков), зайчики с цифрами 1–10 на доске; приём – счёт кружочков, наугад выбор морковки, соотношение с зайчиком
Развивающий – счёт по порядку 1–10, порядковые номера, память, логическое мышление, мотивационный – сюжет с матрешками, интерес к изменениям; Коммуникативный – коллективный пересчёт, обсуждение	«Матрешки»	Цветные косынки 5–10 шт., роль водящего; приём – повязывание косынок, пересчёт матрешек, смена мест

Комплекс дидактических игр для старшей дошкольной группы распределяется на 3 дня в неделю (например, понедельник, среда, пятница; по 20–30 мин: разминка 3 мин + 3 игры по 7 мин + рефлексия 5 мин). Формат – подгруппы по 4–6 детей или индивидуально, ротация всех 7 игр с повтором ключевых для закрепления, фокус на прогрессе от счёта к анализу.

Распределение на 3 дня (цикл на неделю). Материалы на столах (прищепки, карточки, кубики и т. д.).

Представим фрагмент экспериментальной работы на примере одного дня.

День 1 (Понедельник): Базовый счёт и моторика.

Разминка «Считаем вагоны! (1–5)» – дети прыгают на каждое число, показывая пальцами.

Хором: «Один прыжок, два прыжка...»

«Забавные прищепки» – цепляют 1–7 прищепок, прямой счёт вслух. Ребёнку предлагают посчитать и прикрепить такое количество прищепок, которое соответствует названной (или нарисованной) цифре. Игры с прищепками – это прекрасный тренажёр для пальчиков. Ведь нужно приложить немало усилий, чтобы прикрепить прищепку. С помощью прищепок можно изучать цвета, счёт, учить и закреплять цифры, что мы и делаем.



Рис. 1

«Мишка и клубника» – сбор 5–10 ягодок щипцами, вербализация действий. На солнечной полянке сидит очаровательный Мишутка, который просто обожает сочную клубнику! Взгляните на его облачко мыслей – там спряталось число, показывающее, сколько ягодок он хочет съесть. С помощью детских щипчиков аккуратно нужно сорвать с полянки нужное количество клубники посчитать и положить их в корзинку Мишки. Эта игра поможет развить мелкую моторику.



Рис. 2

Рефлексия – приём «лестницы успеха», который позволяет оценить активность каждого на разных этапах занятия. Например, нижняя ступенька – «у меня ничего не получилось», средняя ступенька – «у меня были проблемы», верхняя ступенька – «мне всё удалось».

Для определения эффективности реализованного комплекса и проверки уровня сформированности умений устного счета у детей была использована диагностическая методика «Считаем до 10» Л.И. Ермолаевой для детей 5–6 лет. Данная методика позволила определить точность, скорость и понимание последовательности чисел через игровые задания. Полученные данные показали, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности умений устного счета снизился до 10% по сравнению с первоначальными результатами, средний достиг 70%, подтвердив эффективность игрового комплекса. В контрольной группе показатели остались неизменными, подчёркивая преимущество игрового подхода перед традиционными методами.

Таким образом, применение предложенного комплекса дидактических игр в дошкольном учреждении (3 дня/нед., 20–30 мин) обеспечит поэтапное освоение и понимание детьми устного счёта в пределах 10, развитие умений быстрого запоминания последовательности чисел и составления примеров на сложение/вычитание, будет способствовать повышению мотивации к обучению.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Теория и методика математического развития детей дошкольного возраста: учебник для использования в учебном процессе образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование» / А.В. Белошистая. – М.: Академия, 2019. – 269 с.
2. Ерофеева Т.И. Знакомство с математикой: методическое пособие для педагогов / Т.И. Ерофеева. – М.: Просвещение, 2014. – 112 с.
3. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / А.М. Леушина. – М.: Академия, 2014. – 368 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с. EDN QXRAFD

Чупразова Александра Андреевна

студентка

Жгарева Юлия Ивановна

студентка

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

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

Аннотация: в статье рассмотрены психолого-педагогические условия успешной адаптации первоклассников к школе. Описаны практические методы диагностики, организации учебного режима, коррекционной работы, сплочения коллектива и взаимодействия с родителями. Обозначены основные ориентиры оценки хода адаптации и пути предупреждения школьной дезадаптации.

Ключевые слова: адаптация первоклассников, школьное обучение, психолого-педагогические условия, практические методы, дезадаптация, психологическая готовность к школе.

Переход от беззаботного дошкольного периода к организованному процессу обучения представляет собой один из самых ответственных и трудных этапов в развитии ребенка. Школьная среда с самого начала требует от детей максимальной мобилизации умственных и физических ресурсов, внимания и умения сознательно управлять своим поведением. На смену свободной игре приходит подчиненная обязательным правилам учебная деятельность, вводится новый социальный статус ученика и члена коллектива, увеличивается объем личных обязанностей [1]. От того, насколько гладко пройдет этот процесс, зависят не только текущие академические успехи, но и дальнейшая мотивация к учебе, комфортное социальное самочувствие и общее состояние здоровья ребенка. Трудности, связанные с привыканием, могут усиливать уровень тревожности, нарушать межличностные отношения, способствовать развитию невротических расстройств и соматических заболеваний [5].

В научном дискурсе адаптация учащихся первого класса рассматривается как активное приспособление к новым жизненным обстоятельствам, требованиям учебного процесса и новой социальной среде. Ребенок не просто подстраивается под условия, а активно осваивает новую систему взаимоотношений, вырабатывая собственные стратегии поведения. М.Р. Битянова подчеркивает, что итогом адаптации является не только приспособление, но и создание основы для дальнейшего психологического, личностного и социального развития [4].

Процесс адаптации первоклассников имеет сложную структуру, включающую несколько компонентов. Так, Д.Ю. Соловьёва выделяет следующие.

1. Организационная составляющая – привыкание к новому распорядку дня, школьным правилам, обязанностям и новому статусу. Важным показателем является сформированность «внутренней позиции школьника» (по Л.И. Божович).

2. Учебно-мотивационная составляющая – появление и развитие потребности в получении знаний и осознание общественной значимости учебной деятельности.

3. Психологическая составляющая – достижение эмоциональной стабильности, снижение уровня стресса и беспокойства.

4. Социальная составляющая – установление позитивных взаимоотношений со сверстниками и учителем, освоение норм поведения в коллективе [6].

Эти компоненты тесно связаны между собой, и проблемы в одной области неизбежно влияют на общий ход процесса приспособления.

С точки зрения физиологии, процесс адаптации проходит три основные стадии.

1. Ориентационная стадия («период бури») – организм активно реагирует на новые требования, наблюдается повышенное напряжение всех систем.

2. Стадия неустойчивого приспособления – организм постепенно находит наиболее эффективные способы реагирования.

3. Стадия относительной стабильности – функционирование организма нормализуется, уровень напряжения снижается до минимума [4].

Длительность адаптационного периода индивидуальна. Статистика показывает, что у 50–60% детей адаптация занимает 2–3 месяца. Примерно 30% детей нуждаются в более продолжительном времени (до полугода-года), а у около 14% первоклассников наблюдаются признаки выраженной и затяжной дезадаптации [5]. Эти данные подчеркивают необходимость системного подхода к решению данной проблемы со стороны педагогов и семьи.

Для минимизации трудностей в переходный период крайне важно создать особые условия. Прежде всего, необходимо формирование адаптивной образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности и темп каждого ребенка. Не менее значимым условием является проведение всесторонней первичной диагностики и последующий мониторинг состояния учащихся. Педагогическая диагностика помогает выявить причины возникновения сложностей и построить индивидуальную траекторию поддержки, а психолог оценивает уровень учебной мотивации, самооценку и эмоциональное состояние ребенка [4].

Особое внимание следует уделять формированию учебной мотивации, которая признается ключевым фактором успешной адаптации в работах таких исследователей, как Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин [2]. Учитель должен создавать ситуации, способствующие успеху, использовать увлекательный материал и игровые методики, четко объясняя значимость получаемых знаний. Одновременно с этим необходимо активно содействовать социализации детей, поскольку от скорости и комфортности включения ребенка в систему межличностных отношений во многом зависит его желание посещать школу. Педагог должен с первых дней организовывать игры на знакомство, тематические классные часы и праздники, способствовать созданию атмосферы доброжелательности [4]. Наконец, не менее важным условием является тесное сотрудничество с семьей, выступающей в качестве первичного социального института. Поддержка со стороны родителей является ценнейшим ресурсом для ребенка, поэтому школа должна проводить родительские собрания, индивидуальные консультации, дни открытых дверей и регулярно информировать родителей об успехах и трудностях адаптационного периода [6].

Для обеспечения эффективной реализации вышеперечисленных условий целесообразно использовать ряд практических методов, которые можно условно разделить на несколько тематических блоков.

Диагностический блок включает в себя наблюдение за поведением учащихся на уроках и переменах, проведение бесед с родителями и применение специализированных педагогических тестов. Психологи могут использовать проективные методики, такие как «Рисунок школы» или «Лесенка», а также анкетирование для оценки эмоционального состояния [4]. Диагностические мероприятия проводятся на протяжении всего первого полугодия, что позволяет отслеживать динамику и своевременно вносить коррективы в работу.

Организационный блок направлен на создание условий, благоприятных для физиологического состояния детей. Ключевое значение имеет постепенное наращивание учебной нагрузки, позволяющее избежать переутомления. Для этого важно применять физкультминутки, гимнастику для глаз, следить за правильной осанкой и составлять расписание, учитывающее биоритмы работоспособности первоклассников [5].

Блок психолого-педагогического сопровождения охватывает коррекционно-развивающие мероприятия для детей, испытывающих сложности. Индивидуальные и групповые занятия помогают снизить уровень тревожности и развить навыки межличностного общения. Для гиперактивных учеников подбираются упражнения, направленные на саморегуляцию, а для менее активных – на развитие темпа деятельности. При необходимости психолог может обучать детей техникам дыхательной гимнастики [4].

Воспитательный блок призван способствовать формированию у детей активной позиции в школьном сообществе. Учитель целенаправленно создает ситуации успеха, например, путем организации персональных выставок детских работ. Активно формируются навыки сотрудничества, такие как умение договариваться, уступать и обращаться за помощью.

Безусловно, важен и блок работы с родителями. На собраниях обсуждаются вопросы режима дня, организации учебного места и эффективных методов мотивации ребенка. Психолог оказывает консультационную помощь семьям «группы риска», помогая им разработать стратегии поддержки. Совместные мероприятия, такие как спортивные праздники, экскурсии или творческие мастерские, способствуют укреплению доверительных отношений между школой и семьей, позволяя родителям увидеть своего ребенка в новой социальной роли [6].

Адаптация первоклассников представляет собой сложный биопсихосоциальный процесс, включающий организационные, учебно-мотивационные, психологические и социальные компоненты, протекающий на фоне физиологических изменений в организме. Успех этого процесса зависит от создания адаптивной, здоровьесберегающей среды, систематической диагностики, формирования учебной мотивации, целенаправленной работы по сплочению коллектива и партнерства с родителями. Только комплексное применение диагностических, организационных, коррекционно-развивающих и воспитательных методик, а также своевременное выявление детей «группы риска» и оказание им адресной помощи позволяют предотвратить развитие дезадаптации. Скоординированная работа учителя, психолога и родителей является залогом того, что начальный период обучения в школе станет для ребенка радостным и продуктивным этапом его личностного роста.

Список литературы

1. Алимуратова А.Ф. Адаптация первоклассников к обучению в общеобразовательной школе: психолого-педагогические условия повышения эффективности / А.Ф. Алимуратова // Вестник Московского университета МВД России. – 2021. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pervoklassnikov-k-obucheniyu-v-obsheobrazovatelnoy-shkole-psihologo-pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-effektivnosti> (дата обращения: 08.05.2026). DOI 10.24412/2073-0454-2021-5-285-293. EDN HTRLFG
2. Ханина Т.В. психолого-педагогические условия решения проблем школьной адаптации первоклассника / Т.В. Ханина // Scienceforum.ru. – 2020. – URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018022869> (дата обращения: 08.05.2026).
3. Кириллова С.П. Адаптация первоклассников к процессу обучения / С.П. Кириллова // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/files/tema-adaptatsiia-pervoklassnikov-k-protssessu-obuch.html> (дата обращения: 08.05.2026).
4. Морозова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации первоклассников к школе: выпускная квалификационная работа / Е.А. Морозова. – Пермь: ПГГПУ, 2020. – URL: https://vkr.pspu.ru/uploads/2790/Morozova_vkr.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
5. Организация адаптации первоклассников: методические рекомендации. – Саратов: Лицей №37, 2021. – URL: https://liczej37saratov-r64.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Organizatsiya_adaptatsii_pervoklassnikov_tip_met_dok.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
6. Гуменникова С.Н. Условия успешной адаптации первоклассников к обучению в школе / С.Н. Гуменникова // Молодой ученый. – 2025. – №5(556). – С. 200-203. – URL: <https://moluch.ru/archive/556/122329> (дата обращения: 08.05.2026). EDN RPBIEN

Чупразова Александра Андреевна
студентка

Фролова Ангелина Николаевна
студентка

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

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности театрализованной деятельности как эффективного средства развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Проанализированы теоретические подходы к пониманию эмоционального интеллекта, раскрыты возрастные особенности его становления в дошкольном периоде, обоснована роль различных видов театрализованных игр в формировании эмоциональной компетентности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольный возраст, театрализованная деятельность, театрализованная игра, эмоциональное развитие, эмпатия, эмоциональная компетентность.

Современные образовательные стандарты для дошкольных учреждений акцентируют внимание на целостном развитии личности, где эмоциональной сфере отводится первостепенное значение. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяют в качестве одного из ключевых направлений развитие эмоционального интеллекта, способности к сопереживанию и выражения эмоциональной отзывчивости. Именно в раннем возрасте закладывается фундамент эмоциональной компетентности, определяющей успешность человека в социуме и его жизненный путь.

Тем не менее, современные условия – повсеместное увлечение детей цифровыми устройствами, дистанцирование родителей от воспитательных процессов, тенденция к подавлению личных переживаний – создают серьезные барьеры для полноценного формирования эмоциональной сферы [6]. В связи с этим возрастает потребность в поиске педагогических инструментов, стимулирующих естественное и гармоничное обогащение эмоционального интеллекта.

Одной из наиболее эффективных и естественных для данного возраста форм деятельности является театрализация, которая, по мнению Л.С. Выготского, «самым тесным, действенным и доступным образом соединяет художественный опыт с личными чувствами» [2].

Предпосылки изучения эмоционального интеллекта в отечественной психологии были заложены Л.С. Выготским, который обосновал единство эмоциональных и интеллектуальных процессов. По Выготскому, мыслительная деятельность неотделима «от всей полноты живой действительности». Дальнейшее развитие этих идей было представлено в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. В российской научной среде термин «эмоциональный интеллект» впервые применила Г.Г. Гарскова, характеризуя его как «способность к пониманию взаимосвязей личности, выраженных в эмоциях, и к управлению эмоциональной сферой на основе анализа и синтеза интеллектуального характера» [1].

Применительно к дошкольному возрасту, критериями развития эмоционального интеллекта являются: знание разнообразных эмоций, умение определять эмоции по мимике и жестам, выявление причин их возникновения, осознание своих и чужих эмоциональных состояний, а также способность управлять собственными эмоциями [5].

Дошкольный возраст является критическим периодом для формирования эмоционального интеллекта. В этот период происходят значительные качественные изменения в эмоциональной жизни ребенка: развивается эмпатия, закладываются основы самоконтроля, расширяется диапазон переживаемых чувств. Исследования демонстрируют, что дети в возрасте 4–7 лет в

целом способны адекватно воспринимать эмоциональное состояние других людей: приблизительно 95% опрошенных детей безошибочно определяют базовые эмоции [7]. Однако распознавание сложных эмоциональных состояний и, особенно, управление собственными эмоциями вызывают у дошкольников существенные затруднения.

Театрализованная деятельность в дошкольном возрасте является уникальным сочетанием игры, общения и художественного творчества. Л.В. Артемова определяет театрализованные игры как деятельность, в которой дети, принимая образ и используя различные символические средства (мимику, пантомиму, речь), моделируют биосоциальные взаимоотношения [2].

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие механизмы положительного влияния театрализованной деятельности на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников.

1. Проживание эмоций через ролевую игру. Надевая маску персонажа, ребенок получает возможность пережить широкий спектр эмоций в безопасной, игровой форме. Он учится распознавать эмоциональные состояния – как свои, так и партнеров по игре. Как отмечает В.А. Сухомлинский, «благодаря сказке ребенок познает мир не только разумом, но и сердцем, и выражает свое собственное отношение к добру и злу» [2].

2. Развитие эмпатии. Театрализованная деятельность создает благодатную почву для формирования способности к сопереживанию. Сочувствуя персонажам, ребенок учится понимать чувства других людей, что является фундаментальной составляющей эмоционального интеллекта. Исследователи подчеркивают, что театрализованные занятия являются значимым инструментом для развития эмпатии у детей дошкольного возраста, «заставляют его сочувствовать персонажам, переживать разыгрываемые события» [4].

3. Формирование эмоциональной саморегуляции. Участвуя в театрализованных играх, ребенок осваивает навыки управления своими эмоциями: подавляет спонтанные реакции, выражает чувства социально приемлемыми способами, переключается между различными эмоциональными состояниями. Драматизация дает возможность «прожить» и отреагировать негативные эмоции, что способствует профилактике эмоциональных расстройств.

4. Обогащение эмоциональной лексики. Работа над ролью подразумевает вербализацию эмоциональных состояний: дети учатся давать названия эмоциям, описывать их, объяснять причины их возникновения. Это способствует развитию эмоциональной осведомленности – базового компонента эмоционального интеллекта.

5. Формирование социальных навыков. Театрализованная деятельность носит коллективный характер: она требует согласованности действий, умения находить компромиссы, учитывать точку зрения партнера. В процессе совместной подготовки и представления спектаклей у детей развиваются навыки эффективного межличностного взаимодействия, являющиеся неотъемлемой частью как социального, так и эмоционального интеллекта [4].

Т.В. Волкова и Е.В. Шестовская рассматривают театральную деятельность как важный фактор развития эмоционального интеллекта, отмечая ее психотерапевтический эффект. По их мнению, театральная-игровая деятельность «оказывает выраженное психотерапевтическое воздействие на аффективную и когнитивную сферы ребенка, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы», помогает преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость [4].

Практический опыт подтверждает, что эффективность театрализованной деятельности в развитии эмоционального интеллекта дошкольников зависит от соблюдения определенных педагогических условий, сформулированных в трудах Л.В. Артемовой [2].

1. Содержательность и разнообразие тематики. Репертуар театрализованных игр должен охватывать произведения с богатым эмоциональным содержанием, позволяя детям познакомиться с широким спектром чувств и переживаний.

2. Системность. Театрализованные игры должны быть интегрированы в повседневный педагогический процесс, а не представлять собой разовые мероприятия.

3. Максимальная вовлеченность детей на всех этапах – от выбора сюжета до показа спектакля.
4. Сотрудничество детей друг с другом и со взрослыми. Педагог выступает не как авторитарный руководитель, а как партнер, способствующий творческому процессу.

Важно отметить, что театрализованная деятельность не должна сводиться к формальной подготовке к утренникам, где главный упор делается на зрелищность и конечный результат, а не на процесс творческих переживаний. Истинное развитие эмоционального интеллекта происходит в ходе свободной, спонтанной игры, в которой ребенок имеет возможность экспериментировать с эмоциями, примерять различные модели поведения, получать обратную связь от сверстников и взрослых [6].

Проведенный анализ показывает, что театрализованная деятельность является эффективным инструментом для развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. В процессе театрализованных игр создаются естественные условия для формирования ключевых компонентов эмоционального интеллекта: распознавания и идентификации эмоций, понимания их причин и последствий, эмоциональной саморегуляции, эмпатии и навыков межличностного взаимодействия.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 125–137. EDN YWCPCGD
2. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: книга для воспитателя детского сада / Л.В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
3. Бирюкова К.О. Эмоциональное развитие дошкольников в театрализованной деятельности / К.О. Бирюкова, Н.С. Ежкова // Концепт. – 2024. – №5. – С. 45–53.
4. Волкова Т.В. Театральная деятельность в общем и дополнительном образовании как фактор когнитивного и психоэмоционального развития ребенка / Т.В. Волкова, Е.В. Шестовская // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2021. – №4(18). – С. 10–19.
5. Гаврилова А.А. Диагностика существующего уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / А.А. Гаврилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Психология. – 2025. – №1. – С. 33–42.
6. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
7. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов факультетов дошкольного образования высших педагогических учебных заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2003. – 169 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агаркова Валентина Николаевна
магистрант

Научный руководитель
Образцова Елена Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР): ЭФФЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация: в статье анализируются вопросы нарушения фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, а также пути преодоления данного дефекта. Определяются теоретические предпосылки нарушения фонематического слуха в онтогенезе развития. Описываются затруднения детей, связанные с различением фонем, слов, с нарушением звукопроизносительных навыков. Особое внимание обращается на комплексный, поэтапный характер коррекционной работы.

Ключевые слова: нарушение фонематического восприятия, фонематические процессы, фонематический слух, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении специфики нарушений фонематического восприятия у старших дошкольников с ОНР и определении эффективных направлений логопедической работы по преодолению данного дефекта.

Постановка проблемы. Актуальность проблемы несформированности фонематических процессов у детей обуславливает необходимость пристального внимания со стороны педагогического сообщества, а также своевременной диагностики и целенаправленной коррекции в старшем дошкольном возрасте. Решение данной задачи направлено на оптимизацию речевого развития и служит профилактикой возможных трудностей в овладении ребенком навыками чтения и письма на последующих этапах обучения.

Введение. Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребова и др.) в 50–60-е гг. XX в. Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи. Г.Р. Шашкина отмечает, что при ОНР речь формируется поздно, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития [8].

Современная коррекция фонематических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должна проводиться с опорой на актуальные научные исследования о многоуровневой структуре речевосприятия, взаимосвязи элементарных и высших психических функций в развитии речи, учитывая закономерности становления фонематических функций в онтогенезе.

В рамках данной статьи излагаются результаты предпринятого исследования, в ходе которого выявлены специфика и уровни фонематического нарушения у детей старшего дошкольного возраста, с учетом этих результатов определены методы, этапы, средства коррекционной работы.

Изложение основного материала. Предпринятый нами анализ специальной литературы по исследуемой проблематике убедительно свидетельствует о том, что нарушение фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в первую очередь связано с недостаточной сформированностью операций фонематического анализа, синтеза и сравнения, что обусловлено общим недоразвитием речевых функций, а также особенностями восприятия акустических и артикуляторных признаков звуков родного языка. Названные ошибки имеют стойкий характер, характеризуются многообразием, встречаются в разных сочетаниях.

Так, Р.Е. Левина выделяет три уровня проявления дефекта по степени тяжести. В свою очередь Т.Б. Филичева в своих научных исследованиях дополнительно описывает четвёртый уровень.

У детей старшего дошкольного возраста первого уровня речевого развития активный словарный запас практически не сформирован. Речь ребёнка состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Свои речевые высказывания дети сопровождают жестами и мимикой. В большинстве случаев чистота говорения отсутствует, соответственно, окружающие не понимают сказанное ребёнком. Пассивный словарный запас у детей с отсутствием активной речи значительно превосходит активный по объёму, что создаёт иллюзию полного понимания обращённой речи при невозможности самостоятельного речевого высказывания. У неговорящих детей отмечается несформированность восприятия грамматических изменений слова: они не дифференцируют формы единственного и множественного числа имён существительных и прилагательных, а также формы прошедшего времени глагола, категории мужского и женского рода, не понимают семантики предложных конструкций. Звуковой состав лексем у данной категории детей характеризуется нестабильностью, артикуляция звуков вариативна, а способность к воспроизведению слоговой структуры слова грубо нарушена.

Старшие дошкольники второго уровня речевого развития искажают используемые речевые средства. Дети способны употреблять слова, обозначающие предметы, действия, качества. В речи прослеживается использование личных местоимений, в сочетании с простыми предложениями и союзами. Пересказ о известных событиях имеет простой, но понятный сюжет. Недоразвитие речи проявляется в незнании многих слов, в неправильном произнесении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизме, хотя смысл произнесенного можно понять и вне ситуации. По-прежнему старшие дошкольники второго уровня речевого развития сохраняют использование жестов и мимики при говорении. Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы – в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов. Имена прилагательные употребляются в речи крайне ограниченно и функционируют без согласования с определяемыми словами в предложении.

Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Неправильно произносимые звуки могут относиться к 3–4-й фонетическим группам, например: переднеязычным (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычным и губным. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные часто звучат смягченно.

Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным. Звуковой состав односложных слов передается правильно. При повторении двусложных слов встречается выпадение звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

На третьем уровне речевого развития обиходная речь детей приобретает развёрнутый характер, грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения отсутствуют. В устной речи присутствуют аграмматичные фразы, употребление слов не всегда подходит по контексту, фонетическая сторона речи характеризуется менее многообразными нарушениями

звукопроизношения. Дети старшего дошкольного возраста могут построить простое распространённое предложение из трёх-четырёх слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. Стоит обратить внимание, что при самостоятельном высказывании присутствуют нарушения в грамматической связи, рассказчиком нарушается логика и очередность событий.

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специальные учреждения, выборе адекватных коррекционных мероприятий, предупреждении нарушений чтения и письма в начальной школе. Нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях при сохранном слухе наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков. Прямой результат нарушения слухового восприятия – недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто возникает вследствие нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы. На развитие ОНР влияют социальные причины (двуязычие, многоязычие, воспитание ребенка глухими взрослыми), а также физической ослабленностью ребенка, частыми заболеваниями, недоношенностью. В таких случаях говорится о задержке речевого развития. Во всех остальных случаях общее недоразвитие речи является признаком органического поражения центральной нервной системы.

Г.Р. Шашкина под фонетической стороной речи понимает произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата, способность различать и дифференцировать фонемы родного языка. Автор уточняет, что фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора. В свою очередь, периферический отдел его располагается в кортиевом органе и осуществляет прием слуховой информации, в том числе и речевых звуков [9].

Говоря об онтогенезе развития фонематических процессов можно утверждать, что у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа.

Исследования подтверждают, что к шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку старшего дошкольного возраста выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы.

Соответственно, при благополучном развитии речевой функциональной системы произносительная сторона речи ребенка к семи годам жизни максимально приближается к речи взрослых, с учетом норм литературного произношения. Как правило, ребенок имеет достаточно развитое фонематическое восприятие, владеет некоторыми навыками звукового анализа (определяет количество и последовательность звуков в слове), что является предпосылкой к овладению грамотой.

Анализируя всё выше сказанное можно сделать вывод: к моменту поступления в школу у ребенка сформировано звукопроизношение, хорошо развиты все стороны речи, что дает ему возможность своевременно осваивать образовательную программу.

Л.Г. Соловьева выделяет следующие признаки фонематического недоразвития [5]:

1) пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка;

2) трудности различения на слух фонем, отличающиеся тонкими акустико-артикуляторными характеристиками в собственной и чужой речи (звонкие-глухие, твёрдые-мягкие, [с]–[ш], [з]–[ш]);

3) нарушение звуковой структуры слова: пропуск и перестановка звуков и слогов в словах со стечением согласных («гездо» вместе «гнездо»).

Р.Е. Левина в научных работах выделяет 5 стадий развития фонематического восприятия в процессе онтогенеза.

Дофонематическая стадия – первая стадия, которая характеризуется полным отсутствием дифференциации звуков речи. Ребёнок не понимает речь другого человека.

На второй стадии ребёнок способен распознавать акустически далёкие фонемы, в свою очередь акустически близкие фонемы не дифференцируются. Неправильное восприятие речи формирует искажённое произношение.

Третья стадия характеризуется тем, что ребёнок слышит звуки в соответствии с их смысловыми различительными признаками. Однако, с предметом соотносит неправильно произнесённое слово.

У детей на четвёртой стадии экспрессивная речь почти соответствует возрастной норме, но фонематическая дифференциация во время восприятия незнакомых слов недостаточно сформировано.

На пятой стадии развития фонематического восприятия в процессе онтогенеза у ребёнка экспрессивная речь и восприятие сформированы правильно. Соответственно, ребёнок способен самостоятельно различать правильное и неправильное произношение [3].

Коррекционная работа по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста должна быть направлена на коррекцию речевого дефекта и подготовку дошкольника к полноценному обучению грамоте. В свою очередь, коррекционно-развивающее обучение строится с учетом зоны ближайшего развития каждого ребенка. В связи с этим приоритетными задачами логопедического воздействия выступают:

- преодоление трудностей различения фонем родного языка, в том числе акустически близких звуков;

- совершенствование навыков фонематического анализа и синтеза на материале слов различной слоговой структуры;

- закрепление правильных произносительных навыков в неразрывной связи с развитием слуховой дифференциации.

Л.Г. Соловьёва выделяет основные направления работы по развитию речи детей [5]:

- формирование произносительных навыков: постановка звуков, последовательная автоматизация и дифференциация (слуховая, произносительная) звуков;

- развитие фонематического восприятия, фонематических представлений, доступных возрасту форм звукового анализа и синтеза.

Д.В. Солдатов, Л.Н. Роденкова строят этапы коррекционной работы в соответствии с онтогенетическим принципом, следуя онтогенезу развития фонематических процессов. Выделяют следующие этапы [3]:

На первом этапе происходит узнавание неречевых звуков, с помощью специально подобранных игр и упражнений. В свою очередь параллельно происходит положительное влияние на формирование процессов слухового внимания и памяти, которые прямо пропорционально влияют на успешный навык дифференциации фонем. Неречевыми звуками являются:

бытовые (скрип двери) и природные шумы (шум дождя), транспорта (звук пролетающего самолета, проезжающей грузовой машины), музыкальных инструментов и т. д.

Коррекционная работа на втором этапе направлена на развитие восприятия речевых звуков: различение высоты, силы тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз. Хороший пример использования речи сказочных персонажей, где у каждого свой тембр голоса. Ребёнку предлагается угадать сказочного персонажа, услышав его реплики из произведения.

Различение слов, близких по звуковому составу происходит на третьем этапе. На основе примеров ребёнок понимает, что значение слова может измениться, если даже один звуков употреблён неправильно. На этапе можно использовать игру «Какое слово лишнее?». Ребёнок необходимо на слух определить какое слово отличается от других (например: вечер-вечер-вечер-вечер).

Четвёртый этап характеризуется обучению дифференцировать слоги, близкие по звучанию. Для этого можно использовать игру «Что лишнее?». Ребёнку называют четыре слога подряд: *га-га-ка-га*. Необходимо определить лишний слог. Важно, чтобы ребёнок мог сам произнести слоги в предложенном задании.

Пятый этап- дифференциация гласных и согласных фонем. Так же на этом этапе ребёнок учится различать изолированные звуки, близкие по акустическим (М, Н) или артикуляционным свойствам (Б, П). Особое внимание стоит уделить на этапе способности различать изолированные звуки от вариантов искажённого произношения (ш –межзубного, ш –носового, ш –бокового, ш –губно-зубного).

На шестом этапе логопед произносит чётко звуки, слоги, слова, а ребёнок повторяет за специалистом. Таким образом, происходит формирование звукового анализа. Далее ребёнку необходимо научиться анализировать звуки с опорой только на слух (без повторения за логопедом), только в своем произношении, при произнесении слова про себя. Именно на заключительном этапе происходит развитие способности делить предложение на слова и из отдельных слов составлять предложения. Для закрепления результата подойдет упражнение «Сосчитай слова». Ребёнку нужно определить сколько слов в предложении, назвать первое, второе и т. д. Ребёнок учится делить слова на слоги и составлять слова из отдельных слогов. Для отработки навыка определения количества слогов в слове их можно прохлопать или прошагать. Развитие способности звукового анализа и синтеза слов начинают с того, что ребёнок учится находить гласные фонемы в начале, в конце, середине слова. В свою очередь согласные фонемы ребенок лучше определяет в конце слова, затем в начале, середине. Для лучшего закрепления изучаемого материала можно использовать игру «Найди звук». Если в слове ребенок слышит нужный звук, то он хлопает. Так же на шестом этапе происходит работа по развитию способности различать звуки при проговаривании слова про себя с опорой на кинестетические ощущения, находить слова с изучаемыми звуками в предложении, составлять слова из отдельно произнесённых звуков и слогов [3].

Г.Р. Шашкина в учебнике «Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи» представляет развёрнутую характеристику организации логоритмических занятий с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) и общее недоразвитие речи (ОНР, третий уровень речевого развития). Автором выделяются три последовательных этапа коррекционной работы [8].

Первый этап направлен на автоматизацию звуков в словах и предложениях. На данном этапе отрабатываются следующие звуки: гласные [у], [а], [о], [э], [и], [ы]; а также согласные [п], [т], [к], [х]. Параллельно дети обучаются выделению указанных звуков из состава других звуков и слогов.

Второй этап включает работу со звуками: [б], [д], [г], [с], [з], [ш], [ж].

Третий этап предполагает знакомство с сонорными и сложными по артикуляции звуками: [л], [л'] (мягкий), [р], [р'] (мягкий), а также с аффрикатами [ш'] (долгий мягкий), [ч'], [ц].

Таким образом, логоритмическая ритмика является действенным способом для совершенствования моторики и речи старших дошкольников. Сочетание движения, музыки и речи на

логоритмических занятиях повышает эффективность коррекционного логопедического процесса. Г.Р. Шашкина подчёркивает, что содержание логоритмических занятий для детей с нарушениями речи зависит от речевых и двигательных возможностей детей, а также от логопедических задач.

По мнению автора, Г.Р. Шашкиной, фонематическое восприятие у детей с выраженными дефектами артикуляционного аппарата развивается в неполноценных условиях и может иметь отклонения. В целях выявления его состояния обычно используют приемы, направленные на: узнавание, различение и сравнение простых фраз; выделение и запоминание определенных слов в ряду других (сходных по звуковому составу, различных по звуковому составу); различение отдельных звуков в ряду звуков, затем в слогах и словах (различных по звуковому составу, сходных по звуковому составу); запоминание слоговых рядов, состоящих из двух – четырех элементов (с изменением гласного звука – *ма-ме-му*, с изменением согласного звука – *ка-ва-та*); запоминание звуковых рядов [8].

С целью выявления у ребенка способности восприятия ритмических структур различной сложности используются такие задания: отсчитать количество слогов в словах разной слоговой сложности; угадать, какой именно из предъявленных картинок соответствует заданный логопедом ритмический рисунок.

Следовательно, обследование различения звуков речи можно начать с заданий на повторение изолированных звуков или пар звуков. Отклонения в фонематическом восприятии наиболее отчетливо проявляются при повторении ребенком близких по звучанию фонем (*б-п, с-ш, р-л* и др.). В этом случае ребенку предлагают повторять слоговые сочетания, состоящие из таких звуков. Например: *са-ша, ша-са, са-ша-са, ша-са-ша, га-за, за-са, са-за-са* и т. п.

Особенно важно уделить внимание на различение свистящих, шипящих, аффрикат, сонорных, а также глухих и звонких звуков. Дети могут испытывать явные затруднения при повторении звуков, отличающихся акустическими признаками (звонкость-глухость), в то время как другая категория детей затрудняется при повторении звуков, отличающихся артикуляционным укладом.

Могут быть выявлены случаи, когда задание воспроизвести серию из трех слогов оказывается недоступным ребенку или вызывает определенные трудности. Особо должны быть отмечены явления персеверации, когда ребенок не может переключиться с произнесения одного звука на произнесение другого.

При обследовании фонематического восприятия целесообразно использовать задания, включающие артикулирование, чтобы трудности проговаривания не влияли на качество дифференциации. Так, логопед произносит нужный звук в ряду других звуков, как резко отличающихся, так и близких по акустическим и артикуляционным признакам. Услышав заданный звук, ребенок поднимает руку. Например, можно предложить ребенку выделить звук *у* из звукового ряда *о, а, у, о, у, ы, о* или слог *ша* из слогового ряда *са, ша, ца, ча, ша, ща*.

Хорошо выявляет недостатки фонематического восприятия задание на подбор предметных картинок, названия которых начинаются с заданного звука («Подбери картинки на звук *р* и звук *л*; на звук *с* и звук *ш*, на звук *с* и звук *з*» и др.) Комплекты картинок логопед подбирает заранее, а затем перемешивает произвольно.

По мнению Н.В. Дуровой у многих детей даже в старшем дошкольном возрасте наблюдаются нарушения в звукопроизношении, а это, как правило, сказывается и на овладении письменной речью – чтением и письмом. Чистота речи зависит от многих факторов: от развития речевого слуха, речевого внимания, речевого дыхания, голосового и речевого аппарата. Без специальной «тренировки» каждого компонента нужный уровень развития часто не достигается. Для развития фонематического слуха, речевого внимания и речевого дыхания детей старшего дошкольного возраста автор разработал упражнения, способствующие овладению детьми данных функций.

Для развития фонематического восприятия, а именно формирования умения дифференцировать твёрдые и мягкие согласные звуки ([с] и [с']), выделять их на фоне слова, а также

соотносить звук с его графическим символом (цветовым обозначением) автор предлагает упражнения «Насос» и «Какой звук в слове?». Например: Большой насос надувает большой мяч: «С-с-с»; маленький насос надувает маленький мяч: «Сь-сь-сь». Давайте надувать большой мяч (дети имитируют работу насоса, произносят: «с-с-с» и делают большой круг), маленький мяч (произносят: «сь-сьсь» и уменьшают круг). Детям раздают картинки (примерный их перечень: сумка, лист, снеговик, самолет, синица, капуста, санки, василек, сирень, поросенок, гусь, лисенок, велосипед, месяц...). В названии предметов на ваших картинках есть звуки «с» или «сь». Послушайте, как называются предметы: «Сссоба-ка – звук «с», «сссинич ка» – звук «сь». –Далее дети самостоятельно называют свои предметы и говорят, какой звук есть в этом слове.

Игра «Скажи, как я» проводится в кругу с мячом. Воспитатель последовательно бросает мяч каждому ребёнку, произнося слово с интонационным выделением твёрдого или мягкого согласного звука. Задача ребёнка – в точности повторить слово, сохранив заданный образец произношения, и вернуть мяч. При затруднениях допускается 2–3-кратное повторение слова с усиленным выделением целевого звука. В игре участвуют все дети группы.

Для пополнения активного словаря ребёнка, стимулирования поиска и актуализации слов с заданной фонемой используют игру «Назови слова» Воспитатель предлагает детям называть слова со звуком «р», затем со звуком «рь». За каждое правильно названное слово ребёнку дается фишка-игрушка. В конце игры определяется победитель. Также можно называть слова со звуком «мь», затем со звуком «м». Такие игры полезны для закрепления правильного произношения в спонтанной речи, тренировки слухового внимания и памяти, а соревновательный момент с получением фишек повышает речевую активность и самоконтроль у старших дошкольников.

Н.В. Дурова предлагает использовать упражнение «Забей мяч в ворота» для формирования целенаправленной ротовой воздушной струи и отработки длительного плавного выдоха, необходимого для произношения свистящих и шипящих звуков. Игровая ситуация «забить гол» помогает автоматизировать произнесение слога «Фу-у-у» без напряжения, что является подготовительным этапом для постановки сложных согласных [2].

Игра «Назови братца» направлена на развитие фонематического восприятия, а именно на формирование навыка слуховой дифференциации твёрдых и мягких согласных звуков по признаку палатализации. В игровой форме (с мячом и обращением к образу «большой – маленький братец») дети учатся подбирать парный мягкий согласный к заданному твёрдому, что закладывает основу для звукового анализа и синтеза. Правила игры: Вы знаете, что у звуков есть братцы: у большого братца – звука «р» есть маленький братец – звук «рь», у большого братца-звука «б» – маленький братец-звук «бь». Воспитатель бросает мяч и называет большого братца, а дети называют маленького братца и перебрасывают мяч обратно [2].

Таким образом, комплекс игр и упражнений, предложенных Н.В. Дуровой, направлен на формирование у старших дошкольников ключевых компонентов фонематического восприятия: способности к слуховой дифференциации твёрдых и мягких согласных (игры «Насос», «Назови братца», «Скажи, как я»), выделению заданного звука на фоне слова («Какой звук в слове?», «Назови слова»), а также развитию речевого дыхания и артикуляционного праксиса («Забей мяч в ворота»). Систематическое использование данных упражнений позволяет не только скорректировать звукопроизношение, но и создать прочную базу для овладения звуковым анализом и синтезом, что является необходимым условием для успешного обучения чтению и письму. Кроме того, включение соревновательных моментов и двигательной активности (мяч, имитация движений) повышает мотивацию детей, развивает речевое внимание и самоконтроль, что в совокупности способствует профилактике акустической дисграфии и дислексии в школьном возрасте [2].

В.А. Антохина, О.С. Афанасова в статье «Особенности коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня» провели работу по формированию дифференцированного фонематического восприятия, которая

проходила следующим образом: развивалось умение отличать смешиваемые звуки при использовании зрительных опор, при этом обращалось внимание на движение артикуляционного аппарата. Для достижения поставленной цели были использованы следующие упражнения [1]:

1) упражнение «Волшебный сундук». Взрослый предлагает ребенку два сундука с надписями слогов, на которые начинаются слова. Задача – распределить карточки с рисунками по нужным сундукам;

2) упражнение «Рассели жильцов». Цель данного задания – научить ребенка определять начало, середину, конец слова. На планшете изображен многоэтажный дом с подъездами. В первом подъезде живут только те жильцы, чье имя начинается на звук [В], во втором подъезде только жильцы со звуком [В] в середине слова;

3) упражнение «Кто больше». Цель задания – научиться выделять первый звук в словах. Нужно две корзины и много шариков, взрослый и ребенок соревнуются, кто больше слов придумает на заданный звук;

4) упражнение «Запретное слово». Взрослый просит повторить ребенка все слова, кроме тех, где заданный звук в середине слова (или начале, или в конце);

5) упражнение «Почтальон». Задача – помочь почтальону разнести письма по домикам. Ребенок несет конверт с картинкой в дом, чей номер соответствует количеству звуков в слове.

На этих этапах необходимо использовать визуальную подсказку, а также можно подключить тактильные ощущения, например, кончики пальчиков – это начало слова, середина ладошки – середина слова, запястье – конец слова. Проводим по ладошке пером или шишкой и проговариваем слово, а ребенок определяет место в слове [1].

Заключение. Правильное формирование фонематических процессов невозможно без участия речевых центров коры головного мозга человека. Нарушение фонематического восприятия отрицательно влияет на такие стороны речи, как: лексический и грамматический строй, устная и письменная речь. Несмотря на большое количество исследований фонематических процессов, по-прежнему существует в количественной и качественной диагностике, что позволяет наглядно представить картину дефекта, определить степень выраженности дефекта и нарушения фонематического слуха. В основе плана коррекционной работы недоразвития фонематического восприятия стоит учёт возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста и онтогенезом фонематических процессов.

Положительную динамику коррекции фонематического восприятия по средством логоритмики отмечает в своих работах Г.Р. Шашкина. Преодоление речевого нарушения происходит посредством развития двигательной сферы. Параллельно происходит динамика в развитии голоса, артикуляции, совершенствование психомоторных качеств. Развитие психомоторики на логоритмических занятиях происходит на неосознанном уровне. Следовательно, улучшения в двигательной сфере положительно влияет на развитие речевых способностей.

Солдатов Д.В., Роденкова Л.Н. считают, что нарушением фонематического слуха обусловлены дефекты звукопроизношения, но бывают случаи, когда затруднения в восприятии звуков встречаются и при правильном произношении. Таким образом, диагностика фонематического слуха должна занимать ведущее место в логопедическом обследовании вне зависимости от видимой сохранности произношения.

Список литературы

1. Антохина В.А. Особенности коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / В.А. Антохина, О.С. Афонасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-1. EDN IMOWGZ
2. Дурова Н.В. Развитие фонетико-фонематического слуха у детей 3–7 лет: 260 игр и упражнений / Н.В. Дурова. – М.: Школьная Книга, 2020. – 72 с.
3. Солдатов Д.В. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи: учебник для вузов / Д.В. Солдатов, Л.Н. Роденкова. – М.: Юрайт, 2025. – 78 с.
4. Соленая К.Д. Методические рекомендации по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством интерактивных игр / К.Д. Соленая // Вестник науки. – 2026. – №2(95).

5. Соловьева Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для вузов / Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 191 с.
6. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. EDN QWKQOV
7. Филичева Т.Б. Коррекция речи у дошкольников. Логопедия: дошкольное детство / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, И.Ю. Долуев; под ред. Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой. – М.: Эксмо, 2025. – 557 с.
8. Шашкина Г.Р. Логопедия. Работа с дошкольниками: учебное пособие для среднего профессионального образования / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Юрайт, 2026. – 246 с.
9. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебник для вузов / Г.Р. Шашкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 215 с.

Белая Александра Николаевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) в начальной школе. На основе анализа научных подходов раскрывается сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение», его цели, функции и принципы организации. Уточняется содержание категории «особые образовательные потребности», представлена психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ООП. Особое внимание уделяется практическим рекомендациям по организации сопровождения: алгоритму диагностики, разработке индивидуальных образовательных программ, коррекционно-развивающей работе, взаимодействию с семьёй и мониторингу эффективности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, особые образовательные потребности, начальное общее образование, инклюзивное образование, индивидуальная образовательная программа, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа, междисциплинарный подход.

Современная образовательная политика акцентирует необходимость создания инклюзивной среды, обеспечивающей равный доступ к качественному образованию для всех детей, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП). На этапе начального общего образования, где закладываются основы учебной деятельности, социальных навыков и личностного развития, эффективное психолого-педагогическое сопровождение становится критически важным фактором успешной адаптации и интеграции таких детей. Однако практика показывает, что педагоги и специалисты сталкиваются с рядом трудностей: недостатком времени, ресурсов, специальных знаний, а также сложностью выстраивания междисциплинарного взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение определяется как комплексная, системно организованная деятельность, направленная на создание оптимальных условий для обучения, развития и социальной адаптации детей с ООП. В его основе лежат несколько научных подходов: системный (целостность взаимодействующих компонентов), личностно-ориентированный (учёт уникальности ребёнка), ресурсный (активизация внутренних и внешних ресурсов) и мультидисциплинарный (кооперация специалистов разного профиля).

Основные цели сопровождения включают:

- достижение максимально возможного уровня учебной и социальной компетентности;
- содействие эмоциональному благополучию;

- формирование навыков саморегуляции и учебной мотивации;
- поддержку взаимодействия семьи и образовательной организации.

Содержание понятия «особые образовательные потребности» ООП трактуются не через медицинский диагноз, а через барьеры в обучении и участии, которые могут быть преодолены средствами педагогики, психологии и социальной поддержки. Классификация ООП строится по происхождению (медицинские, психологические, социально-экономические, комбинированные), времени существования (хронические/временные) и выраженности (лёгкие, средние, тяжёлые). Индикаторами ООП служат: систематические трудности в освоении программы при адекватных условиях, значительное отставание в УУД, затруднения в коммуникации, эмоционально-волевые нарушения, а также медицинские ограничения. Диагностика должна быть комплексной, многоуровневой и ресурсно-ориентированной (выявление не только дефицитов, но и сильных сторон ребёнка). На практике удовлетворение ООП идёт через комбинацию компенсационного (вспомогательные средства) и адаптационного (изменение среды и процессов) подходов.

Обучающиеся с ООП в начальной школе представляют собой крайне неоднородную группу. В когнитивной сфере часто наблюдается дисбаланс: при адекватном общем интеллекте могут страдать рабочая память, фонематическое восприятие, автоматизация навыков или планирующие функции. Эмоционально-волевые особенности проявляются повышенной тревожностью, заниженной самооценкой и дефицитом саморегуляции. Коммуникативная сфера характеризуется трудностями вербального выражения и прагматического использования языка, что влияет на социальное взаимодействие. Поведенческий профиль варьируется от импульсивности и демонстративных реакций до выраженной пассивности и замкнутости. Моторные и физические ограничения (нарушения мелкой моторики, утомляемость) также значимо влияют на учебную активность. Важным условием эффективной поддержки является учёт ресурсов ребёнка и его семейного контекста.

На основе теоретического анализа и обобщения практического опыта предлагаются следующие рекомендации.

1. Скрининг и диагностика. Внедрить двухуровневую систему: семестровый скрининг УУД (через краткие задания и чек-листы для учителя) и углублённую динамическую диагностику психолога (2–3 сессии) с привлечением логопеда/дефектолога при необходимости. Результаты фиксируются в карте сопровождения.
2. Индивидуальная образовательная программа (ИОП). Формулировать 3–5 приоритетных целей по критериям SMART (конкретные, измеримые, достижимые, релевантные, ограниченные во времени). Определять методы, ответственных и промежуточные контрольные точки (каждые 4–6 недель).
3. Коррекционно-развивающая работа. Сочетать интегрированную работу в классе (дифференцированные задания, визуальные расписания), занятия в ресурсном кабинете и внеурочные тренинги (социальные навыки, эмоциональная регуляция). Использовать короткие интервенции (5–10 мин) на развитие рабочей памяти, фонематического слуха и самоконтроля.
4. Междисциплинарное взаимодействие. Проводить ежемесячные кейс-совещания с протоколом. Чётко распределить ответственность: классный руководитель – адаптация урока и наблюдение; психолог – диагностика, коррекция саморегуляции, координация; логопед/дефектолог – коррекция речевых и специфических нарушений; социальный педагог – связь с семьёй и внешними службами.
5. Мониторинг эффективности. Использовать количественные (прирост баллов по тестам, успеваемость) и качественные (наблюдаемая устойчивость выполнения задачи, динамика самооценки) индикаторы. Критерием выхода из сопровождения считать достижение 75–80% целей при стабильном сохранении результата в течение двух мониторинговых периодов.

6. Взаимодействие с семьёй. Включать родителей с этапа диагностики (информированное согласие), проводить короткие обучающие встречи (до 60 мин), предоставлять недельные рекомендации для домашней практики и контакты для экстренной связи.

7. Кадровое и материальное обеспечение. Выделять в расписании 1–2 часа в неделю на командную работу и супервизию. Использовать доступные дидактические материалы (визуальные карточки, таймеры, адаптированные тетради) и бесплатные цифровые ресурсы.

8. Профессиональное развитие педагогов. Реализовать модульную программу повышения квалификации (диагностика УУД, техники дифференциации, методы саморегуляции, этические аспекты) в формате коротких практико-ориентированных сессий (2–3 часа) с последующим супервизионным сопровождением.

9. Этическая и правовая составляющая. Обеспечить конфиденциальность данных, информированное согласие родителей, прозрачность решений. Разработать локальный регламент работы с персональными данными.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях начальной школы является динамичным, многоуровневым и междисциплинарным процессом. Его эффективность напрямую зависит от системной организации диагностики, индивидуализации образовательных программ, гибкой коррекционно-развивающей работы, активного вовлечения семьи и постоянного мониторинга результатов. Внедрение рекомендаций способствует созданию инклюзивной образовательной среды, в которой каждый ребёнок, независимо от особенностей развития, получает возможность реализовать свой потенциал.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – №3. – С. 20–29. EDN ZIOYAX
2. Болдинова О.Г. Особенности разработки и реализации специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с комплексными интеллектуальными и зрительными нарушениями / О.Г. Болдинова, Е.А. Иванова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – №1. – С. 45–53. DOI 10.30853/ped20240004. EDN KRIBZR
3. Кутепова Е.Н. Инклюзивное образование: методики, практики, технологии / под ред. Е.Н. Кутеповой. – М.: Логос, 2021. – 180 с.
4. Челнокова Т.А. Сущность, содержание, технологии педагогической деятельности в формировании жизненных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Т.А. Челнокова // Гуманитарные науки. – 2018. – №2(42). – С. 87–94.
5. Алдошина М.И. Модельные практики психолого-педагогических классов и особенности их педагогического сопровождения / М.И. Алдошина // Вестник Мининского университета. – 2024. – №1(46). – С. 12–19.

Ванесян Алина Ашотовна
студентка

Игнатович Светлана Сергеевна

канд. пед. наук, доцент,
член организационного комитета НПК

Соломатина Галина Николаевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация: в статье представлено теоретическое обоснование проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Выявлены специфические трудности, обусловленные особенностями психического развития детей данной категории. Дана характеристика ЗПР и её влияния на формирование пространственных представлений. Результаты исследования могут служить основой для разработки коррекционно-развивающих программ.

Ключевые слова: дошкольники, пространственные представления, задержка психического развития.

Введение

Развитие пространственных представлений является одним из важнейших направлений коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста, имеющими задержку психического развития (далее – ЗПР) [2]. Нарушения пространственных представлений у данной категории детей значительно затрудняют их социальную адаптацию, овладение навыками самообслуживания, ориентировки в окружающем пространстве, а также негативно сказываются на усвоении программного материала в процессе обучения в школе [3; 4].

Пространственные представления являются компонентом целостной системы психического развития ребёнка [4; 5]. Они включают в себя представления о расположении предметов в пространстве, их взаимном расположении, а также умение ориентироваться в собственном теле и во внешнем пространстве. Сформированность пространственных представлений оказывает влияние на развитие таких познавательных процессов, как восприятие, внимание, память, мышление, а также на становление предметно-практической деятельности и письменной речи ребёнка [6].

У детей с ЗПР процесс формирования пространственных представлений протекает с большими трудностями и отличается качественным своеобразием. Это обусловлено особенностями психического развития данной категории детей, в частности, недостаточной сформированностью познавательных процессов, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, пространственного гнозиса и праксиса. Кроме того, у детей с ЗПР отмечаются нарушения зрительно-моторной координации, трудности в ориентировке в схеме собственного тела, в пространственных отношениях между предметами.

Особую значимость приобретает проблема формирования пространственных представлений у детей с ЗПР в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период происходит интенсивное развитие познавательных процессов, закладываются основы пространственных ориентировок. Своевременная и целенаправленная коррекционно-развивающая работа по формированию пространственных представлений у дошкольников с ЗПР позволяет предупредить возникновение вторичных нарушений в развитии, создать благоприятные условия для дальнейшего обучения в школе.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных методов и приёмов логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы

Анализ психолого-педагогической, специальной и методической литературы.

Эмпирические методы:

- педагогическое наблюдение за деятельностью и поведением детей в процессе диагностики и коррекционно-развивающих занятий;
- психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности пространственных представлений у детей с ЗПР.

Обзор литературы

Пространственные представления представляют собой совокупность знаний, умений и навыков, отражающих расположение предметов в пространстве, их взаимное расположение, а также ориентировку в собственном теле и во внешнем пространстве.

В психолого-педагогической литературе понятие «пространственные представления» рассматривается в качестве сложного интегративного образования, включающего в себя несколько взаимосвязанных компонентов.

1. Представления о схеме собственного тела.
2. Представления о взаимном расположении предметов в пространстве.
3. Ориентировка в пространстве.
4. Зрительно-пространственный анализ и синтез.
5. Пространственное воображение.

Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста происходит в процессе сенсорного, предметно-практического и игрового взаимодействия с окружающим миром.

Большое значение в развитии пространственных представлений имеет овладение ребёнком системой пространственных понятий и отношений, таких как «вверху-внизу», «справа-слева», «впереди-сзади», «рядом», «между», «около» и др. Усвоение этих понятий происходит в процессе практических действий с предметами, сопровождаемых речевыми обозначениями пространственных характеристик.

Важную роль в формировании пространственных представлений играет также развитие у ребёнка зрительно-моторной координации, то есть согласованности между зрительным восприятием и двигательными действиями. Это позволяет ребёнку точно воспринимать расположение предметов в пространстве.

Подводя итог, пространственные представления представляют собой сложное, многокомпонентное образование, включающее в себя знания, умения и навыки, отражающие различные аспекты ориентировки ребёнка в пространстве. Формирование пространственных представлений является важным условием полноценного психического развития дошкольника, поскольку они лежат в основе становления таких высших психических функций, как восприятие, внимание, память, мышление, а также предметно-практической деятельности ребёнка.

Пространственные представления необходимы для обучения ребёнка счёту, письму, рисованию, чтению и другим дисциплинам, основанным на установлении отношений между предметами и явлениями, их последовательности, а также их пространственных взаимосвязей.

У ребёнка дошкольного возраста в этот период происходит интенсивное становление различных компонентов пространственных представлений, таких как представления о схеме собственного тела, о взаимном расположении предметов в пространстве, пространственная ориентировка, зрительно-пространственный анализ и синтез, пространственное воображение.

Уже в младшем дошкольном возрасте (3–4 года) у детей формируются первичные представления о пространственных свойствах и отношениях предметов. Они начинают ориентироваться в схеме собственного тела, различать правую и левую стороны, верх и низ. Дети осваивают простейшие пространственные понятия («вверху-внизу», «впереди-сзади», «рядом») и учатся отражать их в практической деятельности.

Однако на данном возрастном этапе ориентировка ребёнка в пространстве во многом носит ситуативный характер и опирается на непосредственное восприятие. Дети испытывают трудности в переносе пространственных представлений из одной ситуации в другую, в ориентировке по словесной инструкции, в воспроизведении пространственных отношений в рисунке или конструкции.

В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) происходит дальнейшее развитие пространственных представлений. Дети начинают осваивать более сложные пространственные понятия («справа-слева», «между», «около») и учатся ориентироваться в них не только в практической деятельности, но и в речи. Они способны воспроизводить пространственные отношения между предметами в рисунке, конструкции, словесном описании.

Вместе с тем, у детей 4–5 лет ещё сохраняются трудности в ориентировке по словесной инструкции, особенно при смене исходной позиции, в дифференциации правой и левой сторон. Кроме того, они нуждаются в наглядно-действенной основе для формирования обобщённых пространственных представлений.

Старшие дошкольники (5–6 лет) способны ориентироваться по словесной инструкции, учитывая изменение исходной позиции, и даже мысленно преобразовывать пространственные отношения. Они могут анализировать и воссоздавать целостный образ пространственной ситуации на основе выделения и интеграции отдельных частей.

В дошкольном возрасте у детей ещё сохраняются некоторые трудности в дифференциации правой и левой сторон, особенно при ориентировке вне схемы собственного тела. Кроме того, они нуждаются в опоре на наглядность при решении пространственных задач, требующих мысленного преобразования.

На протяжении всего дошкольного возраста у детей сохраняются определённые трудности в ориентировке, связанные с недостаточной сформированностью зрительно-моторной координации, пространственного гнозиса и праксиса. Эти особенности развития пространственных представлений необходимо учитывать при организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками.

Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) дошкольного возраста типичны недостаточная сформированность познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, моторики, а также трудности в социальной адаптации.

Одной из ключевых особенностей детей с ЗПР является нарушение развития высших психических функций, таких как восприятие, внимание, память, мышление. Это, в свою очередь, оказывает негативное влияние на становление и функционирование пространственных представлений.

Так, у дошкольников с ЗПР отмечается недостаточная сформированность зрительного восприятия, что затрудняет процесс анализа и синтеза пространственных отношений между предметами. Дети испытывают трудности в выделении и дифференциации пространственных признаков объектов, в воссоздании целостного образа пространственной ситуации на основе её частей.

Кроме того, для детей с ЗПР характерны нарушения внимания, проявляющиеся в трудностях концентрации, распределения и переключения. Это негативно сказывается на способности ребёнка удерживать в памяти пространственные характеристики объектов и ориентироваться в пространственных отношениях.

У детей с ЗПР отмечается недостаточная сформированность этих видов мышления, что затрудняет процесс практического оперирования пространственными свойствами и отношениями, а также их мысленного преобразования.

Нарушения пространственных представлений у дошкольников с ЗПР проявляются в следующих особенностях.

1. Трудности в ориентировке в схеме собственного тела, дифференциации правой и левой сторон. Дети с ЗПР часто путают правую и левую стороны, испытывают затруднения в определении расположения частей тела.

2. Нарушения зрительно-моторной координации, затрудняющие точное восприятие пространственных отношений и адекватное реагирование на них. Дети с ЗПР не могут точно воспроизвести пространственное расположение предметов в рисунке, аппликации, конструировании.

3. Недостаточное понимание и использование в речи пространственных понятий («вверху-внизу», «справа-слева», «впереди-сзади» и др.). Дети с ЗПР испытывают трудности в обозначении словом пространственных отношений между предметами.

4. Сложности в ориентировке в пространстве по словесной инструкции, особенно при изменении исходной позиции. Дошкольники с ЗПР не могут перенести пространственные представления из одной ситуации в другую, следовать словесным указаниям взрослого.

5. Недостаточное развитие пространственного воображения, затрудняющее мысленное преобразование пространственных ситуаций. Дети с ЗПР испытывают трудности в представлении расположения предметов при изменении ракурса или положения наблюдателя.

ЗПР у дошкольников оказывает выраженное негативное влияние на формирование пространственных представлений. Нарушения развития познавательных процессов, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, зрительно-моторной координации приводят к возникновению специфических трудностей в ориентировке в схеме тела, в пространственных отношениях между предметами, в словесном обозначении пространственных характеристик, в мысленном преобразовании пространственных ситуаций.

Своевременная коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование пространственных представлений у дошкольников с ЗПР, позволяет предупредить возникновение вторичных нарушений в развитии, создать благоприятные условия для дальнейшего обучения в школе. Данная работа должна включать в себя систематическое развитие зрительного восприятия, внимания, памяти, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Для детей с ЗПР характерны нарушения зрительно-моторной координации, трудности в ориентировке в схеме собственного тела, в пространственных отношениях между предметами. Это существенно затрудняет их социальную адаптацию, овладение навыками самообслуживания, ориентировки в окружающем пространстве, а также негативно сказывается на усвоении программного материала в процессе обучения в школе.

В структуру диагностики уровня сформированности пространственных представлений у дошкольников с ЗПР могут входить следующие методики.

1. Методика исследования ориентировки в схеме собственного тела. Данная методика направлена на выявление знаний ребёнка о расположении частей тела, умения дифференцировать правую и левую стороны. Детям предлагается выполнить ряд заданий на показ, называние и соотнесение частей тела, а также на определение правой и левой сторон.

2. Методика исследования пространственных представлений о взаимном расположении предметов. Эта методика позволяет оценить умение ребёнка воспринимать и отражать в практической деятельности пространственные отношения между предметами (вверху-внизу, справа-слева, впереди-сзади). Детям предлагается выполнить задания на расположение и перемещение игрушек в заданном пространстве, а также на воспроизведение пространственных отношений в рисунке.

3. Методика исследования пространственной ориентировки. Данная методика направлена на выявление умения ребёнка ориентироваться в окружающем пространстве, определять местоположение предметов относительно себя, а также находить дорогу из одного места в другое. Детям предлагается выполнить задания на ориентировку по словесной инструкции, составление маршрутов и схем.

4. Методика исследования зрительно-пространственного анализа и синтеза. Эта методика позволяет оценить способность ребёнка воспринимать пространственные свойства и отношения предметов, а также воссоздавать целостный образ пространственной ситуации на основе выделения и интеграции её частей. Детям предлагается выполнить задания на конструирование, складывание разрезных картинок, воспроизведение пространственных композиций.

5. Методика исследования пространственного воображения. Данная методика направлена на выявление умения ребёнка мысленно преобразовывать пространственные свойства и отношения объектов, представлять расположение предметов в пространстве с изменением ракурса или положения наблюдателя. Детям предлагается выполнить задания на мысленное вращение, трансформацию и перемещение пространственных объектов.

Результаты диагностики уровня сформированности пространственных представлений у дошкольников с ЗПР позволяют выявить как общие, так и специфические трудности в развитии данной сферы. Так, у детей данной категории могут наблюдаться нарушения ориентировки в схеме собственного тела, трудности в восприятии и воспроизведении пространственных отношений между предметами, недостаточное понимание и использование пространственной терминологии, проблемы с ориентировкой в пространстве по словесной инструкции, а также недостаточное развитие зрительно-пространственного анализа, синтеза и воображения.

Важным этапом экспериментального исследования по формированию пространственных представлений у дошкольников с ЗПР является проведение констатирующего эксперимента. Данный этап позволяет выявить исходный уровень развития различных компонентов пространственных представлений у детей данной категории и определить содержание дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Организация констатирующего эксперимента предполагает следующие шаги.

1. Определение цели и задач исследования. Основной целью констатирующего эксперимента является изучение особенностей развития пространственных представлений у дошкольников с ЗПР. Задачи включают в себя выявление уровня сформированности различных компонентов пространственных представлений, анализ специфических трудностей детей, а также установление взаимосвязи между особенностями развития пространственных представлений и другими сферами психического развития.

2. Подбор диагностического инструментария. Для проведения констатирующего эксперимента используется комплекс методик, направленных на всестороннее изучение пространственных представлений дошкольников с ЗПР. В данный комплекс могут входить методики, направленные на исследование ориентировки в схеме собственного тела, восприятия и воспроизведения пространственных отношений между предметами, пространственной ориентировки, зрительно-пространственного анализа и синтеза, а также пространственного воображения.

3. Формирование выборки испытуемых. В констатирующем эксперименте принимают участие дошкольники с ЗПР в возрасте 5–6 лет, посещающие специализированные группы детского сада. Выборка формируется с учётом однородности состава по основным клиническим и психолого-педагогическим характеристикам.

4. Организация и проведение диагностического обследования. Диагностическое обследование проводится индивидуально с каждым ребёнком в специально оборудованном кабинете, оснащённом необходимым дидактическим материалом. Задания предъявляются в соответствии с методиками, при этом учитываются особенности эмоционально-волевой сферы и работоспособности детей с ЗПР.

5. Количественная и качественная обработка результатов. По итогам диагностического обследования проводится количественный и качественный анализ полученных данных. Количественный анализ включает в себя подсчёт баллов, набранных каждым ребёнком по различным методикам, и определение уровня сформированности пространственных представлений. Качественный анализ предполагает выявление специфических ошибок и трудностей, характерных для детей с ЗПР, а также установление взаимосвязи между особенностями развития пространственных представлений и другими сферами психического развития.

6. Интерпретация и обобщение результатов. На основе полученных данных делаются выводы об особенностях развития пространственных представлений у дошкольников с ЗПР, выявляются наиболее проблемные компоненты, определяются основные направления коррекционно-развивающей работы.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные станут основой для планирования и организации дальнейшей работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с ЗПР. Они позволят определить содержание, методы и приёмы коррекционно-развивающего воздействия, а также оценить его эффективность на контрольном этапе исследования.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о выраженных нарушениях развития пространственных представлений у дошкольников с ЗПР. Дети данной категории демонстрируют трудности в ориентировке в схеме собственного тела, восприятии и

воспроизведении пространственных отношений, пространственной ориентировке, зрительно-пространственном анализе и синтезе, а также в пространственном воображении. Эти особенности обусловлены спецификой психического развития детей с ЗПР и требуют разработки и реализации целенаправленной коррекционно-развивающей программы.

Данная программа включает в себя следующие основные направления работы.

1. Развитие ориентировки в схеме собственного тела. Данное направление предполагает формирование у детей представлений о расположении частей тела, умения дифференцировать правую и левую стороны, верх и низ. Использовались наглядные методы (показ, обследование), игровые упражнения («Найди правую/левую руку», «Части тела») и практические действия (выполнение инструкций по перемещению в пространстве).

2. Формирование представления о взаимном расположении предметов в пространстве. Используются наглядные (показ, демонстрация), игровые (подвижные игры, игры-драматизации) и практические (манипулирование предметами, выполнение заданий в тетрадах) методы обучения.

3. Развитие пространственной ориентировки. Данное направление предполагает формирование у детей умений ориентироваться в окружающем пространстве, определять местоположение предметов относительно себя, а также находить дорогу из одного места в другое. Применяются словесные (объяснение, инструкция), наглядные (использование схем, планов) и практические (ориентировка в помещении, на участке) методы.

4. Формирование зрительно-пространственного анализа и синтеза. Данное направление предполагает развитие способности ребёнка воспринимать пространственные свойства и отношения предметов, а также воссоздавать целостный образ пространственной ситуации на основе выделения и интеграции её частей. Используются наглядные (показ, демонстрация), игровые (конструирование, складывание разрезных картинок) и практические (воспроизведение пространственных композиций) методы.

5. Развитие пространственного воображения. Это направление работы включает в себя формирование умения ребёнка мысленно преобразовывать пространственные свойства и отношения объектов, представлять расположение предметов в пространстве с изменением ракурса или положения наблюдателя. Применяются наглядные (показ, демонстрация), игровые (игры-трансформации, игры-перемещения) и практические (выполнение заданий на мысленное вращение, перемещение объектов) методы.

Важным условием эффективности логопедической работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с ЗПР является использование разнообразных наглядных, игровых и практических методов обучения. Это позволяет максимально активизировать познавательную деятельность детей, развивать их сенсорно-перцептивные, мыслительные и речевые функции.

В ходе реализации коррекционно-развивающей программы особое внимание уделялось дифференцированному подходу к детям с учётом их индивидуальных особенностей. Это способствовало не только закреплению их собственных умений, но и оказывало положительное влияние на развитие пространственных представлений у менее успешных детей.

Необходимо обеспечивать постепенное усложнение заданий, переход от более простых к более сложным пространственным представлениям. Важно также осуществлять тесное взаимодействие логопеда с воспитателями и родителями, что способствует закреплению и переносу сформированных у детей пространственных умений в повседневную жизнь.

Итак, можно увидеть, что логопедическая работа по формированию пространственных представлений у дошкольников с ЗПР должна носить комплексный, систематический и дифференцированный характер. Использование разнообразных наглядных, игровых и практических методов обучения, а также взаимодействие специалистов и родителей позволяет обеспечить эффективное развитие данной сферы у детей с задержкой психического развития.

Таким образом, можно отметить, что важным условием эффективности коррекционно-развивающей работы являлось тесное взаимодействие логопеда с воспитателями и родителями. Это позволяло обеспечить единство требований, закрепление сформированных у детей пространственных умений в повседневной жизни.

Итак, разработанная коррекционно-развивающая программа носит комплексный, систематический и дифференцированный характер. Использование разнообразных наглядных, игровых и практических методов обучения, а также взаимодействие специалистов и родителей позволили обеспечить эффективное развитие пространственных представлений у дошкольников с ЗПР.

Заключение

Проведённое исследование было направлено на теоретическое обоснование проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с задержкой психического развития. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить пространственные представления как сложное интегративное образование, включающее в себя представления о схеме собственного тела, о взаимном расположении предметов в пространстве, пространственную ориентировку, зрительно-пространственный анализ и синтез, а также пространственное воображение.

Установлено, что формирование пространственных представлений является важным условием полноценного психического развития ребёнка, поскольку они лежат в основе становления таких высших психических функций, как восприятие, внимание, память, мышление, а также предметно-практической деятельности.

Особенности развития пространственных представлений у дошкольников с ЗПР были охарактеризованы как выраженные нарушения, обусловленные спецификой психического развития данной категории детей. Для них типичны трудности в ориентировке в схеме собственного тела, восприятии и воспроизведении пространственных отношений, пространственной ориентировке, зрительно-пространственном анализе и синтезе, а также в пространственном воображении.

Большинство обследованных детей продемонстрировали значительные трудности в различных компонентах пространственных представлений.

Реализация коррекционно-развивающей программы предполагала использование разнообразных наглядных, игровых и практических методов обучения, а также тесное взаимодействие логопеда с воспитателями и родителями.

Полученные результаты могут быть использованы логопедами, дефектологами, воспитателями дошкольных образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с ЗПР. Дальнейшее изучение особенностей формирования пространственных представлений у дошкольников с различными нарушениями развития может стать перспективным направлением научных исследований в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Проведённое исследование позволило выявить специфические трудности развития пространственных представлений у дошкольников с ЗПР, обусловленные особенностями их психического развития.

Список литературы

1. Соломатина Г.Н. Мир предметов: стихи, рассказы, игры: методическое пособие / Г.Н. Соломатина, О.Е. Громова. – М.: Творческий центр Сфера, 2021. – 144 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=702114> (дата обращения: 17.12.2025).
2. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л.Б. Баряева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 256 с.
3. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции / Н.В. Бабкина. – М.: Школьная Пресса, 2016. – 128 с.
4. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2019. – 680 с.
5. Гаврилушкина О.П. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 2018. – 272 с.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Университет, 2016. – 336 с.
7. Грабенко Т.М. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2017. – 144 с.

8. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2017. – 464 с.
9. Дошкольная психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Л.А. Венгера, В.С. Мухиной. – М.: Просвещение, 2018. – 336 с.
10. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2016. – 96 с.
11. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Владос, 2018. – 112 с.
12. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 2016. – 127 с.
13. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2018. – 208 с.

Волченков Михаил Евгеньевич
студент

Научный руководитель

Суетин Илья Николаевич

канд. пед. наук, д-р ист. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация: в статье анализируются ключевые правовые и организационные аспекты кадрового обеспечения системы инклюзивного образования на региональном уровне в России. Рассматриваются проблемы нехватки квалифицированных специалистов (дефектологов, тьюторов, логопедов), а также региональные различия в уровне финансирования образовательных организаций, влияющие на доступность качественного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На основе анализа нормативно-правовой базы и современных исследований предлагаются практические шаги по преодолению кадрового дефицита.

Ключевые слова: инклюзивное образование, кадры, ограниченные возможности здоровья, специальные условия обучения, право на образование, региональная специфика.

Актуальность выбранной темы определяется масштабным внедрением принципов инклюзии в современную российскую систему образования. Создание равных возможностей для получения качественного образования каждым ребёнком, независимо от его психофизических особенностей, выступает одной из приоритетных государственных задач. Реализация этого права напрямую зависит от формирования «специальных условий обучения», ключевым элементом которых является наличие профессионально подготовленного педагогического состава.

Однако в правоприменительной практике на современном этапе наблюдается серьезное противоречие: нормативно закреплённая обязанность образовательных организаций по созданию условий не всегда подкреплена реальными кадровыми и финансовыми ресурсами, особенно в удалённых и сельских районах. Возникает выраженный дефицит узких специалистов, что ставит под угрозу исполнение предписаний психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) [2–4].

Целью настоящей работы является комплексный анализ проблем правового регулирования и практической реализации кадрового обеспечения инклюзивного образования в регионах России, а также выработка системных мер по их преодолению.

Правовую основу инклюзивного обучения в Российской Федерации задает Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5], гарантирующий равный доступ к обучению для всех категорий учащихся с учетом их особых образовательных потребностей. В соответствии со ст. 2 и ст. 79 указанного закона, под специальными условиями понимается в том числе предоставление услуг ассистента (помощника), проведение коррекционных занятий и привлечение профильных специалистов.

Несмотря на четкие законодательные декларации, исследователи единогласно указывают на глубокий кризис в сфере кадрового обеспечения инклюзивных процессов. По данным Министерства просвещения РФ, общая статистика квалификации педагогов демонстрирует системные пробелы в кадровой защищенности школ. В контексте инклюзии эта проблема обостряется в разы: школы сталкиваются с острой нехваткой тьюторов, дефектологов, логопедов и сурдопедагогов. Как справедливо отмечает О.Г. Селиванова, «без подготовленного специалиста адаптированная образовательная программа (АОП) зачастую существует лишь формально, «на бумаге», не обеспечивая реального коррекционного воздействия».

Изучение научных источников и правоприменительной практики позволяет выделить несколько взаимосвязанных факторов, порождающих кадровый дефицит в регионах [1; 4].

1. Региональные финансовые диспропорции. Как отмечают исследователи, уровень финансирования образования существенно разнится от региона к региону. В условиях, когда создание специальных условий возложено на сами школы, субвенций из местных бюджетов часто не хватает на оплату труда узких специалистов по достойным ставкам.

2. Отсутствие инфраструктуры поддержки в удаленных районах. В сельской местности и отдаленных муниципалитетах нередко полностью отсутствуют психолого-педагогические центры, способные оказать методическую помощь или предоставить специалистов в рамках сетевого взаимодействия.

3. Низкая мотивация молодых специалистов. Снижение интереса выпускников профильных вузов к работе в инклюзивных классах обусловлено высокой психоэмоциональной нагрузкой, отсутствием четких профессиональных стандартов и недостаточным уровнем материального стимулирования (как отмечает С.В. Алехина, психологическая и методическая готовность педагогов выступает главным фактором успеха инклюзии, однако массовая школа к этому пока не готова).

В результате возникает юридическая коллизия: закон запрещает отказывать ребенку с ОВЗ в приеме в образовательную организацию из-за отсутствия условий. При этом школа, принимая ребенка, физически не может исполнить рекомендации ПМПК из-за отсутствия в штате нужного специалиста, что ведет к нарушению прав как самого ребенка с особенностями развития, так и других участников образовательного процесса.

Для решения описанных проблем можно предложить комплекс мер, требующих нормативного закрепления:

- развитие сетевых форм реализации программ (необходимо на законодательном уровне закрепить механизмы, позволяющие школам оперативно привлекать дефектологов и логопедов из ресурсных центров и соседних учреждений, гибко распределяя нагрузку);

- модернизация системы финансирования (требуется детализация законодательства в части выделения целевых региональных субсидий, направленных исключительно на оплату труда специалистов, обеспечивающих инклюзивный процесс);

- массовое повышение квалификации (необходима работающая федеральная система поддержки педагогов, включающая как программы переподготовки, так и оперативное методическое консультирование по разрешению конфликтов в инклюзивных классах).

Таким образом, проведенное исследование показало, что прогрессивная нормативно-правовая база инклюзивного образования в Российской Федерации сталкивается с серьезным барьером в виде дефицита квалифицированных кадров на местах. Законодательно гарантированное право на равный доступ к образованию для лиц с ОВЗ не может быть реализовано

в полной мере без устранения региональных финансовых диспропорций и создания эффективных стимулов для привлечения специалистов.

Только системный подход, сочетающий чёткое разграничение финансовой ответственности, развитие сетевого взаимодействия учреждений и масштабную государственную поддержку педагогов, позволит преодолеть кадровый кризис и превратить инклюзивное образование из декларативного принципа в успешную повседневную практику.

Список литературы

1. Баулин Е.А. Проблемы защиты прав инвалидов в Российской Федерации на современном этапе / Е.А. Баулин, А.П. Щипунов, И.Н. Суетин // Актуальные вопросы права, экономики и управления: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Ульяновск, 25 апреля 2025 г.). – Чебоксары: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2025. – С. 354–356.

2. Борисова Д.А. Проблемы реализации права на образование лиц с ОВЗ в Российской Федерации на современном этапе и пути их решения / Д.А. Борисова, И.Н. Суетин // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 10 октября 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 302–304. EDN JUVWLC

3. Механизмы реализации некоторых прав семей с детьми-инвалидами в России на современном этапе / А.А. Жемков, И.Н. Суетин, Т.А. Макарова, А.Е. Щеглова // Актуальные вопросы права, экономики и управления: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. – Чебоксары: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2024. – С. 282–285.

4. Некоторые проблемы реализации прав семей с детьми-инвалидами в Российской Федерации / А.А. Жемков, И.Н. Суетин, Т.А. Макарова, А.Е. Щеглова // Актуальные вопросы права, экономики и управления: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2024. – С. 286–288.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 17.05.2026).

Гайфулина Маргарита Эмилевна
студентка

Научный руководитель

Шумилова Елена Аркадьевна
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема нарушений общей, мелкой и артикуляционной моторики у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Приведено описание констатирующего эксперимента, направленного на выявление типологии отклонений в моторной сфере. Автор статьи определяет направления работы по коррекции нарушений моторики и указывает на необходимость комплексного педагогического воздействия.

Ключевые слова: моторная сфера, мышечный тонус, кинетический праксис, кинестетический праксис, дошкольники, тяжёлые нарушения речи.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования указывает на необходимость обеспечения физического и психического развития детей и определяет образовательные области как направления, определяющие обучение и воспитание детей. В перечень этих областей входят физическое развитие и речевое развитие. Физическое развитие, помимо

всего прочего, предусматривает «развитие психо-физических качеств <...>, крупных групп мышц и мелкой моторики». Область «Речевое развитие», в свою очередь, в качестве одного из целевых ориентиров имеет «владение речью как средством коммуникации» и «готовность к обучению грамоте» [7]. Из этого следует, что одним из направлений коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи будет развитие их моторной сферы: общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Н.А. Бернштейн разработал теорию об уровневой организации движений и подробно описал характеристические свойства каждого из них, а также выделил «самостоятельные движения, управляемые данным уровнем» [2, 4]. Далее в таблице 1 представлена краткая характеристика уровней.

Таблица 1

Уровни построения движений

Уровень	Движения, управляемые уровнем
А – руброспинальный уровень	Регуляция мышечного тонуса, статическая координация (удержание позы, осанки)
В – таламо-паллидарный уровень	Зрительно-моторная координация, различные ритмические и совместные движения (ходьба, отстукивание ритма и др.)
С – пирамидно-стриальный уровень	Вписывание движения в пространство, меткость и точность движений
Д – теменно-премоторный уровень	Целенаправленные движения, манипулирование предметами
Е – высший корковый уровень	Мотив для двигательного акта, планирование речи, письмо

Важно упомянуть и тот факт, что вышеуказанные уровни развиваются в онтогенезе постепенно и последовательно. Без нормального развития нижележащего уровня невозможно развитие вышележащих, управляющих более сложными движениями [2; 4].

В рамках изучения проблемы развития моторной сферы детей с тяжёлыми нарушениями речи нами было проведено исследование, состоящее из следующих этапов: 1) подготовительный – определение состава экспериментальной и контрольной групп (далее ЭГ и КГ, соответственно), подбор диагностических методик; 2) диагностический – сбор эмпирических данных; 3) аналитический – обработка и систематизация полученных результатов; 4) определение мер по развитию моторной сферы детей с тяжёлыми нарушениями речи.

В ходе исследования на базе МАДОУ «Детский сад №92» (г. Краснодар) нами был проведён констатирующий эксперимент, целью которого являлось определение состояния моторной сферы детей с тяжёлыми нарушениями речи. В ЭГ вошли 20 детей, имеющие тяжёлые нарушения речи – фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и общее недоразвитие речи (ОНР); в КГ – 20 детей, чьё речевое развитие соответствует норме. Средний возраст детей в обеих группах составил 6 лет и 9 месяцев. В ЭГ у 12 детей было выявлено ОНР (III уровень речевого развития), у 8 детей – ФФН.

В качестве диагностической методики нами были использованы: 1) методика исследования общей и ручной моторики, разработанная Е.Ф. Архиповой; 2) методика оценки состояния артикуляционной и мимической моторики, разработанная Л.В. Лопатиной и Г.В. Дедюхиной. В результате было выявлено актуальное состояние следующих параметров:

1) общая моторика: общая произвольная моторика, координация и равновесие; ориентация в сторонах собственного тела и тела человека, находящегося напротив ребёнка; дифференциация пространственных понятий; зрительно-пространственная организация движения;

2) мелкая моторика: кинестетический ручной праксис и зрительно-кинестетическая организация движений; кинетический ручной праксис; конструктивный праксис; зрительно-моторная координация;

3) артикуляционная моторика: кинестетический оральный праксис; кинетический оральный и артикуляционный праксис; наличие или отсутствие нарушений тонуса мимической, губной и язычной мускулатуры.

Выполнение каждого из заданий оценивалось по шкале от 4 (наилучшее выполнение задания) до 0 баллов (множественные ошибки или невыполнение задания) [1].

Анализ результатов при помощи методов математической статистики (U-критерий Манна-Уитни) показал наличие значимых статистических различий и, как следствие, подтвердил значительное снижение уровня развития моторной сферы у детей ЭГ [3].

На этапе систематизации эмпирических данных мы проанализировали, какие ошибки были допущены детьми, и пришли к следующим выводам:

1) на уровне общей моторики:

а) у большинства детей ЭГ (15 детей, 75%) были выявлены нарушения равновесия и координации, проявляющиеся в неустойчивости при стоянии на одной ноге, ходьбе по лестнице и др.; из КГ подобные нарушения были выявлены только у 3 детей (15%);

б) в ЭГ значительные трудности вызвали задания, связанные со зрительно-пространственной ориентацией, так у 18 детей (90%) имели место эхопраксии, при этом у 3 детей (15%) они носили стойкий характер; в КГ 3 ребёнка (15%) совершили ошибки, которые исправляли самостоятельно;

2) на уровне мелкой моторики:

а) у всех детей в ЭГ были выявлены нарушения тонуса, кинестетического и кинетического ручного праксиса: у 7 детей (35%) – преимущественно нарушения тонуса, у 8 детей (40%) – преимущественно нарушения кинестетического и кинетического ручного праксиса, у 5 детей (25%) – значительные нарушения и тонуса, и праксиса; у 2 детей (10%) КГ были выявлены незначительные нарушения переключаемости;

б) проведение проб на графомоторные навыки в ЭГ у 16 детей (80%) выявило нарушения точности и плавности движений, проявляющиеся в выходах за линию, многократном проведении карандашом по одному месту, сильном или слабом нажиме; у 8 детей (40%) обнаружилсяperseverация и иные нарушения изображения узора; анализ состояния графомоторных навыков детей КГ выявил схожие нарушения (прерывистая линия, сильный или слабый нажим) у 4 детей (20%);

3) на уровне артикуляционной моторики:

а) у 11 детей (55%) были выявлены преимущественно нарушения тонуса мимической, губной и язычной мускулатуры, у 7 детей (35%) – преимущественно нарушения кинестетического и кинетического орального и артикуляционного праксиса, у 2 детей (10%) – значительные нарушения и тонуса, и праксиса;

б) у 10 детей (50%) имелись дополнительные симптомы, свидетельствующие о наличии неврологических нарушений (синкинезии, саливация, тремор языка и др.);

в) в КГ у 4 детей (20%) были выявлены незначительные нарушения мимической мускулатуры.

Количественный и качественный анализ полученных эмпирических данных указывает на необходимость развития и коррекции нарушений общей, мелкой и артикуляционной моторики как у детей с тяжёлыми нарушениями речи, так и у детей, чьё речевое развитие соответствует норме. В соответствии с этим, мы выделили основные методы и приёмы, которые могут быть использованы в коррекционно-логопедическом процессе:

1) проведение логоритмических занятий, являющихся «наиболее эффективным средством развития психической и моторной сферы» и базирующихся «на использовании связи слова, музыки и движения» [8, с. 15];

2) внедрение динамических пауз в структуру любого занятия, в том числе с использованием различного речевого материала, например, чтение стихотворения и выполнение связанных с текстом движений [6];

3) выполнение различных упражнений для развития мелкой моторики; так, О.И. Крупенчук и О.В. Витязева, опираясь на теорию Н.А. Бернштейна об уровневой организации движений, предлагают следующие упражнения: уровень А – массаж и самомассаж, упражнения с эспандером, раскрашивание; уровень В – упражнения на переключаемость, штриховки; уровень С – упражнения на скорость и переключаемость движений, обведение по контуру; уровень D – рисование по клеточкам; уровень Е – самомассаж с одновременным проговариванием действий, раскраски со словесными заданиями [4];

4) выполнение статических и динамических артикуляционных упражнений, направленных, в том числе, на развитие кинестетического и кинетического орального и артикуляционного праксиса [5, с. 280];

5) логопедический массаж, направленный на нормализацию тонуса мышц артикуляционного аппарата [5, с. 242].

Анализ теоретических положений и эмпирических данных указывает на наличие отклонений в развитии моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Причём, нарушения затрагивают все уровни организации двигательных актов, что в конечном счёте негативно сказывается как на общем развитии детей, так и на речевом, в частности. Это подчёркивает необходимость принятия комплексных мер по развитию и коррекции нарушений общей, мелкой и артикуляционной моторики, что должно стать неотъемлемым компонентом коррекционно-педагогического процесса.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ, 2008. – 319 с.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Концептуал, 2025. – 256 с.
3. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – М.: Флинта, 2019. – 336 с.
4. Крупенчук О.И. Движение и речь: Кинезиология в коррекции детской речи / О.И. Крупенчук, О.В. Витязева. – СПб.: Литера, 2024. – 48 с.
5. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – В 5 кн. Кн.1: Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи. В 2 ч. Ч. 2. Ринолалия. Дизартрия. – М.: Владос, 2007. – 304 с.
6. Ткаченко Т.А. Развитие речи и общей моторики у дошкольников / Т.А. Ткаченко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2021. – 87 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 25.05.2026).
8. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г.Р. Шашкина. – М.: Юрайт, 2025. – 215 с.

Ефремова Александра Евгеньевна
студентка

Научный руководитель

Журавлева Елена Юрьевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

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

DOI 10.31483/r-166926

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности становления коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлена структура коммуникативной компетенции на основе пятикомпонентной модели, охарактеризованы специфические трудности данной нозологической группы в когнитивном, ценностно-смысловом, личностном, эмоциональном и поведенческом аспектах коммуникации. Описаны результаты констатирующего эксперимента, проведённого с применением методик «Мой друг» Г.Р. Хузеевой, ИЦОД и «Рукавички» Г.А. Цукерман. Полученные данные подтверждают гипотезу о необходимости специально организованных коррекционно-педагогических условий для успешного формирования коммуникативной компетенции детей данной категории.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, ключевые компоненты коммуникативной компетентности, коммуникативная компетентность, задержка психического развития, старший дошкольный возраст.

Проблема формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) занимает всё более заметное место в отечественных специальной педагогике и психологии. Объясняется это не столько академическим интересом, сколько запросом практики: по данным Д.А. Емелиной, за последние два десятилетия число детей, испытывающих выраженные трудности в освоении стандартных образовательных программ, выросло в 2–2,5 раза и составляет сегодня более 30% обучающихся [1, с. 47]. Уже на пороге школы пятая часть детей обнаруживают признаки неблагополучия, а примерно половина всей детской популяции сталкивается с невозможностью полноценного усвоения учебного материала в рамках традиционной системы [1, с. 48]. Эти цифры придают задаче ранней диагностики и коррекции коммуникативной сферы отчётливо выраженный социальный смысл.

Теоретической основой изучения коммуникативного развития в дошкольном детстве служат труды Л.С. Выготского, утверждавшего, что именно общение является первичным видом социальной активности и движущей силой психического развития ребёнка в целом [2, с. 112]. М.И. Лисина рассматривала общение как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование усилий и достижение обоюдного удовлетворения от его результата, подчёркивая при этом, что для реального акта общения недостаточно простого присутствия партнёров («быть рядом»), а необходимы активность, мотивация, направленность на взаимодействие и совпадение целей у партнёров [3, с. 17]. А.А. Леонтьев квалифицировал коммуникативную деятельность как важнейший компонент психической активности личности, определяющий её становление. Совокупность этих позиций создаёт прочную теоретическую рамку для осмысления коммуникативных трудностей, характерных для детей с ЗПР.

Что конкретно понимается под «коммуникативной компетенцией»? В педагогическом подходе А.В. Хуторского компетенция трактуется как нормативно заданное содержание образовательной подготовки, закреплённое в требованиях Федеральной адаптированной

образовательной программы дошкольного образования [4]. Применительно к коммуникативной сфере это умение здороваться и прощаться, задавать вопросы и отвечать на них, договариваться и участвовать в совместной игре, понимать и использовать невербальные средства привлечения внимания. В психолого-практической плоскости И.А. Зимней, опираясь на концепцию Дж. Равена, компетенция понимается как «мотивированные способности» – единство когнитивных, аффективных и волевых компонентов поведения [5, с. 13]. Оба подхода сходятся в том, что компетентность есть реализованный потенциал компетенций в конкретных ситуациях взаимодействия с миром.

Структура коммуникативной компетентности разрабатывалась несколькими исследовательскими традициями. Г.М. Андреева выделяет три взаимосвязанные стороны общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную [6, с. 70]. Р. Тошпулатова предлагает более детализированную пятикомпонентную модель, в которой к трём названным добавляются личностный и ценностно-смысловой компоненты. Сопоставление этих моделей показывает их взаимодополняемость: коммуникативный компонент Андреевой коррелирует с когнитивным у Тошпулатовой, интерактивный – с поведенческим, а перцептивный раскрывается через эмоциональный и ценностно-смысловой. Преимущество пятикомпонентной модели состоит в том, что она выделяет личностный компонент – устойчивые черты характера (тревожность, общительность, уверенность в себе), которые в трёхкомпонентной схеме остаются за скобками анализа. Именно эта модель была положена в основу диагностического исследования, о котором речь пойдёт ниже.

Как формируется коммуникативная сфера в онтогенезе? М.И. Лисина описывает четыре последовательные формы общения со взрослым: ситуативно-личностную (0–6 мес.), ситуативно-деловую (6 мес. – 3 года), внеситуативно-познавательную (3–5 лет) и внеситуативно-личностную (5–7 лет) [3, с. 52]. Параллельно в общении со сверстниками дошкольники проживают три этапа: эмоционально-практический, ситуативно-деловой и внеситуативно-деловой. К старшему дошкольному возрасту нейротипичный ребёнок способен выстраивать устойчивые межличностные связи, проявлять эмпатию, обсуждать замыслы, договариваться о планах. Этот путь важен как эталонный – именно от него отстаёт ребёнок с ЗПР.

У детей с задержкой психического развития коммуникативные нарушения начинают проявляться задолго до поступления в детский сад. Л.М. Шипицына указывает на специфику развития уже в раннем детстве: низкая инициатива в контакте со взрослым, трудности с пониманием речевых инструкций, бедность вербальных и невербальных средств общения [7, с. 88]. По мнению Е.О. Кондрашиной, переход от жеста к слову, являющийся принципиально важным для формирования «единиц мышления», у детей данной группы существенно затруднён именно потому, что слово требует работы аналитических и синтетических процессов – а они у детей с ЗПР недосформированы [8, с. 44]. Трудности речи при этом затрагивают сразу несколько компонентов – фонетический, лексический, грамматический – и при мозаичной сформированности высших психических функций эти компоненты могут «тормозить», дезорганизуя всю систему.

Данные зарубежных исследований согласуются с результатами отечественных исследователей дошкольников с особыми потребностями. Р. Сабан-Безалель показала, что дошкольники с ЗПР, даже при сопоставимом уровне речевого развития, значительно реже вступают в социальные связи и используют более простые средства общения, чем нейротипичные сверстники [9, с. 215]. Это свидетельствует о дефицитах, выходящих за рамки речи как таковой: слабость совместного внимания и низкая мотивация к взаимодействию – должны рассматриваться как самостоятельные проблемы. О.В. Улыбина и Н.С. Усанина в своих работах подчёркивают, что именно этот пласт коммуникативных нарушений – мотивационно-инициативный – нередко остаётся в тени речевых трудностей, хотя именно он во многом определяет качество социальной.

Педагогам важно учитывать и актуальную для ребенка форму общения, которая доступна старшему дошкольнику с ЗПР. По данным О.В. Заширинской, у 80,6% этих детей

преобладает ситуативно-деловая форма, при которой взаимодействие жёстко привязано к конкретной предметной ситуации, а его инициативность и содержательная насыщенность крайне ограничены. Лишь у 19,4% обнаруживаются предпосылки внеситуативно-познавательного общения. Внеситуативно-личностная форма, в норме осваивается к 5–7 годам, для дошкольников с ЗПР оказывается практически недостижимой. Иначе говоря, старшие дошкольники с ЗПР коммуникативно функционируют примерно на уровне трёхлетних детей с нормативным вариантом психического развития. Это само по себе является основанием для коррекционной работы.

Клиническая неоднородность группы воспитанников с ЗПР добавляет индивидуальной картине развития сложности. С.С. Мнухин разграничивал стеническую и астеническую группы: в первой дети либо импульсивны и гиперактивны, либо инертны и замедленны, во второй наблюдаются признаки психического инфантилизма, повышенная утомляемость, невропатические расстройства [1, с. 50]. Коммуникативные проявления у ребят этих подгрупп прямо противоположны: для первой группы характерен возбудимый тип – хаотичная, громкая, нарушающая очерёдность речь с быстрыми эмоциональными срывами; у второй группы наблюдается торпидный тип – скудная, монотонная, запаздывающая речь с почти полным отсутствием инициативы. Обе стратегии одинаково дезорганизуют диалог, что однозначно предполагает разных коррекционных акцентов.

В контексте сказанного роль взрослого в детском саду приобретает особое значение. О.В. Улыбина и У.В. Хахалкина справедливо подчёркивают, что воспитатель выступает «идеальным звеном передачи социально окрашенных сведений о мире», а стиль педагогического общения прямо определяет характер взаимовосприятия в системе «взрослый – дошкольник с ЗПР». Л.С. Выготский настаивал на том, что дети данной категории нуждаются в специально организованном взаимодействии, в котором взрослый целенаправленно поддерживает коммуникативную активность, и именно так общение может стать механизмом компенсации более широких познавательных нарушений [2, с. 140].

Для понимания реального положения дел было организовано констатирующее исследование на базе МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №214». Выборку составили 8 воспитанников группы компенсирующей направленности в возрасте 5–7 лет, которым рекомендована адаптированная образовательная программа для детей с ЗПР. Диагностический инструментарий включал три методики, каждая из которых направлена на оценку определённых компонентов коммуникативной компетентности: методику «Мой друг» Г.Р. Хузеевой (когнитивный и эмоциональный компоненты), методику ИЦОД (ценностно-смысловой компонент) и методику «Рукавички» Г.А. Цукерман (поведенческий и интерактивный компоненты).

Методика «Мой друг» позволила оценить, насколько дифференцирован и содержателен образ сверстника у ребёнка. Результаты оказались показательны: в среднем дети называли лишь 2 содержательные характеристики друга, причём все они носили ситуативно-потребительский характер – «даёт игрушки», «играет», «хороший». Личностные качества и эмоциональная привязанность почти не упоминались. Шестеро из восьми участников показали низкий уровень, двое – средний; высокого уровня не достиг никто. Такая бедность образа сверстника свидетельствует о слабой сформированности и когнитивного, и эмоционального компонентов коммуникативной компетентности.

По методике ИЦОД, диагностирующей ценностные ориентации в сфере общения, картина оказалась столь же однозначной. Ни один ребёнок не поставил на первые места социально-нравственные ценности – дружбу, взаимопомощь, справедливость. Пять детей демонстрировали ярко выраженную материально-потребительскую и эгоцентрическую направленность: «чтобы было моё», «чтобы давали». Трое показали несколько более мягкий вариант с включением потребности в одобрении взрослого, что всё равно соответствовало лишь среднему уровню. Примечательно, что дети с низким уровнем принимали решения быстро и категорично (3,5–5 мин.), тогда как дети со средним уровнем дольше колебались и

демонстрировали тревожность (7–9 мин.) – то есть различались не только содержание ценностных ориентаций, но и способ ценностного выбора.

Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман обнажила трудности поведенческого компонента наиболее наглядно. В трех парах из четырех совместная деятельность оказалась нарушена: дети либо конфликтовали, либо один подавлял другого, либо оба пассивно сосуществовали, не выстраивая реального взаимодействия. Высокий уровень кооперации был достигнут в одной паре. Лучший результат показала пара с наиболее активными детьми (Максим и Артём), в паре были споры и стремление к доминированию, однако воспитанники смогли совладать с трудностями и выполнили задание. Пары тревожных и застенчивых детей (София и Анна, Виктория и Полина) продемонстрировали почти полное отсутствие диалога. По итогу: 4 воспитанника – низкий уровень, 2 – средний, 2 – высокий.

Совокупность результатов по трём методикам рисует согласованную картину. Когнитивный компонент нарушен: образ другого человека крайне беден, дифференцированность восприятия сверстника фактически отсутствует. Ценностно-смысловой компонент не сформирован: взаимопомощь и социальные ценности не мотивируют поведение детей в реальных ситуациях. Поведенческий компонент дефицитен: дети не умеют договариваться, не способны на компромисс, не удерживают продуктивное взаимодействие на протяжении даже короткого совместного задания. Это полностью согласуется с выводами О. В. Улыбиной о том, что коммуникативные нарушения у детей с ЗПР носят системный, многоуровневый характер, а также с данными Р. Сабан Безалель о специфике мотивационно-инициативного дефицита у данной группы [9, с. 216].

Немаловажна и качественная неоднородность внутри выборки. Уже на этом небольшом материале отчётливо просматриваются как минимум два подтипа: дети с импульсивно-активной стратегией поведения, склонные к доминированию и конфликту, и дети с пассивно-тревожной стратегией, избегающие инициативы и зависящие от оценки взрослого. Эта типологическая дифференциация напрямую перекликается с клинической классификацией С.С. Мнухина, что ориентирует исследователя на разные подходы в построении коррекционной работы с этими подгруппами.

Полученные данные недвусмысленно подтверждают гипотезу о том, что у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста коммуникативная компетенция не формируется стихийно, в рамках обычного образовательного процесса, и что без специально организованных коррекционно-педагогических усилий этот дефицит лишь усугубляется. Применительно к выбору стратегий коррекции, исследователи единодушны. Так Е.О. Смирнова указывает на ценность моделирования проблемных ситуаций, которые превращают внутреннее противоречие ребёнка – между желанием общаться и отсутствием навыков – в двигатель, Л.В. Чернецкая рассматривает коррекционно-развивающие занятия, интегрирующие психогимнастику и работу с пиктограммами как ключевой инструмент формирования невербальной выразительности у дошкольника [10, с. 74], С.Д. Забрамная обосновывает приоритет совместной предметной деятельности как естественной среды для отработки коммуникативных умений в малой группе [11, с. 55], В.П. Глухов акцентирует значение наглядно-практических методов – схем диалога, мнемотаблиц, визуальных опор – особенно важных для детей со сниженной способностью к абстрактному мышлению [12, с. 43], а Л.М. Шипицына указывает на эффективность психокоррекционных игр в работе с данной категорией воспитанников [7, с. 116].

Вместе с тем все перечисленные методические подходы дают устойчивый результат лишь при соблюдении ряда условий: систематичности, включенности родителей, обеспечения эмоциональной безопасности всех субъектов образовательной деятельности и преемственности между специалистами – педагогом, логопедом, психологом, дефектологом. Именно комплексность сопровождения обеспечивает эффективность коррекционного контура от набора разрозненных приёмов. К такому выводу пришли авторы настоящей публикации в ходе теоретико-методологического и методического анализа в рамках проведенного исследования.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что коммуникативная компетенция у старших дошкольников с ЗПР имеет своеобразный рельеф, существенно отличаясь от возрастной нормы по всем компонентам. Низкий уровень сформированности образа сверстника, преобладание материально-потребительских ценностей и неспособность к продуктивному сотрудничеству – это не случайные трудности, а системные проявления, обусловленные особенностями развития мышления, эмоционально-волевой сферы и речи данной категории воспитанников.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2004. – 168 с. EDN QTOHSP
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
5. Защирина О.В. Общение детей с задержкой психического развития: монография / О.В. Защирина. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 188 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с. EDN NKXEGF
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
9. Смирнова Е.О. Проблемные формы межличностных отношений дошкольников / Е.О. Смирнова. – М.: МГППУ, 2019. – 112 с.
10. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников / Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 256 с. EDN QUUUZU
11. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.М. Шипицына. – СПб.: Союз, 2004. – 336 с.
12. Saban-Bezael R. Comprehension and interpretation of verbal and non-verbal irony in children with ASD and children with intellectual disability / R. Saban-Bezael, N. Mashal // Research in Developmental Disabilities. – 2015. – Vol. 45–46. – P. 210–220.

Кольцов Игорь Сергеевич

студент

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

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье анализируется значение физической культуры как фактора социальной интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство вуза. Актуальность исследования определяется необходимостью обеспечения условий для полноценного участия студентов с ОВЗ в учебном процессе, а также их физического и психологического развития.

Ключевые слова: физическая культура, социальная интеграция, студенты, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование.

В современном обществе наблюдается тенденция к повышению доступности образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Однако несмотря на законодательные и нормативные меры, направленные на обеспечение равных возможностей для всех

категорий граждан, студенты с ОВЗ сталкиваются с рядом трудностей в процессе обучения. Одной из таких трудностей является недостаточная интеграция в образовательный процесс, которая может быть обусловлена физическими, психологическими и социальными барьерами. Физическая культура является одним из факторов, способствующих социальной интеграции студентов с ОВЗ. Она не только способствует улучшению физического здоровья, но и помогает преодолеть психологические барьеры, развивает коммуникативные навыки и способствует формированию позитивного отношения к себе и окружающим.

Социальная интеграция представляет собой процесс, в ходе которого индивид становится частью общества, усваивая его нормы и ценности. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) это означает возможность получения образования и активного участия в жизни учебного заведения. Физическая культура играет важную роль в развитии у них навыков общения, сотрудничества и уверенности в себе. Для успешной интеграции таких студентов требуется индивидуальный подход, адаптация спортивных объектов и квалифицированное сопровождение. Факторы, способствующие социальной интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) через занятия физической культурой, играют ключевую роль в их включении в студенческую жизнь и формировании позитивного отношения к физической активности.

В инклюзивном образовании и физической культуре разработаны адаптированные программы, учитывающие индивидуальные особенности студентов с ОВЗ. Программы учитывают медицинские и функциональные ограничения для обеспечения инклюзивного подхода к физической активности. Для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата используются специализированные тренажеры и паралимпийские виды спорта, а для студентов с нарушениями слуха и зрения – визуальные и тактильные методы обучения.

Создание благоприятной образовательной среды важно для успешной реализации инклюзивных программ физической культуры. Это требует уважения, отсутствия дискриминации и создания условий для каждого студента. Преподаватели должны проявлять эмпатию, что помогает преодолеть психологические барьеры и вовлечь студентов с ОВЗ в спорт. Важно обеспечить комфорт, включая удобные раздевалки, специализированные туалеты и лифты для маломобильных студентов. Организация совместных мероприятий и соревнований с участием студентов с ОВЗ и студентов без ограничений является важным элементом социальной интеграции. Такие мероприятия, как спортивные праздники, эстафеты, турниры и чемпионаты, предоставляют студентам с ОВЗ возможность продемонстрировать свои способности и достижения на равных с другими участниками. Это способствует формированию командного духа, взаимопомощи и поддержки, что является значимым аспектом социальной интеграции. Участие в таких мероприятиях также помогает студентам с ОВЗ осознать, что их возможности и способности не ограничены, и их вклад в общую деятельность имеет высокую ценность.

Профессионализм преподавателей физкультуры важен для успеха обучения. Они обладают теоретическими знаниями и практическими навыками, умеют работать с разными категориями студентов, включая ОВЗ, и адаптировать методики под их потребности. Это повышает мотивацию и формирует инклюзивную среду, способствуя гармоничному развитию личности. Регулярное повышение квалификации помогает преподавателям быть в курсе новейших достижений и улучшать свои навыки.

Физическая культура и социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сталкиваются с серьёзными препятствиями из-за нехватки адаптированных спортивных объектов, тренажёров и оборудования. Кроме того, преподаватели и администрация зачастую не осведомлены о специфических потребностях этих студентов. Для полноценной интеграции необходимы пандусы, поручни, специальные кресла, звуковые сигналы и тактильные указатели. Стигматизация и предвзятость со стороны сверстников и преподавателей мешают студентам с ОВЗ участвовать в спорте. Они сталкиваются с насмешками, нежеланием взаимодействовать и недостатком понимания со стороны преподавателей. Это приводит к изоляции и неуверенности в себе, что вызывает страх перед физической активностью

и травмами. В итоге они избегают занятий спортом, что негативно влияет на их физическое и психологическое состояние.

Для социальной интеграции студентов с ОВЗ через физкультуру активно создаются благоприятные условия и разрабатываются индивидуализированные программы с учетом их особенностей, уровня подготовки и медицинских рекомендаций. Физическая доступность спортивных сооружений играет ключевую роль в инклюзивном образовании. Оборудуются спортивные залы, бассейны и другие объекты пандусами, поручнями, специализированными тренажерами и другими средствами для комфортного доступа студентов с ОВЗ.

Повышение квалификации преподавателей является важным аспектом успешной инклюзивной образовательной среды. Преподаватели обладают знаниями и навыками для работы с студентами с ОВЗ, включая понимание их особенностей, использование адаптивных методик и техник безопасности. Регулярные тренинги и курсы помогают им быть более компетентными и уверенными в своих действиях.

Создание условий для социального взаимодействия студентов с ОВЗ через совместные мероприятия, экскурсии и активный отдых способствует их интеграции в общество. Совместные занятия спортом, культурные мероприятия и активный отдых помогают развивать коммуникативные навыки, укреплять дружеские связи и повышать самооценку студентов с ОВЗ.

Таким образом, физическая культура является важным фактором социальной интеграции студентов с ОВЗ в образовательный процесс высшего учебного заведения. Она способствует не только улучшению физического здоровья, но и формированию навыков общения, сотрудничества и взаимодействия, что является необходимым условием для успешной адаптации и интеграции студентов в общество. Для повышения эффективности использования физической культуры как фактора социальной интеграции разрабатываются адаптированные программы и современные методики, обеспечивается доступ к спортивным сооружениям и оборудованию, постоянно повышается квалификация преподавателей и создаются условия для взаимодействия студентов.

Список литературы

1. Джапарова С.Ш. Влияние физической активности на снижение эмоциональной нагрузки студентов / С.Ш. Джапарова, Т.В. Ковалева // Гуманитарный научный журнал. – 2025. – №5-2. – С. 424–427. EDN LQHNLР
2. Разработка программ тренировок для студентов вузов на основе данных искусственного интеллекта / З.В. Кузнецова, Л.П. Федосова, Г.В. Федотова, Т.В. Ковалева // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2025. – №8. – С. 25–32. DOI 10.24412/2305-8404-2025-8-25-32. EDN VKFADU
3. Русин А.В. Влияние физической активности на психологическое здоровье человека / А.В. Русин, Т.В. Ковалева, А.И. Мельников // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – №110-15. – С. 50–52. DOI 10.18411/trnio-06-2024-804. EDN QEYQAE

Кучерова Алина Сергеевна
студентка

Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СПИРОГРАФ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме подготовки ребенка к школе, в частности, формирования его письменной речи. Авторами представлена апробированная коррекционно-развивающая программа «Волшебный инструмент», базирующаяся на педагогической системе М. Монтеessori (принцип «письмо без письма»), раскрывающая эффективность применения спирографа в рамках проблемы исследования для работы с детьми с нарушением развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, графические навыки, подготовка руки к письму, спирограф.

В структуре подготовки детей к систематическому школьному обучению формирование графических навыков занимает одно из приоритетных мест. Под *графическими навыками* у дошкольников понимают комплекс практических умений, включающий свободное владение карандашом, способность к выполнению штриховки, обведению контуров, соединению опорных точек, воспроизведению элементов букв [4]. Период старшего дошкольного возраста (6–7 лет) является сенситивным для становления механизмов произвольного двигательного контроля и зрительно-моторной координации.

Особую остроту эта проблема приобретает в отношении детей с задержкой психического развития, составляющих наиболее многочисленную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Как показывают исследования [1], у данной категории детей наблюдается качественное своеобразие графических навыков: выраженные пространственные нарушения в расположении объектов на листе, нескоординированные движения, приводящие к дрожащей, ломаной линии, низкий уровень целостности восприятия графического образа и трудности зрительно-моторного взаимодействия.

На основании исследований М.М. Безруких, А.Р. Лурия и Н.А. Бернштейном, мы рассматриваем *графический навык* как многоуровневый автоматизированный акт, в структуру которого входят визуально-пространственный, моторный, сенсомоторный и регуляторный компоненты [2]. У детей с нормой к семи годам при систематических занятиях складываются все ключевые компоненты графического навыка. В отличие от этого, у старших дошкольников с ЗПР, как показано в работах Т.В. Егоровой и В.И. Лубовского, формирование данных навыков протекает с выраженным отставанием: страдает дифференцированность зрительного восприятия, незрелость зрительно-моторной координации, быстрая истощаемость произвольного внимания.

Исследование проводилось на базе ГДОУ ТО «Тульский детский сад для детей с ОВЗ». В исследовании приняли участие 10 детей 6 лет с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Диагностический комплекс включал пять методик: 1) «Домик» (Н.И. Гуткина) – оценка ориентировки на образец и сенсомоторной координации; 2) «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) – способность действовать по вербальной инструкции; 3) «Дорожки» (Л.А. Венгер) – развитость мелкой мускулатуры и зрительного контроля; 4) «Узоры и линии» (модификация В. Мытачина) – зрительный контроль при дорисовывании; 5) «Пространственная ориентация» (адаптированный тест Л. Бендера) – пространственный праксис.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что высокий уровень сформированности графических навыков не был зафиксирован ни у одного ребенка. Средний уровень показали 40% детей, низкий уровень – 60%. У испытуемых были обнаружены множественные дефициты: грубые нарушения пропорций при копировании («Домик»), хаотичные движения и неспособность удержать многошаговую инструкцию («Графический диктант»), множественные выходы за пределы дорожки и дрожащие линии («Дорожки»), а также выраженные трудности пространственной ориентировки (гештальт-тест Бендера). Эти данные подтвердили необходимость систематической коррекционной работы.

Традиционные методы подготовки руки к письму (штриховка, графические диктанты, рисование по образцу) часто оказываются недостаточно эффективными для детей с ЗПР из-за их монотонности и отсутствия «ситуации успеха». В связи с этим актуальным является поиск инновационных коррекционных технологий, сочетающих *механический контроль траектории движения с высокой игровой мотивацией*. В данной работе в качестве такого средства выступает спирограф – тренажер, позволяющий создавать сложные симметричные узоры при движении карандаша по зубчатой канавке. Теоретической базой, разработанной нами программы, выступила педагогическая система М. Монтессори, в частности её принцип «косвенной подготовки» – «письмо без письма». Итальянский педагог утверждала, что «...навык письма не следует формировать прямым давлением; необходимо выстраивать фундамент через сенсомоторные действия, структурно отличные от письма, но развивающие соответствующие мышечные группы и координацию» [3].

Формирующий этап эксперимента включал 15 занятий, построенных по принципу поэтапного усложнения двигательных задач.

На первом этапе – *формирование плавных движений по дуге* – использовались полуовальные шестеренки. Он включал в себя 5 занятий: «Осенний листопад», «Перелетные птицы», «Урожай на огороде», «Труд людей в огороде» и «Фруктовый сад». Цель данного этапа – отработка разомкнутой дугообразной траектории, произвольное торможение в заданной точке, удержание движения в границах. Так, например, на занятии «Осенний листопад» все упражнения объединены осенней тематикой и направлены на отработку базового графического элемента – разомкнутой дугообразной траектории (полуовала) в разных режимах и направлениях. Каждое задание строится как моторная тренировка одного и того же движения в вариативных условиях. Основной инструмент – рисование или обводка полуовалов, которые метафорически обыгрываются как падающие листья, полёт птиц, очертания овощей/фруктов. Центральный элемент данного этапа – дуга (полуовал). На всех занятиях присутствует поэтапное усложнение режимов: направление → смена направления → серийность → скорость → торможение.

Каждое занятие имеет логический сюжет, что поддерживает мотивацию и помогает ребёнку эмоционально прожить каждое двигательное задание.

Второй этап – *формирование круговых движений*. Базовым инструментом выступает зубчатое колесо-трафарет, где вращение лопастей создаёт серию маленьких кружков – это даёт ребёнку ритмическую опору, что особенно важно для детей с ЗПР (серийные фигуры усваиваются легче одиночных). Проводимый этап содержал такие занятия как: «Лесные ягоды», «Грибы», «Строение дерева. Листопад», «Какие бывают деревья осенью», «Одежда и обувь». Например, на занятии «Лесные ягоды» при выполнении упражнения «Земляника» детям необходимо было нарисовать овал (красный) и добавить точек внутри (семена). Здесь воспитанники учатся умению рисовать овал, точности при добавлении мелких деталей. В ходе выполнения ряда упражнений у детей развивается серийность, чувство плотности, отрабатывается заполнение площади.

Третий, завершающий этап предполагает автоматизацию вращения и вариативный нажим. Здесь детьми применялись крупные шестеренки со сложными пересекающимися узорами (розетки, спирали). Данный этап выступает переходным мостом между действием с внешней опорой (спирограф) и свободным письмом. У воспитанников отрабатывалась способность удерживать многошаговую инструкцию и перенос сформированного стереотипа в

свободное рисование. Этап включал следующие занятия: «Головные уборы. Шапка и берет», «Головные уборы. Шляпа», «Посуда. Тарелка и чашка», «Посуда. Кастрюля и сковорода» и «Обобщение. Моя любимая посуда». Например, на занятии «Одежда» все упражнения объединены общей темой «Одежда» и направлены на интеграцию графических навыков, пространственного мышления и моторной координации через последовательное рисование предмета (свитера).

Таким образом, ключевая уникальность разработанной программы «Волшебный инструмент» заключается в том, что спирограф проходит вместе с ребенком путь от объекта освоения на подготовительном этапе через инструмент синтеза к средству автоматизации и творчества, что полностью соответствует логике формирования графического навыка по М. Монтессори. Такая система позволяет дошкольнику с задержкой психического развития не только подготовить руку к письму, но и сформировать позитивное отношение к графической деятельности, что служит фундаментом для успешного школьного обучения.

Список литературы

1. Горковенко Е.Г. Специфика рисования детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития / Е.Г. Горковенко // Альтернант-2013: сборник трудов конференции. – 2012. – С. 155–160.
2. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 264 с.
3. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – М.: Задруга, 1913. – 339 с.
4. Сергеева О.В. Изобразительная деятельность в развитии линейной графики у детей старшего дошкольного возраста / О.В. Сергеева // Воспитатель детского сада. – 2022.

Миронова Карина Евгеньевна
студентка

Усачева Дарья Олеговна
студентка

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье анализируется потенциал игровых методик как инструмента коррекции дефицитов социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обосновывается, что целенаправленное включение игровых форм в образовательный процесс способствует развитию коммуникативных навыков, снижению тревожности и повышению адаптационных возможностей данной категории учащихся.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, игровые методики, социальные навыки, младший школьный возраст, коррекционная педагогика.

У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) наблюдаются стойкие нарушения в сфере социального взаимодействия, что проявляется в трудностях инициирования и поддержания коммуникации, распознавания эмоциональных состояний окружающих и адекватного реагирования на социальные сигналы. Поступление в школу многократно увеличивает

количество социальных контактов и требований к поведению, что нередко приводит к дезадаптации и усугублению изолированности ребенка. В связи с этим актуальной задачей специальной педагогики и психологии остается поиск эффективных методов формирования социальных навыков у младших школьников с РАС.

Игровая деятельность традиционно рассматривается как ведущий механизм освоения социального опыта в детском возрасте. Однако у детей с аутизмом игровое поведение имеет качественное своеобразие: преобладают стереотипные манипуляции с предметами, отсутствует символический компонент, не формируется интерес к партнеру по игре. Данные особенности не означают неспособности к игре, а указывают на необходимость направленного педагогического вмешательства. Современные исследования показывают, что систематическое обучение игровым действиям с опорой на визуальную поддержку и поэтапное усложнение заданий позволяет постепенно развивать у детей с РАС элементы совместной деятельности.

Теоретические основы применения игровых методик в формировании социальных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС рассматриваются в работах отечественных и зарубежных педагогов, К.А. Матушкиной, К. Грея, К. Касари, Э.Ф. Зеера, А.В. Мудрика и др.

Расстройство аутистического спектра – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии, коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [2].

Игровые методики – это системы методов и приемов организации педагогического процесса в форме педагогических игр, направленных на достижение образовательных целей. Они помогают сделать обучение более увлекательным, активизировать познавательную деятельность учащихся, развить навыки принятия решений, коммуникативные умения и другие компетенции [1].

Социальные навыки – набор приёмов и способов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении всего жизненного пути и использует для жизни в обществе, установления равновесия с другими людьми.

Младший школьный возраст – возраст с 6–7 до 10–11 лет, приходящийся на период обучения на первой общеобразовательной ступени [6].

Коррекционная педагогика – это направление в педагогике, направленное на помощь людям с особенностями психического и/или физического развития (нарушениями слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью и др.). Её цель – создание условий для обучения, воспитания и развития таких людей, помощь в преодолении барьеров, адаптации в обществе и раскрытии личного потенциала.

В диссертации К.А. Матушкиной, выполненной на базе МГППУ, делается вывод о положительной динамике социального взаимодействия у младших школьников с РАС при условии регулярного проведения коррекционно-развивающих занятий с использованием игровых методов. Подчеркивается, что именно активное включение в практические действия обеспечивает присвоение социальных норм и выработку навыков взаимодействия. Так, Матушкина отмечает, что применительно к детям с РАС это означает, что игра, будучи специально организованной, превращается из спонтанной и зачастую недоступной формы поведения в управляемый процесс освоения коммуникативных умений [5].

Одним из наиболее результативных направлений признается сюжетно-ролевая игра. Её применение требует предварительной подготовки, включающей создание визуальных алгоритмов (пиктограмм, расписаний, карточек с последовательностью действий), а также введение «социальных историй» (методика К. Грей), которые описывают типичные игровые ситуации и моделируют правильное поведение в них. На начальных этапах взрослый выступает в роли организатора и непосредственного участника, постепенно передавая инициативу ребенку. В ходе такой работы у обучающихся формируется способность к подражанию, развивается зрительный контакт, появляются первые попытки адресованных действий по отношению к сверстнику.

Эмпирические данные, полученные в исследовании К. Касари и соавторов, демонстрируют долгосрочный эффект от целенаправленного обучения совместному вниманию и символической игре. Экспериментальная группа детей с РАС, прошедшая специальную программу, показала статистически значимые улучшения в частоте инициативных обращений к сверстникам и адекватности ответных реакций. При этом приобретенные навыки сохранялись в естественной среде (в школе и дома) после завершения вмешательства. Данный результат подтверждает, что игровые методики не являются временным «тренингом», а запускают устойчивые изменения в социальном поведении [7].

Обобщающие работы, в частности обзор, опубликованный в *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2019), также подтверждают эффективность групповой игровой терапии для детей с РАС. Отмечается, что регулярные игровые занятия в малых группах с участием нейротипичных сверстников или специального обученного взрослого способствуют снижению тревожности, развитию эмоциональной децентрации и повышению общей социальной компетентности. Однако авторы указывают на необходимость индивидуализации программ с учетом степени тяжести нарушений и исходного уровня развития игровых навыков.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что игровые методики являются действенным инструментом формирования социальных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС. Включение ребенка в систематическую, структурированную игровую деятельность способствует преодолению коммуникативных барьеров, освоению невербальных средств общения и выработке устойчивых моделей взаимодействия с окружающими. Дальнейшие исследования в этом направлении должны быть сосредоточены на разработке конкретных подгрупп и условий обучения (инклюзивный класс, ресурсный класс, домашнее обучение).

Список литературы

1. Абдуллаева А.А. Педагогические условия и принципы использования игровых технологий в образовательном процессе / А.А. Абдуллаева // Молодой ученый. – 2025. – №7(558). – С. 60–62. EDN ARBTFL
2. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика / О. Богдашина. – Донецк, 1999. – 112 с.
3. Боголюбова-Кузнецова Д.В. Развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС в рамках игровой группы: пособие / Д.В. Боголюбова-Кузнецова, Ю.И. Каздым, О.В. Караневская. – М.: ЦПП «Особое детство», 2025. – 44 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2014. – 304 с.
5. Матушкина К.А. Развитие социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с РАС в игровой деятельности: автореф. выпускной квалификационной работы / К.А. Матушкина. – М.: МГППУ, 2024.
6. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 158–160.
7. Касари К. Совместное внимание и символическая игра у маленьких детей с аутизмом: рандомизированное контролируемое интервенционное исследование / К. Касари, С. Фримен, Т. Папарелла // Журнал детской психологии и психиатрии. – 2006. – Т. 47. №6. – С. 611–620.

Порядин Роман Дмитриевич

студент

Гурова Дарья Владимировна

студентка

Фролов Кирилл Александрович

студент

Научный руководитель

Куклева Анастасия Александровна

ассистент кафедры

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

РОЛЬ МОЛОДЁЖНОЙ НАУКИ В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье подробно исследуется системный потенциал студенческой и молодёжной науки как ключевого катализатора модернизации специального и инклюзивного образования. Авторы проводят комплексный критический анализ базовых барьеров, препятствующих эффективной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современное образовательное пространство, среди которых выделяются острый дефицит адаптивных технологических интерфейсов, методический консерватизм учебных материалов и социально-психологическая стигматизация. В работе обосновано, что вовлечение молодых исследователей в рамки междисциплинарных проектов на стыке UI/UX-дизайна, информационных технологий и прикладной дефектологии позволяет оперативно находить и внедрять нестандартные, гибкие и экономически доступные ассистивные решения, трансформируя теоретические наработки в реальные инструменты социальной адаптации.

Ключевые слова: молодёжная наука, инклюзивное образование, специальное образование, лица с ОВЗ, адаптивная образовательная среда, студенческие исследования, универсальный дизайн, UI/UX-проектирование.

Введение

На современном этапе развития глобального информационного общества и гуманистической парадигмы знаний модернизация системы отечественного образования диктует необходимость поиска принципиально новых, гибких и высокотехнологичных подходов к интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Концепция инклюзивного образования, законодательно закреплённая и ориентированная на создание безбарьерного доступа к академическим ресурсам для всех категорий учащихся, в реальной практике сталкивается со множеством вызовов. Многолетние консервативные традиции, укоренившиеся в институтах специальной педагогики, далеко не всегда успевают динамически реагировать на стремительные темпы сквозной цифровизации, трансформацию запросов социума и появление новых форм психофизических нарушений у современных учащихся [1, с. 34].

Существующие государственные образовательные стандарты и масштабные федеральные программы, безусловно, формируют необходимый базис для развития инклюзии. Однако на микроуровне – на уровне конкретной школы, учебной аудитории вуза, электронного курса или мобильного образовательного приложения – инклюзивный процесс регулярно демонстрирует локальные сбои. К ним относятся архитектурная недоступность, отсутствие адекватного технического сопровождения, психологическая неготовность педагогических коллективов к работе с полиморфными дефектами развития и дефицит качественного визуального и интерактивного контента, адаптированного под нужды особенных детей.

В этих специфических условиях особую научно-практическую актуальность приобретает скрытый потенциал молодёжной науки. Студенты высших учебных заведений, магистранты,

аспиранты и молодые специалисты представляют собой уникальную демографическую и интеллектуальную когорту. Они обладают когнитивной гибкостью мышления, свободны от профессиональной деформации и жестких академических шаблонов, а главное – органически существуют в рамках современных технологических и дизайнерских трендов (от передовой веб-разработки и UI/UX-дизайна до систем искусственного интеллекта и трехмерного моделирования). Проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ силами молодых учёных на стыке гуманитарного, технического и художественного знания способно стать тем самым драйвером, который превратит декларативную инклюзию в функциональную. Настоящая статья посвящена всестороннему анализу векторов влияния молодёжной науки на решение актуальных проблем специального образования [2, с. 6].

Методология и материалы

Методологическую основу данного исследования составили фундаментальные принципы системного, деятельностного и междисциплинарного подходов. Системный подход позволил рассмотреть специальное и инклюзивное образование как сложную динамическую структуру, находящуюся в тесном взаимодействии с институтами высшей школы и научно-исследовательской деятельностью студентов (НИРС). Деятельностный подход послужил базисом для анализа вовлечения молодых исследователей в создание прикладных продуктов для нужд лиц с ОВЗ как процесса активного формирования профессиональных и социально-ориентированных компетенций будущих специалистов.

В качестве эмпирических материалов в работе использовались актуальные отечественные и зарубежные научные публикации, размещенные в ведущих библиографических базах данных (РИНЦ, eLIBRARY, CyberLeninka), нормативно-правовые акты в области защиты прав инвалидов и организации образовательного процесса в Российской Федерации, а также практические кейсы, отражающие опыт внедрения молодежных стартапов, грантовых проектов и студенческих разработок в повседневную практику специальных (коррекционных) школ, инклюзивных классов и центров инклюзивного образования при крупнейших университетах страны.

Результаты и обсуждение

Проведенный комплексный теоретический анализ современной образовательной практики позволил четко дифференцировать три ключевых блока проблем специального и инклюзивного образования, в минимизации и решении которых молодежная наука способна принять наиболее эффективное и непосредственное участие.

Первый блок связан с технологическим и интерфейсным барьером. Переход современного образования на рельсы дистанционного, смешанного и гибридного обучения обнажил критическую проблему: тотальную недоступность большинства популярных образовательных платформ, электронных учебников и систем управления обучением (LMS) для лиц со специфическими нарушениями здоровья [5, с. 162]. Информационная среда зачастую проектируется без учета международных и отечественных стандартов доступности (например, WCAG или ГОСТ Р 52872). Студенты, обучающиеся по направлениям «Графический дизайн», «UI/UX-проектирование» и «Информационные технологии», в рамках молодежных научных обществ активно включаются в ликвидацию этого цифрового неравенства.

Молодежная наука сегодня выступает генератором инновационных интерфейсных решений. Силами студентов разрабатываются концепции универсального дизайна (Universal Design), где доступность встроена в продукт изначально, а не добавляется в виде костылей на финальных стадиях. Молодые исследователи проектируют адаптивные веб-интерфейсы, поддерживающие корректное взаимодействие с программами экранного доступа (скринридерами), создают специализированные цветовые палитры для лиц с различными формами дальтонизма, оптимизируют типографику и навигационные элементы для пользователей с нарушениями моторных функций или детским церебральным параличом (ДЦП). Особое внимание в студенческих работах уделяется созданию минималистичных интерфейсов без визуального шума, что критически важно для обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и расстройствами аутистического спектра (РАС).

Таблица 1

Направления студенческих разработок и решаемые проблемы инклюзии

Направление НИРС	Разрабатываемый продукт/технология	Решаемая проблема образования
UI/UX и Веб-дизайн	Адаптивные интерфейсы LMS, поддержка скринридеров, специальные цветовые схемы	Цифровое неравенство, недоступность онлайн-платформ для лиц с ОВЗ
3D-моделирование	Тактильные учебные пособия, трехмерные макеты карт и архитектуры	Дефицит наглядных материалов для слепых и слабовидящих учащихся
IT и Геймификация	Мобильные приложения для коррекции речи, тренажеры когнитивных функций	Методический консерватизм, низкая вовлеченность детей с ЗПР и РАС

Второй блок – методический кризис и визуальный консерватизм. Традиционные дидактические материалы, применяемые в коррекционной педагогике, зачастую опираются на устаревшую, статичную и неэстетичную визуальную базу, созданную еще в конце прошлого века. Это существенно снижает учебную мотивацию у современного поколения детей, обладающих клиповым и наглядно-образным мышлением [4, с. 8]. Молодежные научные проектные группы, объединяющие будущих педагогов-дефектологов и дизайнеров, решают эту проблему путем разработки интерактивных учебных пособий нового поколения.

В рамках НИРС активно развиваются проекты по созданию геймифицированных мобильных приложений, направленных на речевое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), тренировку когнитивных функций у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Использование технологий трехмерного моделирования и последующей 3D-печати позволяет студентам изготавливать высокоточные тактильные модели архитектурных объектов, географических карт или биологических макроструктур для незрячих и слабовидящих детей, обеспечивая им возможность полноценного тактильного восприятия окружающего мира. Экспериментальные исследования показывают, что интерактивные игровые механики и качественный современный визуальный стиль, внедряемые молодыми учеными, повышают уровень усвоения материала у детей с ОВЗ на 35–40% по сравнению с классическими печатными пособиями [3, с. 76].

Третий блок – социально-психологическая деструкция и стигматизация. Успех инклюзии зависит не только от закупки специализированного оборудования, но и от психологического климата в коллективе. Лица с ОВЗ регулярно сталкиваются с непониманием, скрытой агрессией, жалостью или изоляцией со стороны здоровых сверстников и педагогов [6, с. 32]. Молодежные научные сообщества обладают мощным ресурсом влияния на студенческую и школьную среду. Они проводят масштабные социологические мониторинги, выявляющие очаги социальной напряженности, и на основе полученных данных разрабатывают научно обоснованные социальные кампании.

Студенты-дизайнеры создают айдентiku, плакаты, видеоролики и просветительские визуальные проекты, которые транслируют ценности инклюзии, разрушают стереотипы об инвалидности и формируют культуру эмпатии и взаимопомощи. Организация инклюзивных хакатонов, выставок, научных фестивалей, где люди с ОВЗ выступают не пассивными объектами жалости, а полноценными соавторами технологических и творческих проектов, позволяет коренным образом перестроить социальные связи внутри молодежной среды.

Рассматривая феномен НИРС в данном ключе, необходимо подчеркнуть его выраженный двусторонний синергетический эффект. С одной стороны, сфера специального и инклюзивного образования получает непрерывный приток инновационных идей, свежих визуальнотехнологических решений и экономически доступных прототипов. С другой стороны, сами молодые исследователи, погружаясь в социальную проблематику, приобретают бесценный опыт социально-ответственного проектирования. Они учатся создавать продукты,

ориентированные на человека (Human-Centered Design), развивают эмоциональный интеллект и эмпатию, что превращает их в высококлассных, востребованных на современном рынке специалистов, способных мыслить глобально и гуманно.

Наиболее продуктивной формой интеграции молодежной науки в инклюзивный процесс является создание междисциплинарных проектных лабораторий на базе университетов. В рамках таких лабораторий формируются проектные команды, состоящие из студентов разных специальностей: например, студент-дефектолог формулирует строгое психолого-педагогическое техническое задание, студент-программист реализует функциональную кодовую базу, а студент-дизайнер проектирует доступный, эстетичный и эргономичный UI/UX-интерфейс. Кураторство со стороны опытных профессоров и практикующих экспертов позволяет доводить подобные студенческие инициативы до уровня реальных работающих стартапов, готовых к внедрению в реальный сектор образования.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно с уверенностью утверждать, что молодежная наука в современном мире представляет собой не просто формальный элемент образовательной траектории студента в вузе, но и мощный, пластичный инструмент решения сложнейших общественно-социальных задач. Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования, связанные с технологическими барьерами, методическим застоєм и психологической неготовностью общества, требуют именно таких решений – нестандартных, динамичных, визуально выверенных и подкрепленных передовыми цифровыми технологиями.

Системное вовлечение студенчества в научно-исследовательскую и проектную деятельность инклюзивного профиля позволяет эффективно преодолевать традиционный разрыв между фундаментальной академической теорией и реальными потребностями образовательных учреждений. Для дальнейшей интенсификации этого процесса необходимо всесторонне поддерживать создание междисциплинарных молодежных исследовательских центров, развивать систему целевых грантов социальной направленности и внедрять концепцию «Обучение служением» (Service Learning) в учебные планы технологических и творческих вузов страны.

Список литературы

1. Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России / С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. №5. – С. 31–48. DOI 10.17759/pse.2024290503. EDN MEDKCI
2. Габдулхаков В.Ф. Проблемные зоны развития исследовательской деятельности студентов / В.Ф. Габдулхаков, А.Ф. Зиннурова, С.Н. Башинова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №3. – С. 1–7. DOI 10.17513/spno.31755. EDN UTJOJK
3. Калиновская Т.Г. Научно-исследовательская работа студентов как фактор развития творческой активности / Т.Г. Калиновская, С.А. Косолапова, А.В. Прошкин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – №1. – С. 75–78. EDN LDNXCR
4. Кукушкина О.И. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – №52(1). – С. 5–14.
5. Мануйлова В.В. Технология проектирования инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования / В.В. Мануйлова // Специальное образование. – 2022. – №2(66). – С. 160–170. EDN TWWLAM
6. Федотенко И.Л. Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве / И.Л. Федотенко // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. №3. – С. 30–37. DOI 10.17759/bppe.2024210304. EDN AEFACR

Ручка Анна Владимировна

педагог-психолог

Титкова Анастасия Петровна

учитель-логопед

МАДОУ МО г. Краснодар «Д/С №118»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Аннотация: в статье представлены психолого-педагогические условия организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с ТНР (тяжелое нарушение речи). Отмечается, что социализация и развитие детей дошкольного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями в условиях инклюзивного обучения будут эффективнее, если будут соблюдаться определенные подходы для внедрения специальной адаптивной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи и оптимизация межличностных отношений у детей с ТНР в инклюзивных группах учреждения дошкольного образования посредством игры.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, ТНР, инклюзивное образование, психолого-педагогические условия, социализация ребенка.

Современное образование стремится к разработке инновационных методов поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно в дошкольном возрасте. Это важно, поскольку законодательно закреплено право каждого ребёнка на образование, а инклюзивное общество позволяет каждому раскрыть свой потенциал. Особое внимание уделяется детям с тяжёлыми нарушениями речи, так как речь критична для коммуникации и развития. Отклонения в её развитии могут привести к проблемам в общении, познании и социализации. Поэтому для них необходима специально организованная образовательная среда.

Инклюзивное образование – это развитие общего образования, обеспечивающее доступ всем детям, включая детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), с учётом их индивидуальных потребностей. Оно основано на принятии уникальности каждого ученика и адаптации обучения под его особые нужды. Инклюзивное образование стремится разработать методики, признающие детей как индивидуумов с разными потребностями.

Дети с ТНР, испытывающие трудности в адаптации и социализации, получают помощь в освоении знаний и навыков через специально организованное образовательное пространство, способствующее их интеграции в культуру и реализации права на наследование опыта.

Эффективная социализация и развитие детей дошкольного возраста с ТНР в инклюзивной среде достигается при соблюдении психолого-педагогических условий: создании инклюзивной образовательной среды, внедрении адаптивной программы и оптимизации межличностных отношений через игру. Инклюзивная среда предполагает универсальный дизайн, гибкие способы представления материала и учёта индивидуальных потребностей детей.

Образовательные программы адаптируются под каждого ребёнка путём комбинирования, расширения, разнообразия и исключения элементов. Принципы универсального дизайна позволяют подстроить задачи под индивидуальные возможности и потребности, используя вспомогательные технологии [4].

Можно использовать соответствующие вспомогательные технологии – любые технологические устройства или приложения. Например, универсальный компьютерный комплекс (УКК) с коррекционно-развивающей программой «Живой звук» предназначен для эффективного развития речи и когнитивных навыков. Ресурсная комната и медиатека являются важными элементами современного образовательного пространства [4].

Для создания инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении необходимо следующее.

1. Обеспечить благоприятный психологический микроклимат.
2. Привлечь ассистентов воспитателя и тьюторов, а также провести подготовку воспитателей для работы с детьми с ТНР.
3. Оборудовать специализированные кабинеты (психологической разгрузки, ЛФК, логопедические, ресурсные, медиатеку).
4. Предоставить специальное оборудование, дидактические материалы и учебники.
5. Разработать индивидуальные программы развития и расписания занятий с учётом коррекционно-развивающих нужд [3].

Внедрение специальной адаптивной программы для детей с ТНР.

Специальная адаптивная программа применяется в дошкольных организациях.

Группы компенсирующей направленности: для детей с особыми образовательными потребностями, учитывая их психофизическое развитие и индивидуальные возможности. Программа направлена на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ОВЗ.

Группы комбинированной направленности: для здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Программа адаптирована для детей с ТНР, учитывая их психофизическое развитие и индивидуальные возможности, обеспечивая коррекцию нарушений и социальную адаптацию.

В основе программы лежит психолингвистический подход к речевой деятельности, рассматривающий её как многокомпонентную структуру (семантический, синтаксический, лексический, морфологический, фонетический компоненты), способствующую развитию «чувства речи» [2].

Адаптивная программа направлена на всестороннее развитие детей, коррекцию речевых нарушений (ТНР) и профилактику вторичных отклонений. Она также способствует развитию личности, мотивации и способностей в различных видах деятельности.

Адаптивная программа включает следующие образовательные области: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Основная цель программы – создание модели коррекционно-развивающей и психолого-педагогической работы. Эта модель призвана обеспечить максимальные условия для развития ребёнка с ТНР, его позитивной социализации, личностного становления, а также развития инициативы и творческих способностей. Развитие происходит через сотрудничество со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности [4].

Задачи адаптивной программы.

1. Помочь специалистам дошкольного образования в психолого-педагогическом изучении детей с речевыми расстройствами.
2. Содействовать общему развитию дошкольников с ТНР, коррекции их психофизического развития, подготовке их к обучению в школе.
3. Создать благоприятные условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями.
4. Обеспечить развитие способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром.
5. Содействовать объединению обучения и воспитания в целостном образовательном процессе.

Оптимизация межличностных отношений детей с ТНР в инклюзивных группах детских садов осуществляется средствами игры. Приоритет отдаётся социально-нравственному развитию личности и формированию умения согласовывать личные интересы с коллективными.

Дошкольный возраст (0–7 лет) – ключевой этап формирования основ знаний, умений, психических качеств, необходимых для успешной социализации. Формирование целостной картины социального мира в этот период является важным компонентом социализации.

Систематическая образовательно-воспитательная деятельность вводит ребёнка в общественный опыт, формируя у него целостное представление о социальном мире.

Детям с речевыми нарушениями свойственны проблемы с общением. У них часто нет мотивации к диалогу, трудности с пониманием ситуации, расстройства поведения и повышенная утомляемость. Это требует специального обучения и развития коммуникативных навыков [1].

Некоторые такие дети пассивны и мало задают вопросов из-за речевых дефектов и низкой познавательной активности. Другие, наоборот, задают много вопросов, но они часто касаются несущественных деталей и не требуют ответа. Их речь бедна, словарный запас ограничен, особенно количество глаголов. Речевые и коммуникативные навыки взаимосвязаны.

В контексте темы представленной работы необходимо сделать акцент на игровом процессе как методе формирования межличностных отношений среди детей дошкольного возраста.

Отношения с обществом зарождаются в детстве. Этот опыт важен для личности, самосознания и поведения. Деструктивное поведение у молодёжи часто коренится в раннем детстве.

В связи с тем, что игровой процесс для детей дошкольного возраста является наиболее естественным способом времяпрепровождения, сочетающим в себе как развлекательную, так и воспитательную, учебную составляющую, важно не выпускать из поля зрения игру – как инструмент, метод формирования навыков межличностного общения у детей.

Игры способствуют формированию межличностных отношений у детей, влияя на их коммуникативные навыки. В процессе игры дети развивают деловые качества, переживают успехи и неудачи, ставят перед собой цели. Обучение происходит через вовлечение в игру, сосредоточение на предметах и сюжете. Целеустремлённость и воля важны для развития личностных качеств. Игры закладывают опыт взаимодействия и развивают рефлексию, позволяя детям учитывать точку зрения других. Игровые объединения представляют жизнь «детского общества», влияя на формирование коммуникативных умений и регуляцию сотрудничества. Обогащение игр коммуникативным содержанием способствует развитию этих умений.

По нашему мнению, реализация этих психолого-педагогических условий будет способствовать не только коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста, но и играть большую роль в реализации коммуникативных потребностей ребёнка и помогать ему преодолевать трудности в общении с другими людьми, способствовать социализации и самореализации личности. Ребёнок будет чувствовать себя полноценным членом общества, а также организация инклюзивного обучения будет формировать толерантное отношение здоровых сверстников к особым детям, которые учатся с ними рядом.

Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике / С.В. Алехина // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ: Буки Веди, 2013. – С. 5–19. EDN XYMVSP
2. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: путь в будущее / Ю.Л. Загуменнов. – 2008.
3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – С. 58–72.
4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл. – М.: Перспектива, 2011.

Самойлова Екатерина Владимировна
студентка

Научный руководитель
Жмурова Ирина Юньевна
канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ И ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье представлено научно-методическое обоснование и описание структуры внеурочного мероприятия в форме сюжетно-ролевого квеста «Сезон охоты», реализованного для обучающихся 5–10 классов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Мероприятие проведено в рамках образовательного проекта «По ступеням финансовой грамотности» и приурочено к Всероссийскому дню математика. На основе анализа комплекса заданий обосновывается эффективность игровых методик с опорой на персонажей мультфильма «Сезон охоты» для формирования математической грамотности, первичных финансовых понятий и социально-коммуникативных навыков у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра. Приводятся данные педагогического наблюдения и акт о реализации проекта. Делается вывод о целесообразности системного применения квест-технологий с элементами финансовой арифметики в коррекционной педагогике и инклюзивном образовании.

Ключевые слова: дети-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, внеурочная деятельность, финансовая грамотность, математическая грамотность, квест-технология, инклюзивное образование, коррекционная педагогика, сюжетно-ролевая игра.

Современная образовательная парадигма в условиях развития инклюзивной практики требует не только адаптации учебного содержания, но и поиска новых, мотивационно-насыщенных форм его предъявления. Особую значимость эта проблема приобретает при работе с детьми-инвалидами, у которых нередко наблюдается сниженный познавательный интерес к абстрактным математическим дисциплинам в силу первичных или вторичных нарушений развития. Внеурочная деятельность, в отличие от регламентированного урока, позволяет интегрировать предметное содержание (математика, основы экономики) в эмоционально окрашенный, игровой сюжет, что соответствует принципам коррекционной педагогики [1; 2].

В декабре 2025 года на базе ГКОУ РО «Ростовская санаторная школа-интернат №28» в дистанционном формате была проведена интеллектуальная игра-квест «Сезон охоты», приуроченная к Всероссийскому дню математика, разработанное и реализованное автором. Цель данной статьи – представить и проанализировать структуру, содержание и коррекционно-развивающий потенциал предложенного квеста как образца интеграции математической и финансовой грамотности во внеурочной работе с детьми, имеющими инвалидность и ОВЗ.

В квесте приняли участие дети-инвалиды с различными нозологиями: нарушения опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития (ЗПР), расстройства аутистического спектра (РАС) в лёгкой форме. Дистанционный формат реализации (с использованием платформ видеоконференцсвязи и интерактивных досок) позволил максимально учесть индивидуальные образовательные потребности и темп деятельности каждого обучающегося.

Сценарий квеста строился вокруг поиска «секрета охотника Шо» -сквозной загадки, мотивировавшей последовательное прохождение всех этапов. Персонажи мультфильма «Сезон

охоты» (Буг, Эллиот, Жизель, мистер Винни) выступали в роли виртуальных помощников, каждый из которых «раскрывал» фрагмент информации о себе только после успешного решения математической задачи. Данный приём обеспечивал персонифицированную обратную связь и поддерживал устойчивый игровой интерес на протяжении всего мероприятия.

Разработанный банк заданий включал три блока, каждый из которых был направлен на формирование как предметных математических, так и элементов финансовой грамотности.

Блок логических задач (спичечные головоломки). Пример задания: «Переложите одну спичку в числовом выражении так, чтобы полученное число делилось на 2 (3, 4, 5)». Задачи этого блока способствуют развитию логического мышления и пространственного воображения.

Блок текстовых арифметических задач с финансовым сюжетом. Содержание задач выстроено вокруг сюжета о закупках, бюджете и запасах персонажей. Типы заданий представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Примеры задач и их дидактический потенциал

Текст задачи (адаптированный сюжет)	Математическое содержание	Элемент финансовой грамотности
«Эллиот и Жизель потратили 10 желудей, затем оставили 5, после чего их запасы утроились. Отдав 5 желудей в счет долга, они обнаружили остаток в 19 желудей. Сколько желудей было изначально?»	Обратный ход, составление уравнения	Понятия «трата», «долг», «остаток», планирование
«Запас сиропа мистера Винни в начале сезона – 200 бутылок, к середине осталось 50. На сколько процентов уменьшился запас?»	Проценты, нахождение процентного отношения	Учёт запасов, оценка сокращения ресурсов
«Объектив стоил 9000 желудей. Цена выросла на 10%, а затем упала на 10%».	Последовательные процентные изменения	Понимание нелинейности инфляции/дефляции, ошибочность ожидания возврата к исходной цене
«В стаде оленей 120 особей. 20% – взрослые самцы, половина из оставшихся – самки. Сколько оленят?»	Проценты, нахождение доли от числа	Структурирование «бюджета» популяции
Текст задачи (адаптированный сюжет)	Математическое содержание	Элемент финансовой грамотности
«Буг и Эллиот нашли грудку желудей (задано число), Эллиот съел часть, остальное поделили поровну»	Деление с остатком	Распределение ресурсов

Блок экономических ребусов и лексических заданий. Данный блок направлен на формирование базовой экономической грамотности на лексическом уровне.

Ребусы на расшифровку терминов: Е, Н, Ц, А → ЦЕНА; О, Т, Р, А, В → ТОВАР; Ю, Б, Д, Ж, Е, Т → БЮДЖЕТ.

Задание «Найди 5 экономических терминов в тексте»: «В соответствии с договором о поставках сырья, наша прибыль в этом квартале показала динамику роста, несмотря на инфляцию и высокую стоимость логистических услуг». (Искомые термины: договор, прибыль, инфляция, стоимость, услуги).

На основе педагогического наблюдения и анализа обратной связи от учителей-дефектологов школы-интерната были выделены следующие эффекты.

1. *Снижение тревожности и коммуникативных барьеров.* Использование знакомых и эмоционально-позитивных персонажей мультфильма («Буг», «Эллиот») способствовало более лёгкому вступлению детей с РАС и ЗПР в учебную коммуникацию.

2. *Развитие регуляторных функций.* Необходимость последовательного решения нескольких заданий для получения итогового «ключа» к секрету Шо тренировала удержание цели и планирование деятельности.

3. *Актуализация прикладного смысла математики.* Участники начинали воспринимать проценты, доли и арифметические действия не как абстракцию, а как инструмент для учёта «ресурсов» (желудей, запасов) и анализа изменений цен.

4. *Инклюзивная динамика.* Ряд заданий предполагал работу в парах по принципу «сильный – слабый», что способствовало развитию взаимопомощи и социального взаимодействия.

Таким образом, проведённое внеурочное мероприятие в форме квеста «Сезон охоты» для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ показало:

- принципиальную возможность и высокую эффективность интеграции математического и финансового содержания в рамках единого игрового сюжета;
- высокий мотивационный потенциал, обеспечиваемый сквозной загадкой, знакомыми персонажами мультфильма и поэтапным раскрытием информации;
- практическую реализуемость разработанного сценария как в условиях санаторной школы-интерната, так и в дистанционном формате.

Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанную модель квеста для внедрения в практику работы коррекционных школ и центров дистанционного образования. Перспективой дальнейшего исследования является разработка критериев количественной оценки динамики финансовой и математической грамотности у данной категории обучающихся в ходе систематического применения подобных игровых мероприятий.

Список литературы

1. Захарова Ю.О. Психолого-педагогические технологии обучения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивного образования / Ю.О. Захарова, Л.В. Тихонова // Педагогика, образование, наставничество: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 января 2026 г.). – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2026. – С. 167–172. EDN LFGNWL
2. Змитрович Е.В. Содержание и организация дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях, реализующих адаптированные программы для обучающихся с ОВЗ / Е.В. Змитрович // Вопросы педагогики. – 2026. – №1-2. – С. 44–48. EDN GOJVTQ
3. Панькова Г.Н. Использование игровых технологий в обучении финансовой грамотности детей с ОВЗ / Г.Н. Панькова, М.М. Панасенкова // Финансовое просвещение: V Всероссийская научно-практическая конференция по финансовому просвещению в России (Москва, 4–5 мая 2021 г.). Вып. 5. – М.: Ассоциация развития финансовой грамотности, 2021. – С. 109–118. EDN QQRTIT
4. Макачук М.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / М.В. Макачук // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. №1(82). – С. 589–596. EDN EAWWCV

Суконникова Виктория Игоревна
студентка

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

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме необходимости интеграции комплексных подходов к семейному воспитанию детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС), учитывающей особенности их коммуникативного развития и социальной адаптации. Подчеркивается значимость родительской компетентности и создания структурированной, эмоционально благоприятной среды для формирования социально-коммуникативных навыков.

Ключевые слова: семейное воспитание, расстройства аутистического спектра, социально-коммуникативные навыки, младший школьный возраст, инклюзивное образование, родительские компетенции, поведенческие интервенции, адаптация, взаимодействие, сензитивный период.

В современном обществе сфера образования и воспитания понимает не только трансляцию академических знаний, но и социализацию личности, особенно в случае детей с ограниченными возможностями здоровья. Требования к инклюзивной практике прогрессируют, соответственно, родители и специалисты обязаны непрерывно актуализировать свои подходы к формированию коммуникации у детей с РАС. В результате этого семейное воспитание стало одним из главных факторов, содействующих повышению успешности социальной адаптации ребенка. Сейчас родители должны иметь соответствующий опыт для использования поведенческих и коммуникативных стратегий в целях повышения продуктивности взаимодействия с ребенком. Поэтому необходима интеграция коррекционных методик в процесс семейного воспитания, ориентируясь на развитие эмпатии, инициации контакта, понимания речи и других социальных компетенций.

Формирование поддерживающей семейной среды является перспективным направлением в коррекционной педагогике. В своей статье Казанцева Д.В. отметила, что «Семья только обеспечивает удовлетворение большинства возникающих потребностей, но и предоставляет первый опыт социального взаимодействия и влияет на дальнейшую социализацию и социальную адаптацию» [3]. Инновационные методы психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с РАС, представляют прямой путь к обновлению и расширению практических навыков взаимодействия, что и требуется для благополучной организации образовательного и воспитательного процесса на сегодняшний день.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена необходимостью повышения родительской компетентности, которое в несколько раз повысит эффективность социализации детей младшего школьного возраста с РАС. Для развития социально-коммуникативных навыков специалисты, в частности, используют лишь стандартные коррекционные программы, которые не всегда могут полностью удовлетворить индивидуальные запросы семьи. Если говорить об инклюзивных методах семейного воспитания, к примеру, прикладной анализ поведения (ПАВ) или ТЕАССН, то они предлагают множество гибких и более результативных решений для развития коммуникации в естественных бытовых ситуациях. Использование

данных подходов позволяет создавать разные сценарии обучения, «прислушивающиеся» к интересам и особенностям каждого ребенка. Помимо этого, структурированная семейная среда способна открывать доступ к ежедневной и мотивирующей практике общения в удобное для ребенка время.

Разработкой данного вопроса занимались исследователи, например, Морозов С.А., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Хаустов А.В., Манелис Н.Г., Волкова И.П., Семаго Н.Я., Морозова Т.И., Янушко Е.А., и многие другие.

Для более полного понимания темы необходимо определить, что такое социально-коммуникативные навыки при РАС и роль семьи в их формировании.

Как отмечает О.С. Никольская, «социально-коммуникативные навыки при РАС – это комплекс способностей к инициации и поддержанию диалога, пониманию эмоций собеседника, использованию вербальных и невербальных средств общения в соответствии с социальным контекстом» [7].

«Роль семейного воспитания при РАС – это создание предсказуемой, эмоционально принимающей и стимулирующей среды, где происходит поэтапное учение ребенка правилам социального взаимодействия через режимные моменты, игру и совместную деятельность».

Вернувшись к теме нашего исследования, хотелось бы отметить работы следующих исследователей: С.А. Морозова, Е.Р. Баенскую и К.О. Кривошей.

С.А. Морозова в своих работах подчеркнула значимость родительского тренинга в системе коррекции аутистических расстройств. По ее мнению, внедрение структурированных методов обучения в повседневное семейное взаимодействие способствует созданию эффективной коммуникативной среды, основанной на непрерывном диалоге между родителем и ребенком. Домашнее обучение может опираться на различные поведенческие подходы – от методов дискретных проб и визуальной поддержки (таких как расписания и социальные истории) до техник естественного обучения и совместных игр с правилами. Она отмечает, что в настоящее время широкая доступность методических материалов явно способствует развитию новых форм просвещения родителей.

Эти технологии воспитания позволяют взаимодействовать в различных бытовых форматах, а также выбирать современные методы, формы и приемы обучения. В своей статье она выделила «наиболее эффективные и востребованные практические методы семейного воспитания, такие как визуальное расписание, социальные истории, обучение в рутинных ситуациях и совместные ролевые игры» [6].

Обращаясь к статье Е.Р. Баенской, можно отметить, что автор также поддерживает использование эмоционально-смыслового подхода в семейном воспитании. В своей работе она противопоставляет директивные методы взаимодействия подходам, основанным на аффективной парадигме развития. Составитель подчеркивает, что в процессе домашнего воспитания ребенок с РАС должен не просто выполнять инструкции, но и приобретать новый эмоциональный опыт общения. Автор описывает, что проживание эмоциональных ситуаций и смоделированные совместные переживания, предусмотренные в режиме дня, направлены именно на формирование данного опыта. Для этого была предложена методика аффективного тонизирования среды. Результаты проведенных наблюдений оказались положительными. Она отметила, что «значительно увеличилась активность ребенка в области социального взаимодействия: члены семьи, применяя аффективно значимые стимулы, успешно вовлекают его в процесс общения, эффективно сочетая эмоциональное комментирование с четкой пространственной организацией» [1].

Помимо положительных сторон семейного воспитания в формировании социально-коммуникативных навыков у детей с РАС, есть и отрицательные моменты, связанные с риском выгорания родителей. К примеру, в своей статье Кривошей К.О. отмечает, что «таких семей отличает высокий стресс и повышенная тревожность из-за неопределенности перспектив ребенка, его дальнейшего состояния здоровья, что приводит матерей к эмоциональному выгоранию» [4]. Помимо этого, она обращает внимание на отсутствие у многих семей доступа к

качественному супервизированию со стороны поведенческих аналитиков, что создаёт ситуацию, при которой уровень эффективности домашних занятий может значительно отличаться, что сильно усложняет процесс коррекции и приводит к неоднозначности в понимании истинных результатов. Также упоминается проблема сенсорных перегрузок самого ребенка. Ведь интенсивное обучение коммуникации может столкнуться с аффективными срывами и проблемами поведения, которые способны нарушить воспитательный процесс.

Обобщив всё вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что семейное воспитание, безусловно, может служить эффективным средством для формирования социально-коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС, однако необходимо также учитывать риски истощения родителей и сенсорную уязвимость ребенка. Таким образом, следует сочетать структурированные коррекционные методики с естественными режимными моментами и аффективно-смысловым подходом, чтобы извлечь максимальную пользу и свести к минимуму недостатки, связанные с гиперстимуляцией и выгоранием.

В итоге нашего исследования можно утверждать, что современные методы семейного воспитания в области развития коммуникации имеют ключевое значение для постоянного социального прогресса детей с РАС в стремительно меняющейся реальности школьной среды. Данные подходы предоставляют возможность актуализировать и расширять навыки общения, инициативы и эмпатии, которые необходимы для адекватной подготовки ребенка к жизни и обучению в коллективе. Психолого-педагогическая поддержка семьи становится платформой для формирования этих умений, предлагая родителям прочную основу в прикладном анализе поведения и эмоциональной регуляции, что способствует будущей успешной социализации их ребенка в образовательной среде. Внедрение компетентностного подхода к семейному воспитанию детей с РАС создает взаимовыгодный эффект, позволяя и родителям, и ребенку непрерывно развивать знания, умения и навыки, нужные для обеспечения высокого качества жизни и полноценного участия в социальных отношениях.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – М.: Тервинф, 2007. – 112 с. EDN QVNMWZ
2. Баенская Е.Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода / Е.Р. Баенская // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. №2. – С. 32–37. EDN ZMIOMD
3. Казанцева Д.В. Семья ребенка с аутизмом: особенности, проблемы, направления помощи / Д.В. Казанцева // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. – 2020. – №12(20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-rebenka-s-autizmom-osobennosti-problemy-napravleniya-pomoschi> (дата обращения: 05.06.2026).
4. Кривошей К.О. Факторы родительского выгорания матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра / К.О. Кривошей // Психология и психотехника. – 2024. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-roditelskogo-vygoraniya-materey-vospityvayuschih-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 05.06.2026). DOI 10.7256/2454-0722.2024.3.68822. EDN ECMXXL
5. Купер Дж.О. Прикладной анализ поведения / Дж.О. Купер, Т.Э. Херон, У.Л. Хьюард; пер. с англ. А.Г. Азова [и др.]. – М.: Практика, 2016. – 826 с.
6. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) / С.А. Морозов. – М.: СигналЪ, 2002. – 108 с.
7. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 361 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Алексеева Ксения Александровна

исследователь научной мысли

г. Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОРЕВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ: ОСОБЕННОСТИ И ТЕХНИКИ РАБОТЫ

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического анализа специфики переживания утраты подростками. Предложены основные векторы психологической работы и конкретные техники по работе с подростками, находящимися в процессе горевания. Содержащаяся в статье информация может быть полезна школьным педагогам-психологам, социальным работникам, практикующим психологам, родителям и близким подростка, пережившего смерть близкого родственника.

Ключевые слова: горе, горевание, утрата, подростковый возраст, смерть родителя, психологическое сопровождение, психологическое консультирование.

Горевание представляет собой процесс переживания человеком утраты. С одной стороны, этот процесс очень универсален, характеризуется стадийностью и имеет ряд закономерностей и внешних признаков. С другой стороны, этот процесс уникален для каждого конкретного случая утраты. Утраты пронизывают нашу жизнь. Пожалуй, не существует ни одного человека, который бы не столкнулся с утратой. Утрата многолика. Она может быть постоянной и временной, реальной и воображаемой, физической, социальной и психологической [5, с. 776].

Наиболее тяжелой утратой принято считать смерть близкого человека, и причин тому много. Прежде всего, смерть человека влечет за собой утрату значимых отношений, привязанности, целого мира, состоящего из эмоциональных связей с объектом утраты, совместного опыта, совместных переживаний. Кроме того, в случае смерти все эмоции и мысли по поводу объекта утраты невозможно отреагировать и выразить напрямую тому, кому они предназначены (при временной разлуке или разводе это сделать все же можно, в случае смерти – нет). Немаловажным фактором является табуированность темы смерти в современном обществе. Нередко человек не имеет возможности поделиться своими чувствами, поговорить о случившемся, открыто горевать. Тема смерти пугает окружающих людей, они неосознанно хотят отвлечь горящего от проживаемого горя, отстраниться от него и как можно быстрее возвратиться в мир, где о смерти не принято говорить. В результате человек, понесший утрату, чувствует себя очень одиноким в своем горе и зачастую винит себя за невозможность быстро вернуться к прежней жизни.

Основной эмоцией, пронизывающей весь период горевания, является печаль, однако это далеко не единственная эмоция: на разных стадиях горевания человек также сталкивается с гневом, страхом, виной, стыдом [6, с. 38–39]. Проживание горя и всех сопутствующих ему эмоций целительно, это так называемая «работа горя», позволяющая психике человека справиться с утратой, приспособиться к жизни без объекта утраты, найти новые смыслы в пережитом, выстроить новые отношения с собой, окружающими людьми, миром и, что немаловажно, с самим объектом утраты, но уже не как с реальным человеком, а как с внутренним объектом.

Заметим, что, к сожалению, не всегда горевание проходит нормативно и «работа горя» завершается через год-два с момента утраты [1, с. 26]. Нередко, человек застревает на каком-то из этапов горевания, и тогда оно принимает патологическую форму и уже приносит страдания горящему, а не помогает ему завершить процесс переживания утраты и вернуться к полноценной жизни уже с новым опытом, смыслами и целями. Практикующему психологу крайне важно различать симптоматику нормального горя и патологического, чтобы оказать

необходимую и своевременную психологическую помощь и при необходимости вовремя направить горящего к врачу-специалисту за медикаментозной поддержкой.

Событие утраты знаменует начало многоуровневого процесса адаптации человека к жизни в мире без объекта утраты, включающего в себя интенсивные эмоциональные реакции, изменения в поведенческой и когнитивной сфере. Утрата затрагивает глубокие слои психики, меняя идентичность горящего. Полагаем, что в текущий момент, когда проводится специальная военная операция, особенно актуален вопрос о необходимости проведения эффективной психологической работы с подростками, потерявшими родителя.

В подростковом возрасте столкновение с утратой значимого близкого человека, в особенности отца или матери, может быть особенно травматично. Это обусловлено особенностями психики подростка. В целом можно сказать, что подростки проживают утрату схожим со взрослыми людьми образом, их мышление уже схоже с мышлением взрослых. Однако есть и существенные различия, связанные с возрастными особенностями. Так, в подростковом возрасте окончательно формируются стратегии совладания с трудностями, фрустрацией, психологические защиты, и к такому тяжелому событию, как смерть родителя, психика подростка, как правило, еще не готова [3, с. 48]. Как следствие, реакцией подростка будет выбор неконструктивных стратегий поведения, незрелых психологических защит, например: примитивное отстранение, отыгрывание вовне, проекция и проективная идентификация, соматизация и даже сексуализация [4, с. 151–178]. Использование названных психологических защит может проявляться в жизни подростка как уход в фантазийные миры, импульсивные поступки (побеги из дома, разрыв отношений с друзьями и группой по интересам), злость и раздражение на учителей, школьного психолога, оставшегося в живых родителя, друзей, возникновение проблем с пищеварительной системой, повышенный интерес к сексуальной жизни, частая смена романтических партнеров, вызывающая одежда, пристрастие к алкоголю, курению и психотропным веществам. Безусловно, подобные защиты могут использовать и взрослые люди, однако в случае с подростками это более вероятно, поскольку фрустрация очень сильная, а опыта совладания с ней пока нет.

Еще одним фактором возможной патологизации горевания у подростка является собственное подростковому кризису желание обрести свое «Я», противопоставить себя родителям и дистанцироваться от них. Часто такой процесс отделения от родителей может сопровождаться ссорами, необдуманными фразами, оскорблениями и неумением проявить эмпатию в ответ на заботу взрослого о нем. Как следствие, у подростка нередко внутри будет много вины и стыда за свое поведение и резкие слова по отношению к умершему родителю. Важно отметить и то, что подросток, вероятнее всего, будет проживать утрату по примеру второго родителя, так как у самого подростка шаблон поведения в такой жизненной ситуации не сформирован, подобный опыт отсутствует. И если второй родитель не позволяет себе проживать эмоции, уходит в зависимое поведение, делает вид, что ничего не изменилось, занимает себя множеством дел, подросток сделает вывод, что его эмоции неуместны, выражать свои чувства нельзя, говорить о смерти мамы или папы тоже не приветствуется [8, с. 4–5].

Нельзя не упомянуть, что нередко после смерти одного из родителей, особенно при наличии младших братьев и сестер, происходит инверсия ролей, и подростка помещают на место умершего родителя, делегируют ему ряд обязанностей умершего. Например, девочке-подростку могут сказать, что теперь ей придется стать матерью младшему братику, готовить на всех ужин и следить за порядком в доме, а мальчику-подростку могут дать понять, что теперь он – единственный мужчина в семье, опора для матери и сестер. Безусловно, такое ролевое замещение умершего родителя ребенком-подростком не способствует нормативному гореванию последнего, а только усиливает чувство вины, лишает времени и пространства для печали и скорби, делает невозможным обращение за поддержкой, опорой и контейнированием его чувств к оставшемуся в живых родителю.

Таким образом, подросток, потерявший отца или мать, сталкивается с крайне интенсивными и противоречивыми эмоциями, которые он нередко еще не способен осознать и

переработать. Близкие люди такого подростка также далеко не всегда имеют возможность помочь ему прожить горе, поскольку либо сами захвачены горем, либо не умеют выдерживать чувства ребенка, быть опорой для него. В результате подросток, переживший смерть родителя, в попытках справиться с обуревающими его эмоциями может впасть в тревожно-депрессивные состояния, проявлять неконтролируемые вспышки агрессии по отношению к одноклассникам и учителям, начать употреблять алкоголь, наркотические вещества [7, с. 18–20]. Бесспорно, такое поведение скажется как на психике самого ребенка, так и на образовательном процессе в школе. В этой связи важной становится роль школьного психолога и его готовность работать с горяющими подростками. Наметим основные направления такой работы.

1. Психологическое сопровождение горевания.

Полагаем, что с детьми, переживающими смерть родителя, в обязательном порядке должен работать школьный психолог. В рамках такой работы подросток сможет рассказать об утрате (возможно, впервые), выразить свои чувства и назвать их, получить поддержку, узнать о самом процессе горевания и особенностях функционирования его психики в этот период. Консультации школьного психолога, на наш взгляд, будут способствовать нормальному проживанию горя подростком, снижению рисков патологизации горя и формирования девиантного и аддиктивного поведения. Техники и методики работы с подростками могут варьироваться в зависимости от личностных особенностей подростка и предпочтений психолога. Мы предлагаем следующие:

- активное слушание;
- отражение чувств (вербализация);
- «пустой стул» (подросток представляет на пустом стуле перед собой умершего родителя и рассказывает ему обо всем, что посчитает нужным, особенно важно выразить чувства злости, обиды, благодарности);
- письмо умершему (подросток пишет умершему письмо гнева/ письмо печали/письмо вины в зависимости от переполняющих его эмоций);
- «тело и эмоции» (подросток подбирает цвет к каждой эмоции, которую он испытывает, и закрашивает этим цветом части силуэта человека, в зависимости от места в теле, где он ощущает эту эмоцию);
- «что я возьму с собой» (психолог обсуждает с подростком, что хорошее он сможет взять с собой в свою жизнь без умершего – воспоминания, умения, внутренние качества умершего и т. д.) [7, с. 36–46];
- метафорические ассоциативные карты.

Когда трудно подступиться к чувствам подростка и разговаривать его, на помощь могут прийти метафорические ассоциативные карты. Для работы с темой горевания можно использовать, например, универсальную колоду карт «Persona»: попросить подростка выбрать в открытую три карты, описывающие образ умершего родителя, желательно в разных его проявлениях, а затем обсудить каждую карту, каждый образ умершего и отношение к нему самого подростка [9, с. 47–48]. Также для этой цели отлично подойдет колода карт Марины Травковой «Проститься, чтобы жить», специально созданная для работы с горем. Инструкция к этой колоде содержит описание нескольких техник, например, можно попросить подростка в открытую выбрать из предложенных карт одну, которая в большей степени отражает его актуальные переживания, затем попросить его описать происходящее на ней и как это связано с его текущим состоянием. После этого можно спросить подростка о том, чего не хватает на этой карте, что или кто мог бы на ней появиться, чтобы ситуация на карте изменилась в лучшую сторону. В завершении этой техники происходит обсуждение доступных для подростка ресурсов, помощи, поддержки, которые позволили бы ему облегчить свое состояние.

2. Работа с семьей.

Психологическое консультирование членов семьи подростка чрезвычайно важно. Как уже было сказано выше, от поведения оставшегося в живых родителя, его способности открыто горевать, но в то же время продолжать быть опорой и предсказуемой фигурой для своего

ребенка, напрямую зависит проживание утраты самим подростком: станет ли оно нормативным либо же будет иметь патологические формы. В этой связи перед школьным психологом стоят следующие задачи:

- рассказать родителю/иным родственникам об особенностях детского и подросткового горевания;
- обсудить с родителем, как он сам проживает утрату, его чувства, имеющиеся трудности и ресурсы;
- показать важность открытого проявления родителем собственных эмоций, связанных с горем [7, с. 58–59];
- рассказать о ритуалах горевания, которые можно проводить вместе с ребенком (посещение кладбища, молитва, посещение церкви, просмотр фотографий, разговоры об умершем, посещение мест, в которые раньше ходили вместе с умершим и т. д., можно придумать свои ритуалы) [10, с. 74, с. 100–102].

3. Группы поддержки.

Школьный психолог может проводить терапевтические группы для детей и подростков, переживших смерть родственника. На таких группах психолог мог бы рассказывать школьникам про стадии горевания и эмоции, им сопутствующие, а также предлагать разного рода задания, игры, способствующие экологичному выражению накопившихся эмоций, осознанию подростками психических процессов, происходящих с ними в этот непростой период. Очень эффективным в работе с подростками будет использование техник арт-терапии и метафорических ассоциативных карт. Для группы от 2–3 до 6 человек считаем целесообразным предложить следующие игры.

«Смеяться – это нормально». Цель игры – показать школьникам, что смеяться и радоваться – это естественно и нормально, даже когда они проживают горе. В процессе игры обсуждается важность смеха для исцеления после утраты близкого человека, затем все участники делятся смешными историями/ картинками/ случаями из жизни и кино.

«Творчество при переживании горя». Цель игры – показать важность хобби как источника положительных эмоций. В процессе игры психолог предлагает подросткам сделать творческую работу без конкретной темы, после чего участники рассказывают о своих работах, показывают их друг другу и делятся впечатлениями.

«График заботы о себе». Цель игры – научить подростков заботиться о своем физическом, ментальном и эмоциональном состоянии в период горевания. В процессе игры психолог рассказывает о важности заботы о себе в стрессовых ситуациях, после чего предлагает участникам составить свой личный график заботы о себе по каждой из сфер: спорт, расслабление, здоровое питание, творчество, осознанность.

«Шкатулка воспоминаний». Цель игры – рассказать о значимости памятования умершего родственника, показать один из вариантов такого памятования. В процессе игры психолог объясняет, что пережить утрату – это не значит забыть человека, выкинуть его из своей жизни и своих мыслей, это значит выстроить с ним новые отношения внутри себя. Участникам предлагается оформить коробку, в которой будут храниться вещи, напоминающие об умершем, и поделиться, почему они оформили коробку именно так и что в нее положат [2, с. 209–217].

Таким образом, столкновение со смертью родителя или иного близкого родственника в подростковом возрасте является особенно травмирующим событием, ввиду напряженных отношений с родителями и не сформированных окончательно психологических защит на этой стадии возрастного развития. Очень велики риски патологизации горевания, проявляющейся как изоляция, вспышки ярости, трудности со сном, появление соматических симптомов, возникновение аддикций. Полагаем, что работа школьного психолога с подростком в данной ситуации необходима и может иметь следующие форматы: психологическое сопровождение горевания, работа с семьей горюющего, проведение терапевтических групп. На наш взгляд, наиболее эффективными с терапевтической точки зрения будут игровые и проективные методики с применением арт-терапии и метафорических ассоциативных карт. Такой подход, как

нам кажется, поможет подростку осознать и выразить собственные чувства и благополучно пережить случившееся, сформировав новые опоры, обретя новые знания о себе и мире и став более психологически зрелым человеком.

Список литературы

1. Волкан В. Жизнь после утраты: психология горевания / В. Волкан, Э. Зинтл; пер. с англ. – 2-е стереотип. изд. – М.: Когито-Центр, 2014. – 160 с.
2. Грузевски К. Терапевтические игры для детей и подростков. 150 упражнений для повышения самооценки, налаживания отношений и совладания со стрессом / К. Грузевски; пер. с англ. А.Н. Шляховой. – Киев: Диалектика, 2021. – 224 с.
3. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология (Психология развития): учебно-методическое пособие / Л.Ц. Кагермазова. – Грозный: АЛЕФ, 2024. – 110 с. EDN MYAVEB
4. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс; пер. с англ. В. Снигура. – М.: Независимая фирма «Класс», 2021. – 592 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 960 с.
6. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2005. – 182 с.
7. Программа психологического сопровождения детей и подростков, переживающих утрату и горе: методическое пособие / сост. С.В. Данилова, Г.А. Демина; под ред. М.П. Леготина [и др.]. – Екатеринбург: МБУ «Форпост», 2024. – 81 с.
8. Работа с семьей, переживающей горе. Для специалистов, оказывающих кризисную помощь семьям: методические материалы / АНО Региональный Центр «ВеКтор». – Пермь, 2016. – 20 с.
9. Толстая С.В. Травма потери: психологическое консультирование методом мак / С.В. Толстая // European journal of education and applied psychology. – 2016. – №3. – С. 46–48. EDN WKSQKZ
10. Шефов С.А. Психология горя / С.А. Шефов. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с. EDN QXQAQN

Бабак Ирина Владимировна

соискатель

ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева»
г. Орел, Орловская область

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА К ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ
НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВОЕННОГО ВУЗА**

Аннотация: в статье рассматривается проблема подготовки психологов к осуществлению профессионального психологического отбора военнослужащих. Отмечается, что современная социокультурная ситуация предъявляет особые требования к военным, реализующим профессиональные задачи в различных условиях, что требует отражения в процедуре профессионального психологического отбора. Психолог должен обладать сформированной профессиональной готовностью к проведению такого отбора, которую возможно развивать в системе дополнительного профессионального образования (курсах повышения квалификации) в военном вузе.

Ключевые слова: профессиональная готовность, психологический отбор, военные профессии, курсы повышения квалификации.

Современная образовательная ситуация диктует безусловность понимания бесконечности процесса самосовершенствования и образовательного развития специалиста в период его поствузовского существования. Этот постулат становится еще более убедительным в цифровую эпоху трансформации общества и образования, диктующего не конечность образовательного статуса, а невозможность его оптимального существования в профессиональной сфере без

пролонгации. Это развитие осуществляется в системе дополнительного профессионального образования.

Важно отметить, что бурно развивающаяся ситуация развития современного общества порождает новые компетенции в каждой сфере профессиональной деятельности, в том числе, в военной. Осуществление допуска к военной профессиональной деятельности осуществляется на некоторых моментах ее развития через процедуру профессионального отбора, что диктуется серьезностью требований к претендентам и ростом изменяющихся характеристик профессиональной сферы. Профессиональный отбор осуществляют психологи (специалисты, имеющие профессиональное образование разного уровня по УГСН 37.00.00 Психологические науки. Психологи получают сертификацию допуска к процедурам профессионального психологического отбора к военной профессии при освоении дополнительной профессиональной программы (курсов повышения квалификации) в военном вузе.

Военным вузом традиционно формирование профессиональной компетенции у психолога в области отбора к военной профессиональной деятельности осуществляется в трех ситуациях: при призыве на военную службу, при поступлении на военную профессию по контракту и при отборе претендентов в военный вуз для освоения основной профессиональной военной специальности. «Организация, порядок и методика проведения мероприятий по профессиональному психологическому отбору граждан определяются Федеральным законом «О воинской обязанности и военной службе» (ст. 5.2 ФЗ от 28.03.1998 №53 ФЗ).

Разработанная авторская дополнительная профессиональная программа (программа курсов повышения квалификации гражданских и военных психологов) «Профессиональный психологический отбор к военной профессии» ориентирована на 144 часа (дистанционно).

Современные цифровые образовательные платформы и электронные образовательные среды (цифровые образовательные ресурсы, электронные образовательные среды и средства, микрокурсы, наступление технологий AR/VR и AI-технологий, LMS университетов, созданные в каждой образовательной организации), позволяют осуществлять обучение по дополнительной профессиональной программе дистанционно, качественно организуя итоговую аттестацию слушателей.

Рассмотрение профессиональной готовности частью компетенции позволяет обосновывать ведущую роль компетентностной методологии в нашем исследовании. Обоснование профессиональной готовности к психологическому отбору (С.Ю. Головин, В.П. Зинченко, И.В. Краснов, А.К. Маркова, Б.Г. Мещерякова, О.Г. Носкова, Д.В. Смирнов, В.А. Толочек), как компетенции (М.И. Алдошина [1], И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.С. Фетисов, А.В. Хуторской и др.) в совокупности готовности к выполнению определенной профессиональной функции и способности ее реализации в определенных профессиональной ситуацией условиях дает основание говорить о возможности ее формирования в цифровых условиях ее модификации (М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.В. Гнатышина, А.Н. Дахин, С.Д. Каракозов, О.А. Козлов, И.Ш. Мухаметзянов, И.М. Осмоловская, И.В. Роберт, Т.Ш. Шихнабиева и др.) в рамках системы дополнительного профессионального образования (Л.В. Елизарова, Т.Г. Мухина, М.С. Переверткина, С.Н. Сорокоумова, А.А. Судин, О.И. Трубицына, Т.Б. Фейлинг и др.) в военном вузе (И.А. Алехин, А.В. Барабанщиков, И.В. Краснов, А.Д. Лопуха, Н.А. Таранко, А.В. Тимохин, Н.В. Уварина, В.И. Федак и др.) [3].

Возможность объединять контент программы блоками (модулями) с определенной внутренней связью дисциплинарной аргументации и выходом на междисциплинарные ассоциативные увязки дает основание говорить о базисной функции блочно-модульного подхода методологии (Т.Ю. Белова, Г.В. Букалова, И.В. Ирхина, А.О. Кравец, Н.В. Молоткова, С.Г. Наговицын, Н.Н. Никитушкина, Т.М. Пчелкина, А.М. Рубанов, Л.В. Шевелева и др.). «Содержание обучения при этом формируется на основе системного анализа профессиональной деятельности специалиста, в ходе которого выявляются конкретные задачи профессиональной деятельности и профессиональные навыки и знания, необходимые для выполнения каждой из подобных задач» [4, с. 24], детерминируя эффективную реализацию следующих

принципов блочно-модульной методологии: 1) системности; 2) индивидуальности; 3) компетентности; 4) инновационности; 5) высокого качества результата [5, с. 25]. Дополняющим аргументом использования блочно-модульной методологии в нашем исследовании является его эффективность при рассмотрении технологичности его внедрения в образовательную практику и детальной предрасположенности к квалиметрическому обоснованию результата при применении модульной регламентации содержания образования.

Выявленные методологические основы рассмотрения профессионального психологического отбора к военным профессиям в системе ДПО в военном вузе позволяют сформулировать совокупность требований и особенностей реализации программ повышения квалификации:

- практико-ориентированный характер целеориентирования тематики модулей и общей направленности дополнительной образовательной программы [2], (включая ориентир на возрастные особенности тестируемых, рискогенные факторы, тренинги нервно-психической устойчивости и профилактики девиантных поступков и суицидальных рисков, изучение приборов типа «ФАБОС», «Мультипсихометр», «Активациометр и т. п.), акцентированная работа под требования конкретных военных специальностей, проведение ГИА в виде практического задания;

- глубина нормативно-правовой и этической проработки программного материала (правила работы с персональными данными, понятие профессиональной тайны, субординация и т. п.);

- постоянный психологический разбор и детализация получаемых и обрабатываемых данных и характеристик (кратковременных тестирований скринингов, детализация работы с психофизиологическими приборами (КПФК-99, «Эгоскоп», «Реакорд» и др.) [4].

Методологические требования и особенности реализации профессионального психологического отбора к военной профессии иллюстрируют важность и регламентированность формирования в системе дополнительного профессионального образования в военном вузе профессиональной готовности психологов к профессиональному психологическому отбору к военной профессии.

Список литературы

1. Алдошина М.И. Сочетание культурологической и компетентностной констант в университетском образовании / М.И. Алдошина // Понять другого: межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире: сборник материалов пятой Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития» (Москва, 20–21 ноября 2015 г.). – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2015. – С. 12–15. EDN VOGRRJ
2. Алдошина М.И. Теория и технологии диверсификации профессионально-юридического образования в университете / М.И. Алдошина, Т.И. Ератова, С.В. Фефелов. – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2025. – 78 с. EDN TFMABT
3. Глушков П.Ю. Технология формирования готовности курсантов к агитационно-пропагандистской работе в условиях боевых действий / П.Ю. Глушков, А.Н. Дахин // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – №4. – С. 137–146. EDN ILCLYS
4. Смирнов И.В. Классификация современных подходов к повышению квалификации специалистов / И.В. Смирнов // Молодой ученый. – 2009. – №9(9). – С. 172–175. EDN MUAMHX
5. Шевелева Л.В. Современная концепция модульного обучения в системе дополнительного профессионального образования / Л.В. Шевелева, Т.Ю. Белова // Ползуновский вестник. – 2010. – №4-2. – С. 24–25. EDN PTTWSB

Баринев Иван Сергеевич

бакалавр, магистрант

Данченко Светлана Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Морской государственный университет

им. адмирала Г.И. Невельского»

г. Владивосток, Приморский край

DOI 10.31483/r-167440

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛАССА ЛИЦЕЯ

Аннотация: в статье представлены результаты психологического исследования сформированности профессиональной направленности учащихся профильного класса лицея. Актуальность обусловлена затруднениями профессионального выбора современных школьников, связанными с динамикой рынка труда, дефицитом структурированной информации и личностными изменениями в данном возрастном периоде. Профессиональная направленность понимается как интегративное качество личности, определяющее отношение к профессии и придающее учебной деятельности личностный смысл. Респонденты ориентированы на профессии, связанные с взаимодействием с людьми, а также на творческую деятельность. Отмечена расплывчатость профессиональных интересов и трудности выделения будущей профессии, что актуализирует внедрение профориентационных мероприятий и психолого-педагогического сопровождения учащихся.

Ключевые слова: профессиональная направленность, тенденции, карта интересов, профессиональная ориентация, профессиональный выбор.

Введение

Определение будущей профессиональной траектории является одним из ключевых этапов в становлении личности, которое затрагивает не только индивидуальный жизненный путь, но и оказывает влияние на то общество, в котором пребывает личность [1]. Текущая реальность такова, что современные подростки сталкиваются с бесконечным множеством профессиональных сфер. Одни профессии устаревают и «отмирают», им на смену приходят новые, происходит динамика рынка труда, вызывающая страх и растерянность современного подростка. Безусловным фактором, способствующим неопределенности, является и дефицит структурированной информации о мире профессий. Зачастую образ профессиональной деятельности формируется под влиянием стереотипов (например, относительно типично «мужских» и «женских» профессий, «высокооплачиваемых» профессиях), чрезмерной идеализации, различных медиа-структур и т. д. Значительное, а иногда и ключевое влияние на совершение профессионального выбора оказывают родители, чьи представления и ожидания могут расходиться с интересами, желаниями и потребностями ребенка. И, пожалуй, одним из ведущих затруднений при выборе профессии является сам возрастной период, в который личности предлагают определиться с будущей профессиональной деятельностью. Подростковый возраст – период интенсивного формирования личности, в котором представления о собственных способностях и интересах, ценностях ещё активно формируются и видоизменяются [2].

Отдельно стоит отметить несовершенство современной системы профориентации, которая зачастую опирается на устаревающие концепции и далеко не всегда успевает за стремительным развитием общества и за стремительным развитием и качественными изменениями самих детей, на которых она направлена.

Совокупность обозначенных положений определяет необходимость исследования уровня сформированности профессиональной направленности современных подростков, что обусловлено как потребностью каждого молодого человека в успешной профессиональной

самореализации как одном из ключевых факторов жизненного благополучия, так и общественной значимостью формирования компетентных и мотивированных кадров. Разработка и применение психолого-педагогических подходов к процессу профориентации на основе исследования профессиональной направленности способствует успешному вхождению молодежи в трудовую деятельность и их дальнейшему развитию в рамках той или иной профессиональной сферы.

Теоретический объект – направленность личности.

Предмет исследования – профессиональная направленность личности.

Эмпирический объект – учащиеся профильного психологического класса лицея Морского государственного университета в количестве 10 человек.

Целью исследования является определение сформированности профессиональной направленности профильного (психологического) класса лицея МГУ им. адм. Г.И. Невельского.

Перед началом исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что наиболее выраженные склонности участники исследования будут проявлять к гуманитарным профессиям.

Категория «направленность личности» в психологии трактуется довольно широко. Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн полагал, что под направленностью личности следует понимать «многообразные, все расширяющиеся и обогащающиеся тенденции, который служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются все новым содержанием» [8]. Поведение человека, с точки зрения, концепции Рубинштейна, детерминировано внутренними целями и потребностями личности [6].

Л.И. Божович в определении направленности личности исходит из системы доминирующих мотивов, наиболее преобладающие и устойчивые мотивы, по мнению Л.И. Божович, определяют поведение личности человека и играют ключевую роль при формировании направленности.

Категория «направленность» была рассмотрена гораздо менее пристально в зарубежной литературе. Г. Олпорт отождествляет данное понятие с понятием активности личности. Одной из характеристик направленности, по Олпорту, является «автономия» (фокусировка на внутренних факторах), которая может быть присуща лишь зрелой личности [7]. К. Юнг же рассматривает направленность через уровень экстраверсии-интроверсии, а также выделяет два вида Эго-направленности (установка на определенную модель поведения) [11].

Профессиональная направленность в отечественной психологии рассматривается как проявление общей направленности личности в трудовой деятельности. Следовательно, она имеет структурные сходства с характеристиками общей направленности, отличаясь специфическим выражением. П.А. Шавир подразумевает под профессиональной направленностью «общие особенности личности, обуславливающие предрасположенность личности к конкретной сфере человеческой деятельности» [9].

Э.Ф. Зеер вывел структуру профессиональной направленности личности подростков, включающую в себя следующие показатели [5]:

- мотивы (осознаваемые: мотивы успеха, профессионального роста; неосознаваемые: стремление к самоутверждению, самореализации, власти и др.);
- ценностные ориентации (смысл трудовой деятельности, уровень заработка, благосостояние, карьерный рост, социальное положение и др.);
- профессиональная позиция (готовность к труду, амбиции, отношение к профессии и др.);
- социально-профессиональный статус (признание обществом значимости профессии).

В зарубежных концепциях формирование профессиональной направленности рассматривается в тесном взаимодействии с целостным развитием личности. Среди наиболее заметных, фундаментальных работ – концепция Д. Сьюпера и теория А. Маслоу. Концепция Сьюпера предполагает неоднократность совершения личностью профессионального выбора, периодический пересмотр на разных жизненных этапах собственных профессиональных предпочтений, корректировку и, в том числе, смену профессиональной деятельности [12]. Он

выводит центральное понятие «Я-концепция», связанное с формированием и развитием профессиональной направленности, а также пять стадий профессионального развития личности.

А. Маслоу рассматривает профессиональное самоопределение как один из ключевых факторов самоактуализации для человека. Самоактуализация предполагает череду принятия решений, готовность к реализации личностного и профессионального потенциала, стремление совершенствоваться в важном и значимом деле.

Потребность в профессиональном самоопределении является одной из ведущих для детей старшего школьного возраста [10]. Подростки оказываются на пороге взрослости, активно устремлены в будущее, так притягивающее и, в то же время, тревожащее их. Отмечается, что самоопределение в профессиональной среде подчинено влиянию социальных факторов: родителей (ближайших родственников), наличию профессиональной ориентации (профессионального образования), поддержке государства. Это обстоятельство свидетельствует о необходимости оказания комплексной поддержки для раскрытия личностного потенциала будущих профессионалов и грамотного во всех отношениях профессионального выбора.

Таким образом, профессиональная направленность представляет собой интегративное качество личности, определяющее отношение человека к профессии и придающее всей учебной деятельности трудящегося глубокий личностный смысл, резко повышая тем самым качество усвоения профессиональных знаний, умений и навыков

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие обучающиеся 10-х классов профильного класса лицея МГУ им. адм. Г.И. Невельского в возрасте 15–16 лет в количестве 10 человек. Профильный класс представляет из себя элективные занятия по психологии в форме тренинга с упором на профориентацию и проработку смыслов будущего. Используемые методики исследования: Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова в адаптации А.А. Азбель и «Карта интересов» А.Е. Голомштока в адаптации А.Г. Грецова [3].

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные результаты по методике «ДДО» представлены на рисунке 1.

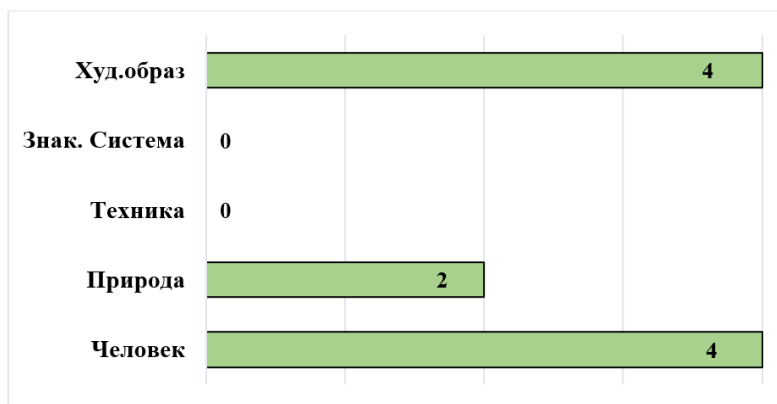


Рис. 1. Выраженные склонности респондентов по методике «ДДО»

На рисунке 1 мы можем заметить, что направленность учащихся профильного психологического класса относится к деятельности, предметам труда которых являются человек и художественный образ. Два человека ориентированы на предмет труда «Человек-природа», при этом не наблюдается выраженных склонностей к предметам труда «Человек-техника» и «Человек-знаковая система». Отдельно следует отметить, что встречались результаты респондентов, где в равной степени были выражены склонности к предметам «Человек-человек» и «Человек-художественный образ».

Полученные данные показывают преимущественную направленность обучающихся к профессиям, связанным с непосредственным взаимодействием с людьми, работу, связанную

с обучением, воспитанием, оказанием помощи, а также к профессиям, связанным с творческой деятельностью, преобразованием эстетических объектов.

Три человека при этом не проявили выраженной склонности ни к одному из представленных предметов труда, что, вероятно, указывает на имеющиеся затруднения при определении будущей профессиональной деятельности.

Результаты по методике «Карта интересов» представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Выраженный интерес по результатам методики «Карта интересов»

Профессиональные интересы обучающихся, согласно полученным данным, связаны с профессиями в областях туризма, иностранных языков, юриспруденции, музыкального и сценического искусства, а также изобразительного искусства и дизайна.

По результатам двух методик, можно утверждать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась лишь частично. Несмотря на преобладающее количество выраженной склонности к предмету труда «Человек-человек», участники исследования проявляют интересам к профессиям самого разного характера, как технического, так и гуманитарного. Следует отметить, что участникам свойственна расплывчатость профессиональных интересов, отсутствие четкого понимания дальнейшей «профессиональной судьбы».

Выводы

Исследование было посвящено определению сформированности профессиональной направленности обучающихся лица. По результатам исследования была отмечена направленность обучающихся на профессии, связанные с творческой активностью и непосредственным взаимодействием с другими людьми. Сфера профессиональных интересов респондентов заключается в профессиях, связанных с туризмом, иностранными языками, юриспруденцией, изобразительным искусством, дизайном, музыкальным и сценическим искусством.

Расплывчатость интересов участников исследования, а также отсутствие выраженной склонности к предметам труда у некоторых участников исследования позволяют сделать вывод о необходимости внедрения профориентационных программ и психолого-педагогического сопровождения обучающихся в процессе совершения ими профессионального выбора.

Список литературы

1. Баринов И.С. Профессиональная направленность обучающихся 10-х классов лицея МГУ им. адм. Г.И. Невельского / И.С. Баринов, С.А. Данченко // European Journal of Natural History. – 2025. – №1. – С. 26–30. EDN PNQCVG
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / гл. ред. А.В. Запорожец; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1982–1984. – 1984. – 433 с.
3. Грецов А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А. Грецов, А. Азбель. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.

4. Данченко С.А. Профессиональное самоопределение подростков: учебное пособие / С.А. Данченко, Е.В. Шилова, О.В. Савченко. – Владивосток: МГУ, 2012. – 65 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 234 с. EDN MCLMOJ
6. Киртава Г.Т. Подходы к определению понятия «профессиональная направленность личности» / Г.Т. Киртава, А.В. Кандаурова // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2023. – Т. 62. №2. – С. 85–99. DOI 10.36906/2311-4444/23-2/08. EDN MLKVKQ
7. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. / Г. Олпорт; пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Аст, 2021. – 960 с.
9. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд., стер. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 66–86.
11. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг. – М.; СПб.: Прогресс-Универс, 1995. – 718 с.
12. Super D.E. Self-realization through the work and leisure roles / D.E. Super // Educational and vocational guidance. – 1985. – P. 43.

Бреславцева Мария Сергеевна

педагог-психолог

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – Д/С №180»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается адаптация как процесс, в ходе которого организм ребенка приспособляется к изменениям в его жизни. Анализируются степени адаптации дошкольников к условиям детского сада и признаки осложнения адаптационного процесса. Рассматриваются факторы, которые могут потенциально осложнить процесс адаптации.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный период, дошкольный возраст, предметно-развивающая среда, индивидуальные особенности личности, педагогическое просвещение, психолого-педагогическое сопровождение, коммуникативные навыки, эмоционально-волевая сфера.

В жизни каждого родителя наступает такой волнительный и в то же время непростой момент, когда он принимает решение отдать своего ребенка в дошкольное учреждение. Даже если дошкольник идет в детский сад с улыбкой и большим желанием, это не значит, что период адаптации обошел его стороной или прошел незаметно; просто он прошел безболезненно для психологического и физического состояния ребенка [1, с. 304].

Как известно, процесс адаптации происходит не с первого дня нахождения в детском саду, а примерно через неделю посещения дошкольного учреждения, только когда ребенок начинает осознавать «куда» и «для чего» его привели.

Основная задача в оказании помощи и содействия в адаптационный период ребенку ложится на плечи воспитателя, но роль педагога-психолога в этот временной отрезок также чрезвычайно важна. Морозова Е.И. отмечает, что с большей долей вероятности можно предполагать, что этот период не проходит бесследно даже при благоприятном его окончании и оставляет след в нервно-психическом развитии ребенка [5, с. 38–52].

К сожалению, в настоящее время не все воспитатели могут оказать квалифицированную помощь и психолого-педагогическую поддержку, грамотно выстроить взаимоотношения с воспитанником и его родителями.

Именно поэтому участие и постоянное взаимодействие воспитателя и родителей с педагогом-психологом поможет избежать тяжелых последствий в период адаптации ребенка,

оградит его от частых заболеваний, психологических травм, осложнений в речевом и психическом развитии.

Бесспорно, индивидуальные особенности каждого ребёнка оказывают большое влияние на степень приспособления дошкольника к детскому саду. Выделяют три основные степени адаптации у детей дошкольного возраста [4].

При лёгкой степени адаптации ребёнок практически с первых дней пребывает в приподнятом настроении, у него наблюдается хороший аппетит, активное участие в игровой и образовательной деятельности. Эмоциональное состояние у ребёнка спокойное, он легко идёт на контакт с окружающими его людьми, с большим желанием выполняет просьбы и поручения воспитателя.

При средней степени адаптации у дошкольников может наблюдаться снижение аппетита и нарушение сна как дневного, так и ночного. Малыш становится капризным, плаксивым, иногда даже безразличным по отношению к окружающим. Его эмоционально-волевой фон снижается, также как и речевая активность, проявляются признаки невротических реакций. Ребёнок чаще подвержен заболеваниям, но протекают они в степени лёгкой или средней тяжести.

Если у ребёнка наблюдается категоричный отказ от еды (снижение аппетита в течение длительного периода времени), нарушения сна (крики или плач во время сна), истерики после сна, наличие необъяснимых страхов, неконтролируемая агрессия, неуправляемое поведение, то можно говорить о тяжёлой степени адаптации дошкольника [6, с. 81–88].

Именно в этот период эмоционально-волевая сфера ребёнка может характеризоваться резкой сменой настроения и поведения; дошкольник может стать пассивным, вялым, грустным, избегать общения и контакта со сверстниками и взрослыми или, напротив, впадать в истерическое состояние, переходить на негодуемый крик или истерический плач, крушить всё вокруг и наносить травмы окружающим.

В это время посещения детского сада дошкольники часто подвержены заболеваниям, нередко с осложнениями. Возможна задержка речевого и, как следствие, психического развития.

Что же делать, чтобы избежать таких тяжёлых проявлений и последствий адаптационного периода у ребёнка? Во-первых, необходимо заблаговременно готовить своего ребёнка к поступлению в детский сад, беседовать с ним, объясняя ему все правила и тонкости посещения дошкольного учреждения.

Во-вторых, всем специалистам дошкольного учреждения необходимо очень внимательно и индивидуально подходить к определению временного периода пребывания ребёнка в детском саду, его питанию, режиму дневного сна.

Такая работа должна быть организована, несомненно, в неразрывной связке воспитателя, педагога-психолога и родителей воспитанника. Работа педагога-психолога начинается ещё до поступления ребёнка в детский сад. Он должен заблаговременно донести всю необходимую информацию до родителей, используя все доступные направления получения информации: стенды, памятки, анкеты, социальные сети, печатные издания, дни открытых дверей и родительские собрания в дошкольном учреждении.

Очень важной составляющей в работе педагога-психолога в период адаптации детей является оказание всевозможной помощи и поддержки воспитателям. С прибытием новых детей в группу, особенно при наличии ребёнка с особенностями развития или ОВЗ, специалист разрабатывает индивидуальный маршрут психолого-педагогического сопровождения воспитанника, составляет план совместных мероприятий по адаптационной работе и поддержке всех участников образовательного процесса.

Необходимо учитывать, что адаптационный период пребывания ребёнка в детском саду во многом зависит от индивидуальных особенностей малыша. Если воспитанник легко идёт на контакт с окружающими его людьми, проявляет активность и любознательность, его адаптационный период пройдёт легко и не займёт большого количества времени.

Но если воспитанник не обладает достаточным уровнем коммуникации, навыками самообслуживания, медлителен, остерегается и сторонится незнакомых ему людей и общения с

ними, то ему потребуется более длительный период времени для успешной адаптации, чтобы посещение детского сада не оказало негативного влияния на его эмоционально-волевую сферу и коммуникацию в целом.

Главное помнить, что детский сад – это только одна из ступеней развития ребёнка, но она играет огромную роль в формировании коммуникативных навыков каждого воспитанника, формировании его физического и психического здоровья в целом. Только пройдя этот этап «рука об руку» с ребёнком, можно сформировать доверительные отношения с ним и преодолеть любые трудности [7, с. 170–175].

Список литературы

1. Вахрушева А.А. Здравствуй, мир! / А.А. Вахрушева, Е.Е. Кочемасова, Ю.А. Акимова, И.К. Белова. – М.: Баласс, 2003. – 304 с.
2. Галигузова Л.Н. Искусство общения с ребенком от года до шести лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: АРКТИ, 2004. – 160 с. EDN QX10MV
3. Луговская А. Если малыш не хочет идти в детский сад / А. Луговская. – М.: Эксмо, 2002. – 64 с.
4. Махмутова Н. Адаптация в детском саду без проблем / Н. Махмутова. – М.: Эксмо, 2022.
5. Морозова Е.И. Детская и подростковая психотерапия / Е.И. Морозова. – М.: Юрайт, 2026. – С. 38–52.
6. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 2003. – С. 81–88.
7. Ульева Е. Энциклопедия детского сада / Е. Ульева. – М.: Эксмо, 2022.
8. Хухлаева О.В. Тропинка к своему «Я»: как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина. – М.: Генезис, 2004. – С. 170–175.

Бровко Екатерина Артёмовна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РИСКОМ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы психологии подростков, находящихся в группе риска развития игровой зависимости. Актуальность обусловлена стремительным ростом популярности компьютерных игр и цифровых технологий, что делает молодежь особенно уязвимой перед данным видом аддиктивного поведения. Анализируются ключевые психологические особенности подросткового возраста, способствующие формированию игромании. Подчёркивается комплексный характер проблемы, обусловленный взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов. Особое внимание уделяется влиянию нестабильной самооценки и кризиса идентичности на выбор виртуальной реальности как компенсаторного механизма.

Ключевые слова: игровая зависимость, подростковый возраст, психология развития, аддиктивное поведение, виртуальная реальность, саморегуляция, социальная дезадаптация, профилактика зависимости, когнитивный контроль, эмоциональный интеллект.

Актуальность исследования обусловлена массовой популяризацией игровой индустрии среди подростков. Гаджеты и интернет стали неотъемлемой частью нашей жизни, что привело к той или иной степени зависимости от них. Индустрия развлечений в сети интернет плотно вошла в нашу жизнь; многие уже не могут представить свой день без звонков друзьям и родственникам, мессенджеров и социальных сетей, просмотра видеороликов в интернете, а большинство современных учащихся не могут представить свой день без компьютерных и мобильных игр.

С психологической точки зрения игровая зависимость рассматривалась как отечественными, так и зарубежными исследователями через призму теории деятельности, бихевиоризма, психоанализа и когнитивной психологии: А.Г. Шмелёв (рассматривал игру как «мир поправимых ошибок», где подросток реализует потребность в достижении успеха без риска необратимых последствий); М.С. Иванов (анализировал психологические механизмы идентификации (слияния) личности подростка с игровым персонажем и стадии формирования зависимости); А.Е. Войскунский (изучал феномен состояния «потока» – глубокой вовлечённости в процесс, при которой теряется чувство времени и собственного «Я»); И.В. Бурлаков (рассматривал компьютерные игры через архетипы и символику бессознательного); В.В. Абраменкова (исследовала деформацию детской картины мира и социальное отчуждение под влиянием экранной культуры).

Несмотря на наличие обширных исследований подросткового возраста и отдельно феномена игровой зависимости, в теоретическом поле отсутствует целостное представление о специфике психологического статуса подростков, имеющих именно риск формирования такой зависимости, что не позволяет отделить «нормативное» увлечение играми от предпатологического состояния.

Проблема исследования обусловлена отсутствием в современной психологии целостной теоретической модели, описывающей психологический статус подростков с риском формирования игровой зависимости. Это затрудняет как раннюю диагностику, так и разработку профилактических мероприятий, поскольку стирается грань между увлечённостью и зависимостью.

В эпоху интенсивной информатизации общества компьютер становится неотъемлемой частью современной жизни людей и младших подростков, в частности. По данным ООО Entermedia, процент продаж компьютерных игр ежегодно увеличивается на 50%. В настоящее время в компьютерные игры вовлечено 23% всего населения России, при этом минимальный возраст компьютерного игрока составляет 2 года [3].

К основным причинам возникновения зависимого поведения у старших подростков отечественные психологи относят следующие: стремление быть «как все» или же стремление выделиться среди сверстников; подростковое любопытство; сложные отношения в семье и авторитарный/попустительский стиль воспитания; непонимание со стороны сверстников и взрослых; компания, в которой культивируется зависимое поведение; неправильно организованный досуг; индивидуальные особенности [1].

Подростковый возраст – это период значительных психологических и физиологических изменений, который характеризуется повышенной уязвимостью к различным внешним воздействиям, в том числе к влиянию информационных технологий и компьютерных игр.

Именно в подростковом возрасте значимой фигурой становятся не родители и родственники, а сверстники. Подростки стараются добиться признания своих одноклассников и знакомых, подражая им, даже если приходится подражать деструктивным формам поведения.

На данный момент игровая индустрия находится на пике популярности; киберспортивные матчи официально проводятся с 2016 года и являются признанным видом спорта, что несомненно стало ещё одним толчком к популяризации гейминга в России.

Для многих подростков, имеющих проблемы в семейных отношениях или в отношениях со сверстниками, компьютерные и мобильные игры становятся возможностью избежать травмирующую действительность, ведь для них игры – это не только абсолютно новый мир, в котором добиться успехов намного легче, чем в реальности, но и возможность общаться с людьми, имеющими схожие интересы.

Игровая зависимость у подростков может привести к серьёзным психологическим и социальным проблемам, таким как снижение успеваемости, ухудшение отношений с семьёй и сверстниками, формирование деструктивных моделей поведения.

Но не только компьютерные и мобильные игры могут негативно влиять на психику подростка, но и желание получения лёгкого заработка в онлайн-казино, что нередко пропагандируется популярными стримерами на стриминговой платформе Twitch. Такая пропаганда

характеризуется не только рекламой ресурсов по лёгкому заработку, но даже вся стриминговая деятельность блогеров может быть завязана на играх и ставках. Следовательно, наблюдая за тем, как кто-то другой выигрывает крупные суммы денег, не прилагая особых усилий, у подростков и детей появляется желание начать играть самим, что может способствовать формированию зависимости от азартных игр.

Психологические механизмы, способствующие формированию игровой зависимости у подростков, на данный момент недостаточно изучены; даже несмотря на большое количество исследований, посвящённых игровой зависимости, многие аспекты этой проблемы остаются недостаточно изученными, особенно в контексте психологии подростков.

В психологическом словаре игровая аддикция раскрывается как «...уход от реальности и деструктивное поведение» [2].

В качестве видов игровой зависимости можно выделить следующие.

1. Зависимость от MMORPG.

В играх подобного жанра подросток может исследовать открытый цифровой мир, создавать и кастомизировать персонажа, а также, что является немаловажной чертой этого жанра, игрок может общаться с единомышленниками во внутриигровом чате. Таким образом, подросток может избегать общения в реальной жизни, заменяя его на общение с игроками по ту сторону экрана, что несомненно может привести к снижению его эмоционального интеллекта, а в некоторых случаях – к снижению уровня социальной адаптации за счёт страха перед реальным общением. Исследуя интересный новый игровой мир, подростку может стать совсем не интересен мир «реальный».

2. Зависимость от азартных игр.

Для этой зависимости характерна полная потеря контроля над своими денежными тратами. Большую популярность получили онлайн-казино, работа которых устроена таким образом, чтобы казалось, что лёгкие деньги получить легко. Сайт запрограммирован так, чтобы первая ставка всегда была «выигрышной», а последующие ставки всегда проигрывали, вследствие чего подросток снова и снова будет пытаться получить денежный выигрыш.

3. Зависимость от игровых симуляторов.

Специфика этого жанра заключается в том, что содержание этих игр сопоставимо с реальностью, но за счёт того, что игровые действия намного легче выполнять, чем в реальной жизни, и присутствует награда за каждое выполненное задание в виде игровых очков или других видов наград, а в реальной жизни за мимолётное действие награды нет. Человеческий мозг направлен на получение быстрого удовольствия в виде дофамина, который выделяется в ходе игры. Также хочется отметить дополнительный плюс игровых симуляторов, которые используются профессиональными гонщиками в таких играх, как Asseta Corsa, являющейся симулятором с возможностью подключения руля, педалей, коробки передач, что, в свою очередь, даёт возможность улучшить навыки вождения, которые профессиональный пилот сможет применить на практике. В других симуляторах, таких как симулятор дальноточника Euro Truck Simulator 2 со всеми дополнениями к игре, которые дают возможность посетить практически все трассы мира и улучшить свои знания географии. Из всех видов игр симуляторы дают одни из наиболее практичных навыков, которые человек сможет применить как в жизни, так и в профессии. Но, в свою очередь, стоит упомянуть важный фактор – время, которое игроки тратят в этих играх: в большинстве случаев это сотни часов на полное изучение игрового мира и его механик, плюс дороговизна входа в этот жанр, которая обуславливается различными гарнитурами и гаджетами.

Согласно Ц.П. Короленко, суть аддиктивного поведения заключается в наличии у человека стремления к уходу от реальности и развитию интенсивных эмоций с помощью изменения собственного психического состояния посредством приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определённых предметах, активных видах деятельности [4].

Подростки, склонные к игровой зависимости, чаще всего характеризуются определёнными маркерами, благодаря которым можно составить психологический портрет подростка, который имеет игровую зависимость: неусидчивость, сниженный уровень социальной адаптации, чрезмерная агрессия, клиповое мышление, проявление признаков начальной стадии невротического поведения.

По Л.Б. Шнейдер, к числу характерных черт личности подростков, способствующих развитию зависимого поведения, относятся: сниженная переносимость трудностей; скрытый комплекс неполноценности; стереотипичность, повторяемость поведения; тревожность [5].

В заключении хотелось бы отметить важность и актуальность поставленной проблемы в нашей работе, которая затрагивает огромное количество подростков нашей страны и других стран. В XXI веке игровая зависимость обходит виды любой зависимости подростков и чаще всего создаёт неправильное представление о мире, что, в свою очередь, несёт пагубный эффект для психологического здоровья подрастающего поколения и его морально-этических ценностей. В играх может часто проскальзывать нецензурная брань, которую в последующем подросток будет употреблять в повседневной жизни.

Игровая индустрия нацелена именно на молодую аудиторию; за красивой вывеской мультяшной игры может скрываться выкачивание денежных средств на различные покупки в играх под красивым предлогом, вовлечение в деструктивные группы. Важен контроль родителей за деятельностью своего ребенка за гаджетами, в которых он может находиться в свободное время, контроль государственных органов в сфере информационных технологий и внимание общества к этой проблеме. Важно помнить, что игры могут быть полезными в некоторых аспектах, но могут нести разрушительный эффект при отсутствии должного контроля.

Список литературы

1. Басалаева Н.В. Проявление зависимого поведения у подростков / Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-zavisimogo-povedeniya-u-podrostkov> (дата обращения: 28.11.2025). EDN UXARSE
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2003. – 672 с.
3. Волкова Е.Н. Оценка распространенности игровой компьютерной зависимости у младших подростков / Е.Н. Волкова, А.В. Гришина // Вестник Мининского университета. – 2014. – №3(7). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-rasprostranennosti-igrovoy-kompyuternoy-zavisimosti-u-mladshih-podrostkov> (дата обращения: 18.04.2026).
4. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1991. – №1. – С. 8–15.
5. Шнейдер Л.Б. Психология подростковой девиантности и аддиктивности: учебно-методическое пособие для студентов, изучающих дисциплину «Психология девиантного и аддиктивного поведения» / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСУ, 2016. – 300 с.

Бурляева Светлана Васильевна

магистрант

Гребенникова Вероника Михайловна

д-р пед. наук, профессор, декан, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОДВЕРЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье проанализированы особенности проявления эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных организаций (ДОО): описана структура и этапы выгорания, общие для педагогической профессии и специфические факторы, влияющие на его развитие. Обобщены результаты исследований особенностей выгорания педагогов ДОО, представлены результаты авторского исследования, проведенного на базе МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного типа №230» с использованием тест-опросника А.А. Рукавишникова «Уровень психического выгорания». Сформулированы выводы относительно влияния на развитие выгорания таких факторов, как возраст и стаж работы педагога.

Ключевые слова: стресс, эмоциональное выгорание, напряжение, резистенция, истощение.

Одной из форм дезадаптации в профессиональной деятельности является, так называемое «эмоциональное выгорание» – профессиональное заболевание лиц, активно взаимодействующих в системе «человек» – «человек» (педагоги, врачи, социальные работники и др.). В соответствии с международной классификацией болезней МКБ-10 выгорание включено в раздел проблем, связанных с условиями жизни и управления трудом (Z73) [2]. Распространенность «выгорания», его отрицательное влияние на психологическое состояние человека привлекают все возрастающее внимание специалистов и если раньше исследования в данной области носили отрывочный, описательный характер, то сейчас проводится системное изучение данного явления, направленное, в первую очередь, на поиск способов его предупреждения.

Педагогическая профессия входит в число профессий, в наибольшей степени подверженных выгоранию. Связано это с высокими требованиями к личностным качествам педагога, эмоциональной насыщенностью профессиональной деятельности, интенсивностью коммуникаций, особенностями организации труда.

В числе ключевых факторов развития выгорания разные авторы называют эмоциональную нагруженность педагогов, высокую стрессогенность деятельности. Факторы риска и эмоционального выгорания педагогов отражены на рисунке 1.



Рис. 1. Факторы риска, влияющие на развитие эмоционального выгорания у педагогов

Развитие выгорания происходит по модели стресса, описанной еще в работах Г. Селье: вначале возникает нервное напряжение, на следующем этапе развивается «резистентность», то есть стремление защититься от стресса, путем включения различных защитных механизмов (эмоциональная закрытость, негативизм, формализация деятельности) и, наконец, наступление фазы истощения, характеризующейся эмоциональным дефицитом, деперсонализацией, хронической усталостью, проявлением различных психосоматических симптомов [6].

Проблемы выгорания актуальны для представителей всех направлений педагогической деятельности. Достаточно высокой является и доля подверженных выгоранию воспитателей дошкольных образовательных организаций. Так, по результатам исследования, проведенного Н.И. Гусяковой и А.Ж. Кадыровой, у 75% педагогических работников ДОО выявляются те или иные сформированные симптомы выгорания [1].

Схожие данные приводит Е.А. Олхина, изучавшая педагогов ДОО, работающих в группах с нормативно развивающимися детьми и коррекционной направленности. В первой группе симптомы эмоционального выгорания были выявлены у 74% опрошенных, во второй группе – у 79% [4].

Среди специфических факторов, влияющих на развитие выгорания у педагогов ДОО, отмечается более высокий уровень ответственности воспитателей, чаще выявляемые перегрузки, отсутствие чувства значимости и ценности выполняемого труда.

Представляют интерес и результаты исследования Е.Ю. Сюртуковой. Сравнив две выборки – школьных учителей и воспитателей дошкольных образовательных организаций, – автор пришла к выводу, что специфичность факторов организационной среды сравниваемых групп педагогов проявляется не в содержании, а в чувствительности педагогов к данным особенностям деятельности [7].

М.В. Науменко [3], Е.Н. Пачколина [5] и ряд других авторов отмечают, что выраженность выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций в значительной степени зависит от таких факторов, как возраст, стаж, мотивация, причем симптомы выгорания могут, как накапливаться постепенно и линейно, так и проявляться достаточно резко уже на первых этапах профессионализации.

Авторами было организовано и проведено исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций. В качестве базы исследования выступило МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного типа №230», общая выборка составила 30 человек. Была применена методика «Уровень психического выгорания» А.А. Рукавишникова.

Результаты исследования показали, что только 27% опрошенных не имеют признаков выгорания, у 43% уровень выгорания можно оценить, как средний, а у 30% опрошенных выгорание преодолело границу среднего уровня и может характеризоваться как высокое (рисунок 2).

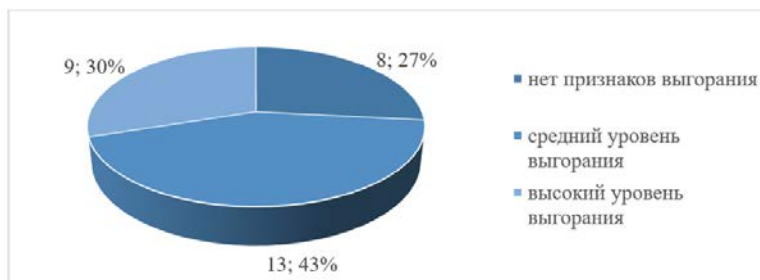


Рис. 2. Структура педагогов по уровню выраженности выгорания, тест-опросник «Уровень психического выгорания А.А. Рукавишникова, %

Проявление симптомов выгорания чаще всего выражается в форме превышения показателей в фазе «напряжение», а также в форме «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» в фазе «резистенция». У 30% респондентов были диагностированы ярко выраженные симптомы, включая превышение доминирующих показателей по двум и трем шкалам.

Изучение выраженности симптомов выгорания в зависимости от возраста и стажа воспитателей показало, что чаще всего у педагогов происходит постепенное накопление симптомов и поэтапный переход от одной фазы к другой по мере протяженности действия стрессовых факторов. Так, симптомы выгорания нарастают с увеличением возраста респондентов и наиболее высокие показатели демонстрирует возрастная группа старше 50 лет. Однако в зоне риска находятся и молодые, а также имеющие небольшой стаж работы педагоги, что нередко ведет к уходу из профессии.

Результаты исследования подверженности эмоциональному выгоранию педагогов дошкольного образования свидетельствуют об актуальности организации профилактической работы с молодыми педагогами, обучению их навыкам стрессоустойчивости и противодействия выгоранию. Не менее важна и организация психокоррекционной работы, направленной на минимизацию последствий эмоционального выгорания.

Список литературы

1. Гусякова Н.И. Особенности феномена эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций / Н.И. Гусякова, А.Ж. Кадырова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – №8(198). – С. 419–425. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p419-426. EDN JBWRNC
2. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). – URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 09.04.2026).
3. Науменко М.В. К вопросу об эмоциональном выгорании воспитателей с различным профессиональным стажем и уровнем мотивации / М.В. Науменко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №74(1). – С. 189–194.
4. Ольхина Е.А. Проявление синдрома эмоционального выгорания педагогов, работающих с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Ольхина, Е.Д. Клепикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76(2). – С. 265–267.
5. Пачколина Е.Н. Факторы, детерминирующие эмоциональное выгорание педагогов / Е.Н. Пачколина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – №3(27). – С. 180–186. EDN VDMDAF
6. Старшенбаум Г.В. Выгорание и стресс: доказательная психология для тех, кто устал уставать / Г.В. Старшенбаум. – М.: АСТ, 2024. – 702 с.
7. Сюртукова Е.Ю. Организационные и личностные детерминанты психического выгорания в деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Е.Ю. Сюртукова. – Ярославль, 2014. – 24 с. EDN ZPFPFT

Герасимов Максим Олегович

соискатель

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»

г. Орел, Орловская область

АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К УСЛОВИЯМ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается адаптация военнослужащих к условиям военной службы в контексте педагогического знания. Показано, что педагогическая интерпретация адаптации позволяет выявить ее связь с воспитательной средой, педагогическим сопровождением, взаимодействием в воинском коллективе и личностным становлением военнослужащих.

Ключевые слова: адаптация, военнослужащие, педагогическое исследование, воспитательная среда, педагогическое сопровождение.

Актуальность исследования адаптации военнослужащих к условиям военной службы в проблемном поле педагогической науки обусловлена тем, что начальный этап службы связан с вхождением личности в качественно новую среду, обусловленную обновлением требований, отношений и обязанностей [1, с. 90].

В научной литературе профессиональная адаптация рассматривается как: «1) процесс активного приспособления индивида к условиям профессиональной деятельности, 2) результат этого процесса, 3) один из этапов профессионального становления» [6, с. 138], однако в отношении военнослужащих такой подход требует уточнения, поскольку военная служба представляет собой особую социально-профессиональную сферу, в которой адаптация затрагивает не только поведение, но и ценностные установки, характер общения, отношение к долгу, коллективу и самому себе. В педагогическом смысле адаптация должна пониматься как процесс освоения новых условий службы, включения в воинские отношения и личностного становления в пространстве военной среды, при этом содержание и условия служебной деятельности, система профессиональных коммуникаций, социально-бытовые условия, режим служебной деятельности и отдыха, социально-экономическое обеспечение как элементы воинской среды, предопределяют у военнослужащего «возможный психологический дискомфорт, что ... отражается на психологической устойчивости личности военного специалиста и его профессиональной надежности, дестабилизирует равновесие в системе «человек – профессиональная среда» [4, с. 58].

Педагогическая значимость изучения адаптации определяется тем, что она не сводится к стихийному приспособлению человека к изменившимся условиям, напротив, адаптационный процесс может и должен рассматриваться как педагогически организуемый. Такой подход позволяет анализировать не только результат вхождения военнослужащего в новую среду, но и условия, средства, механизмы и факторы, обеспечивающие успешность этого вхождения. В этом случае адаптация выступает как показатель эффективности воспитательной работы, качества организации воинской среды и профессиональной готовности тех, кто управляет данным процессом [4].

Исследователи военной педагогики выделяют в структуре адаптации несколько взаимосвязанных компонентов: освоение служебно-должностных функций, включение в общественную жизнь коллектива и установление межличностных связей, что позволяет видеть в адаптации не только служебный, но и коммуникативный, социальный и личностный аспекты [2, с. 74]. Именно в этом единстве и раскрывается ее педагогическое содержание.

Существенно, что успешность адаптации определяется не только внешними условиями службы, но и внутренними характеристиками личности. В исследованиях подчеркивается значение ценностных ориентаций военнослужащего, направленности личности, степени совпадения его установок с ценностными ориентирами воинской группы, а также особенностей индивидуального адаптивного опыта [2, с. 75], что ставит в фокус педагогического исследования адаптации анализ личностных ресурсов военнослужащего, его готовности принимать нормы военной среды и способности выстраивать конструктивное взаимодействие в коллективе.

В этом контексте особое значение приобретает категория сопровождения, которое применительно к военной службе позволяет перевести адаптацию из разряда стихийных процессов в плоскость управляемой воспитательной деятельности. Педагогическое сопровождение адаптации военнослужащих можно определить «как специально организованное взаимодействие субъектов воинской среды, направленное на содействие военнослужащему в освоении новых условий службы, преодолении возникающих трудностей и построении собственной траектории профессионального и личностного становления» [1; 2; 4; 5]. Важно, что сопровождение не подменяет активность самого военнослужащего и не освобождает его от необходимости самостоятельного усилия, его смысл заключается в создании таких условий, при которых личность получает помощь, ориентиры, поддержку и возможность более осмысленно включаться в воинскую среду.

Педагогический анализ показывает, что адаптация военнослужащих становится полноценным предметом исследования именно потому, что может быть рассмотрена как целостная система сопровождения, включающая нормативно-организационное, методическое, социально-психологическое, диагностическое и аналитико-корректирующее направления такой деятельности. Нормативно-организационное направление связано с созданием в воинской части единой системы сопровождения и определением функций должностных лиц; методическое включает разработку программ наставничества и информационно-образовательную

поддержку; социально-психологическое ориентировано на создание благоприятной среды и оказание помощи при возникновении трудностей; диагностическое обеспечивает выявление достижений и проблем, а аналитико-корректирующее – постоянный мониторинг и корректировку проводимой работы [4]. Все это позволяет рассматривать адаптацию как процесс, имеющий выраженную педагогическую управляемость.

Педагогическая специфика исследования адаптации военнослужащих проявляется в том, что данный процесс обусловлен не только индивидуальными особенностями личности, но и системой воспитательных, организационных и сопровождающих воздействий, реализуемых в воинской среде [3]. Существенное влияние на успешность адаптации военнослужащих оказывает педагогически организованная воинская среда, включающая систему межличностных отношений, требований, традиций и форм повседневного взаимодействия, в рамках которой военнослужащий осваивает нормы служебного поведения, включается в коллективную деятельность и принимает ценности воинской жизни. Особую роль в этом процессе играют воинский коллектив как среда социального включения личности и командир как организатор воспитательного взаимодействия, от педагогической культуры и профессиональной компетентности которого во многом зависит характер адаптационного процесса [2]. Важными средствами педагогического сопровождения адаптации выступают наставничество, морально-психологическое обеспечение и мониторинг адаптационного процесса: наставничество обеспечивает передачу практического опыта и поддержку в освоении профессиональной деятельности; морально-психологическое обеспечение создает условия для укрепления личностных ресурсов военнослужащего, предупреждения дезадаптационных проявлений и поддержания благоприятного климата в подразделении; мониторинг позволяет своевременно выявлять адаптационные риски, отслеживать динамику личностно-профессионального состояния военнослужащего и корректировать содержание педагогического сопровождения.

Таким образом, адаптация военнослужащих к условиям военной службы представляет собой значимый предмет педагогического исследования, поскольку охватывает не только приспособление личности к новым условиям жизнедеятельности, но и освоение служебных функций, включение в общественную жизнь воинского коллектива, формирование межличностных отношений, принятие норм и ценностей военной среды. Педагогический подход позволяет рассматривать адаптацию как управляемый процесс, эффективность которого определяется качеством воспитательной среды, степенью развитости наставничества, уровнем морально-психологического обеспечения, наличием диагностического и аналитико-корректирующего сопровождения, а также профессиональной готовностью специалистов к организации данной работы. Именно в этом заключается его теоретическая и практическая значимость для современной педагогики.

Список литературы

1. Алдошина М.И. Формирование поликультурной адаптивности будущих педагогов на основе проектных технологий / М.И. Алдошина // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – №4(145). – С. 88–98. DOI 10.20323/1813-145X-2025-4-145-88. EDN IEGENO
2. Артемьев А.А. Педагогическое сопровождение адаптации военнослужащих в различных ситуациях служебной деятельности / А.А. Артемьев, В.В. Воротынец // Современное педагогическое образование. – 2019. – №10. – С. 74–77. EDN SFIWCQ
3. Жуковский С.В. Организационно-педагогические условия педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров / С.В. Жуковский // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. №3-1. – С. 293–304. DOI 10.34670/AR.2020.12.13.079. EDN QUFNAN
4. Жуковский С.В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации военных специалистов: направления организации в воинской среде / С.В. Жуковский // Конструктивный потенциал современных гуманитарных и социально-экономических наук: проблемы наращивания и реализации (24.06.2020 г.). – Белгород: АПНИ, 2020. – С. 57–63. EDN TCNLTM
5. Митрахович В.А. Педагогическое сопровождение формирования профессионализма у военнослужащих контрактной службы / В.А. Митрахович // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №6(44). – С. 439–445. EDN OULXUV
6. Шкиль О.С. Профессиональная адаптация студентов в контексте компетентностного подхода / О.С. Шкиль // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. №1(14). – С. 137–139. EDN VODIMB

Дженлода Азиз Абдуллаевич
студент

Научный руководитель
Колпачева Ольга Юрьевна
д-р пед. наук, профессор

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ЭКСТРЕМИЗМУ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается деятельность педагога по противодействию экстремизму в образовательной среде. Анализируются нормативно-правовые основания профилактической работы, описываются формы и методы работы учителя с обучающимися. Особое внимание уделяется педагогическим технологиям гражданского воспитания и взаимодействию с родителями. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости системного подхода к профилактике экстремизма в школе.

Ключевые слова: экстремизм, профилактика, педагог, школа, образовательная среда, патриотическое воспитание, правовое просвещение.

Проблема распространения экстремизма среди молодежи занимает одно из центральных мест в современной педагогической науке и практике. Согласно данным Генеральной прокуратуры РФ, за последние десять лет значительно возросло число уголовных дел, связанных с вовлечением несовершеннолетних в деятельность экстремистских организаций [1]. Школа как ключевой социальный институт несёт особую ответственность за формирование у детей устойчивого иммунитета к радикальным идеологиям.

Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» №114-ФЗ (2002) определяет экстремизм как деятельность, направленную на насильственное изменение конституционного строя, разжигание национальной и религиозной ненависти [2]. Цель данной статьи – систематизировать педагогические подходы и методы работы учителя по противодействию экстремизму в школе и определить условия их эффективной реализации.

Деятельность педагога регулируется Федеральным законом «Об образовании в РФ» №273-ФЗ (2012), обязывающим образовательные организации формировать культуру межнационального диалога [3]. Стратегия противодействия экстремизму в РФ до 2025 года указывает на приоритетную роль системы образования в профилактической работе: педагоги обязаны не только информировать учащихся о правовых последствиях экстремизма, но и формировать их гражданскую идентичность [4]. ФГОС ООО (2021) включает в метапредметные результаты осознанное отношение к ценностям многонационального общества, что непосредственно связано с антиэкстремистским воспитанием [5].

Интеграция антиэкстремистской проблематики в учебные предметы является первичным уровнем профилактики. На уроках истории и обществознания учащиеся анализируют исторические примеры возникновения экстремистских движений; по мнению Зимней И.А. и Мудрика А.В., формирование критического мышления на основе исторических фактов – одна из наиболее эффективных стратегий противодействия манипулятивному влиянию на молодёжь [6]. На уроках литературы и русского языка педагог формирует навыки распознавания пропагандистских текстов; предметы гражданско-правового цикла дают школьникам чёткое понимание конституционных прав и правовых последствий участия в запрещённых организациях.

Внеурочная деятельность предоставляет широкие возможности для профилактики. Исследования Лутовинова В.И. показывают, что участие школьников в патриотических клубах, дискуссионных площадках и волонтёрских проектах снижает их восприимчивость к

радикальным идеям [7]. Эффективными формами являются: тематические классные часы и дебаты; встречи с представителями правоохранительных органов; совместные проекты учащихся разных национальностей и конфессий.

Школьное самоуправление, по Газману О.С., создает среду, в которой подросток реализует потребность в принадлежности к группе социально одобряемыми способами, снижая привлекательность радикальных сообществ [8]. Педагог, выступая наставником самоуправления, целенаправленно формирует ценности толерантности и гражданской ответственности.

Интернет и социальные сети стали основным каналом распространения экстремистского контента: по данным МВД России, около 70% вовлечения несовершеннолетних в экстремистскую деятельность происходит через интернет-ресурсы [9]. Педагог обязан формировать у обучающихся навыки безопасного поведения в сети – умение критически оценивать источники, распознавать манипулятивные технологии вербовки и сообщать о противоправном контенте. Уроки цифровой грамотности и практические занятия по идентификации фейковых новостей становятся нормой современной педагогической практики.

Важнейшей составляющей деятельности педагога является своевременная диагностика факторов риска. Признаки возможного вовлечения школьника в экстремистскую среду: резкое изменение круга общения, появление символики радикальных организаций, агрессивная риторика в отношении отдельных социальных групп, уход в закрытые интернет-сообщества [10]. Психолог и классный руководитель, действуя в команде, проводят мониторинг социально-психологического климата в классе и тренинги эмоциональной регуляции. Анкетирование по методике Г.У. Солдатовой «Индекс толерантности» позволяет выявлять учащихся с высоким уровнем ксенофобии и своевременно включать их в коррекционные программы [10].

Взаимодействие с семьей – неотъемлемое условие эффективной профилактики. Родительские собрания, индивидуальные консультации и просветительские материалы о признаках вовлечения подростков в деструктивные группы повышают компетентность родителей и обеспечивают единство воспитательных воздействий школы и семьи.

Анализ педагогической практики позволяет выделить три ключевых условия. Во-первых, системность: профилактическая работа должна охватывать урочную, внеурочную и внешкольную деятельность, а не носить эпизодический характер. Во-вторых, субъектная позиция учащихся: школьники должны быть активными участниками мероприятий, а не пассивными слушателями. В-третьих, межведомственное взаимодействие: сотрудничество с органами прокуратуры, МВД, религиозными и общественными организациями многократно усиливает воспитательный эффект.

Деятельность педагога по противодействию экстремизму в школе представляет собой многоуровневую систему мер, включающую правовое просвещение, воспитание гражданской идентичности, формирование критического мышления и медиаграмотности, психолого-педагогическую поддержку группы риска и активное взаимодействие с семьей. Эффективность этой работы обусловлена профессиональной компетентностью педагога, его личностной зрелостью и готовностью к диалогу с молодежью по острым мировоззренческим вопросам. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных образовательных программ профилактики с учетом региональной специфики.

Список литературы

1. Генеральная прокуратура Российской Федерации. Состояние преступности в России: статистические сборники за 2015–2023 гг. – М., 2023.
2. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. №114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» // Собрание законодательства РФ. – 2002. – №30. – Ст. 3031.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ // Российская газета. – 31.12.2012.
4. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года: утв. Президентом РФ 28 нояб. 2014 г. №Пр-2753.
5. Приказ Минпросвещения РФ «Об утверждении ФГОС ООО» от 31 мая 2021 г. №287.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 2005. – 384 с. EDN QXLRJ

7. Лутовинов В.И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодёжи: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В.И. Лутовинов. – М., 1998. – 49 с.
8. Газман О.С. Неклассическое воспитание / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
9. МВД России. Аналитические материалы по вопросам противодействия экстремизму среди несовершеннолетних. – М., 2022.
10. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000. – 112 с.

Диривянкина Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Василенко Анастасия Фёдоровна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПЕРВИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭКСТРЕМИСТСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: в статье рассматривается проблема вовлечения подростков в деятельность экстремистских организаций. Увеличение статистики преступлений экстремистского характера связано с основными факторами: психологическими и эмоциональными особенностями подросткового возраста, несформированность критического мышления, а также быстро развивающееся цифровое пространство. Предлагаются способы диагностики и профилактики экстремизма среди подростков в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: экстремистская деятельность подростков, факторы экстремистской деятельности среди подростков, первичная профилактика.

В настоящее время отмечается рост числа преступлений экстремистской направленности, совершаемых несовершеннолетними. По данным Министерства внутренних дел Российской Федерации за период 2023 года было зарегистрировано 1340 преступлений экстремистской направленности, среди которых каждое третье преступление было совершено несовершеннолетним. Данные за 2024 год подтверждают негативную динамику: количество преступлений достигло 1719, что на 28,3% превышает показатели предыдущего года. В период 2025 года также отмечался рост – 17690 преступлений, что свидетельствует о необходимости выявления основных причин и реализации профилактической деятельности, направленной на предупреждение экстремизма среди подростков [8].

Экстремизм – это не только нарушение основ действующего государства и приверженность к насилию, но и публичное оправдание или финансирование деятельности экстремистских организаций, пропаганда радикальной идеологии, а также возбуждение ненависти или вражды [9].

Особую опасность представляет вовлечение подростков в экстремистскую деятельность. Согласно возрастной периодизации Л.С. Выготского, подростковый возраст находится в пределах от 13 до 19 лет [1]. Именно этот возрастной промежуток характеризуется протеканием кризиса подросткового возраста, а также формированием новых интересов, желаний и ценностей, стремление к самостоятельности и отсутствием эмоциональной и психологической зрелости, что относит подростков к наиболее уязвимой категории населения [4]. В этот период несовершеннолетние характеризуются особой чувствительностью к влиянию внешней среды, что делает их уязвимыми для манипуляций и вовлечения в деструктивные движения.

Повышенная уязвимость подростков создаёт предпосылки для оказания на них внешнего воздействия и давления. Так, факторы подросткового экстремизма представляют собой комплекс психологических и социальных особенностей, создающих условия для вовлечения несовершеннолетних в деструктивную деятельность. Отдельно выделяют группу подростков, наиболее подверженных внешним манипуляциям [7].

1. Несовершеннолетние из неблагополучных семей: отмечается, что семьи с низким уровнем социальной жизни характеризуются слабыми интеллектуальными способностями, отсутствием родительского контроля и внимания, что не позволяет им критически оценивать внешние угрозы и манипуляции.

2. Несовершеннолетние, чьи взгляды, интересы и ценности отличаются от общепринятых: в силу ощущения вседозволенности и безнаказанности, данная категория детей становится участником субкультур и сторонниками экстремального стиля поведения.

3. Несовершеннолетние, склонные к проявлению агрессивных форм поведения: свидетельствует о низком уровне самоконтроля и саморегуляции, а также о приверженности к проявлению физического насилия.

Зачастую, подростки нуждаются в помощи и поддержке со стороны ближайшего окружения, но без их влияния подросток, сталкиваясь с жизненными трудностями прибегает к использованию деструктивных способов. Так, определенных психологических особенностей характеризуют подростков, как уязвимую категорию населения, среди которых можно выделить [5]:

- эмоциональная нестабильность;
- стремление к самостоятельности и независимости от взрослого поколения;
- несформировавшиеся жизненные ценности и интересы;
- потребности в самовыражении;
- склонность к риску и поиску острых ощущений.

Согласно исследованиям, к основным факторам относят низкий уровень самооценки и приверженность к агрессивным формам поведения, что является причиной импульсивных решений и отсутствием конструктивных способов взаимодействия с окружающими, а также разрешения конфликтов. Помимо социально-психологических особенностей подростков, выделяют глобальное влияние цифрового пространства на восприятие несовершеннолетних. Сеть Интернет – глобальная площадка, создающая условия для вовлечения подростков в деструктивные организации с помощью манипуляций, внушения и угроз [2]. По мнению Д.А. Зоирова, через цифровое пространство реализуется пропаганда и распространение фото и видео материалов, содержащих в себе радикальные идеи, а также распространение ложной информации, впоследствии искажающей еще не до конца сформировавшееся мышление подрастающего поколения [3].

Анализ исследований, направленных на изучения факторов экстремистской деятельности среди подростков, позволяет сделать вывод о важности разработки и реализации программы первичной профилактики деструктивных форм поведения.

Исходя из проведенного анализа, нами была разработана программа первичной профилактики «Путь к миру и безопасной среде», целью которой является профилактика экстремистских преступлений среди несовершеннолетних в возрасте от 14-ти до 15-ти лет. Данная программа содержит в себе основы и критерии следующих нормативно-правовых актов: Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» от 12 декабря 2012 г. №273-ФЗ; Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30 декабря 2020 г. №489-ФЗ; Федеральный Закон «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 г. №114-ФЗ; Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2019 – 2023 годы (утвержден Президентом Российской Федерации 28 декабря 2018 г. № Пр-2665); Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 11.12.2020г. №712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся».

В реализации программы первичной профилактики «Путь к миру и безопасной среде» принимали участие специалисты образовательной организации: администрация школы, социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители.

Программа первичной профилактики вовлечения подростков в деятельность экстремистских организаций «Путь к миру и безопасной среде» включает в себя следующие этапы.

1. Организационный этап: предполагает сбор информации об обучающихся, а также составление плана работы, информирование и подготовка педагогического состава к организации и проведению профилактической деятельности, распределение функций и обязанностей между ними, подготовка пакета методик и диагностик, для проведения диагностического исследования.

2. Диагностический этап: предполагает проведение диагностического исследования для выявления ключевых факторов экстремизма среди подростков с помощью следующих методик: «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка; теста «Изучение общей самооценки» (адаптация Г.Н. Казанцевой); «Тест жизнестойкости» С. Мадии (в адаптации Д. Леонтьева).

3. Профилактический: предполагает проведение профилактических занятий с помощью дискуссий; мини-лекций, направленных на изучения личностных качеств, чувств и эмоций, а также на изучение сущности конфликта и конструктивного взаимодействия, понятие экстремизма и его правовых последствий; группового решения проблемных ситуаций; авторских диагностик, направленных на определение типа поведения при конфликтной ситуации, уровня самооценки; тренингов «Как сказать НЕТ», «Саморегуляция: управляй собой»; ролевых игр «Распознай и останови манипуляцию», «Ток-шоу»; мозгового штурма «Что такое агрессия: её формы и проявления», также рефлексии.

4. Этап повторной диагностики и анализа результатов: предполагает повторное проведение тех же методик для определения степени эффективности профилактической программы.

Критериями эффективности программы являются: снижение уровня тревожности и проявления агрессивных форм поведения, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, а также повышение уровня самооценки.

В настоящее время разработаны и реализованы два этапа программы из четырех. В ее реализации приняли участие 70 учеников 8 «А» и 8 «Б» классов, возраст которых находился в пределах от 14-ти до 15 лет.

По итогам проведенного диагностического исследования были получены следующие результаты: тревогу и беспокойство испытывает 23% опрошенных учеников, чувство дезадаптации и неудовлетворенности потребностей 16%, повышенный уровень агрессивных форм поведения наблюдается у 17% учеников и 14% испытывают трудности при изменении внешних условий, дезадаптированы. Низкий уровень самооценки был выявлен у 9% учеников 8-х классов, а также 7% признались, что задумываются о рискованном и опасном поведении.

На сегодняшний день в классах, принимающих участие в реализации программы первичной профилактики, реализовано несколько занятий и мероприятий: мини-лекции, коллективное решение проблемных ситуаций, мозговой штурм, ролевые игры, а также рефлексия для закрепления информации. Перечисленные формы работы способствуют формированию у подростков защитных механизмов, позволяющих противостоять различным опасностям. Кроме того, развивают устойчивость к внешнему давлению и манипуляциям, что подтверждает важность и необходимость внедрения данной профилактической программы.

Таким образом, интерес и вовлеченность обучающихся, а также их неосведомленность в области правовой ответственности, свидетельствует о важности и необходимости внедрения первичной программы профилактики для минимизации риска вовлечения несовершеннолетних в деятельность деструктивных организаций. В процессе реализации программы необходимо учесть и нейтрализовать риск пространственно-временных ограничений в рамках проведения занятий различного формата.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 512 с.
2. Диривянкина О.В. О необходимости психолого-педагогической профилактики ксенофобии и экстремизма в молодежной среде / О.В. Диривянкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №81-3. – С. 92–94. EDN CRESZY
3. Зоиров Д.А. Механизмы вовлечения молодежи в экстремистскую деятельность в сети Интернет (по материалам Российской Федерации и Республики Таджикистан) / Д.А. Зоиров // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2024. – №2. DOI 10.23672/SAE.2024.90.57.014. EDN CFXFJU

4. Зубок Ю.А. Молодежь и молодежная политика в современном российском обществе / Ю.А. Зубок, Т.К. Ростовская, Н.Л. Смакотина. – М.: Перспектива, 2016. – 166 с. EDN VSHACV
5. Зубок Ю.А. Молодежный экстремизм. Сущность и особенности проявления / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Социс. – 2008. – №5. EDN IQFTON
6. Кириленко И.Н. Семейное неблагополучие как фактор подростковой агрессивности / И.Н. Кириленко, С.Б. Овсяник // Вестник науки. – 2024. – №2(71).
7. Книжникова С.В. Профилактика девиантного поведения в условиях общеобразовательной школы: затруднения и ошибки / С.В. Книжникова // Российский девиантологический журнал. – 2023. – №1. DOI 10.35750/2713-0622-2023-1-75-90. EDN KIVXIZ
8. Срабионян Л.А. Социально-психологические особенности подросткового возраста как факторы риска вовлечения подростков в организации экстремистской направленности / Л.А. Срабионян // Мир Кавказу: антитеррористический фестиваль студенческой, научной и творческой молодёжи, сборник в 2 томах (Ростов-на-Дону, 12–14 ноября 2012 г.) Т. 1--2 / под ред. П.Н. Ермакова. – Ростов н/Д.: Кредо, 2013. – С. 275–283. EDN VMТОКХ
9. Министерство внутренних дел Российской Федерации. – URL: <https://мвд.рф/> (дата обращения: 14.04.2026).
10. Федеральный Закон «О противодействии экстремистской деятельности» №114-ФЗ: принят Государственной Думой 27 июня 2002 г.: одобрен Советом Федерации 10 июля 2002 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – №30. – Ст. 3031.

Диривянкина Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Геберлинг Кэтрин Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме аутоагрессивного поведения (ААП) в современном обществе. Рассматриваются теоретические подходы к определению аутоагрессии, её связь с суицидальным поведением, а также индивидуальные и социальные факторы, способствующие формированию саморазрушительных тенденций. Особое внимание уделено психологическим особенностям подростков: эмоциональной нестабильности, поиску идентичности, влиянию семьи и сверстников, а также роли интернет-сообществ в распространении и романтизации самоповреждений. Анализируются причины и механизмы возникновения ААП, среди которых выделяются нарушения эмоциональной регуляции, переживание психологических травм, буллинг, недостаток поддержки со стороны родителей и трудности в выражении чувств. Подчёркивается, что повторяющиеся эпизоды самоповреждения могут повышать риск суицидальных попыток.

Ключевые слова: аутоагрессия, аутоагрессивное поведение, селфхарм, факторы.

Актуальность исследования аутоагрессивного поведения (ААП) в современном обществе обусловлена его широкой распространённостью и негативным влиянием на индивидуальное и общественное благополучие. Аутоагрессия, проявляющаяся в намеренном нанесении вреда самому себе, является сложным и многогранным феноменом, часто связанным с глубокими эмоциональными переживаниями, психологическими травмами и нарушениями адаптации. Понимание механизмов формирования ААП является критически важным для разработки эффективных стратегий профилактики и оказания помощи детям, находящимся в «группе риска».

Однако для этого необходимо прежде всего определиться с тем, что именно исследователи вкладывают в понятие «аутоагрессия». Так, А.Г. Амбрумова и В.А. Тихоненко разделяют на аутоагрессивность, как «готовность к таким действиям» и аутоагрессию – «сами действия», включая самоуничтожение, саморазрушение и химические аддикции [1, с. 15].

В свою очередь, В.Я. Гиндикин определяет, как агрессию, направленную на самого себя [2, с. 519], в работе В.В. Журавлевой дополняется, что агрессия проявляется систематически, и несет вред здоровью [10, с. 5]. А.Е. Брюхин и М.Б. Сологуб относят некоторые психические явления, такие как нервная анорексия («постоянное, осознанное ограничение в питании, приводящее к тяжелым нарушениям соматического и эндокринного характера»), к проявлениям аутоагрессии [2, с. 18].

В современной научной литературе нет точного соотношения понятий «суицид» и «аутоагрессия». Некоторые авторы (А.Е. Двирский, Ю.В. Валентик, З.Л. Зуркарнеева, Д.М. Менделевич, Г.Т. Красильников, Е.В. Мартынова, И.Е. Пащенко, С.Н. Стрельник) приравнивают их друг к другу. А по мнению Н.М. Вольнова и Д.И. Шустова, суицидальное и несуицидальное аутоагрессивное поведение различают. Второе, по их мнению, включает в себя «вовлеченность в несчастные случаи» [4, с. 32].

При всей сложности и неоднозначности этих трактовок проблема аутоагрессивного поведения приобретает особую значимость именно применительно к подростковому возрасту. Подростковый возраст – это период интенсивных изменений, как физиологических, так и психологических. В это время формируется идентичность, происходит поиск своего места в обществе, и любые трудности воспринимаются особенно остро. Неумение справляться с эмоциональным напряжением, отсутствие поддержки со стороны близких и сверстников, а также пережитый травматический опыт могут стать катализаторами аутоагрессивного поведения.

Для подросткового возраста характерен неустойчивый эмоциональный фон, частая смена настроения, а также периоды активности, которые быстро сменяются периодами усталости и разбитости. В этом возрасте подростки склонны к самопознанию и пытаются понять себя, открыть в себе новые качества. Однако, в большинстве случаев подростки видят в себе негативные черты, такие как неумение справляться со своим характером и эмоциональностью, склонность к крайностям, раздражающие недостатки во внешности и желание изменить себя. Подросткам характерны такие психологические особенности, как повышенная чувствительность к оценке внешности другими людьми, застенчивость, чередующаяся с развязностью, внимательность, сменяющаяся безразличием, нежелание признавать кого-либо выше себя, а также появление и возвышение кумиров. Сильные эмоциональные переживания, завышенные требования родителей, чрезмерные умственные и физические нагрузки могут привести к невротизации, девиантному поведению и аутоагрессии. Именно эти особенности подросткового возраста считаются наиболее благоприятной средой для развития аутоагрессивного поведения.

По мнению А.Г. Ефремова, большинство людей впервые сталкиваются с аутоагрессией именно в подростковом возрасте или ранней юности [7, с. 11]. Из-за нехватки внутренних ресурсов, неблагоприятных условий среды и неспособности к саморегуляции у подростков при постоянно меняющихся социальных условиях может накапливаться и сохраняться эмоциональное напряжение, что приводит к возникновению аутоагрессии. Также причиной частых «вспышек» аутоагрессии у подростков может являться кризисная несформированность ценностно-смысловой сферы, характерная для данного возраста, что вызывает ощущение безнадежности и потери смысла жизни.

Подростковый возраст, как сказано выше, характеризуется повышенной уязвимостью к формированию склонности к саморазрушительному поведению. Это обусловлено рядом факторов, которые делают подростков особенно чувствительными:

- 1) гормональные изменения в организме подростка могут вызывать нестабильность эмоционального состояния, повышенную раздражительность, тревожность и перепады настроения, что затрудняет контроль над эмоциями [5, с.12];
- 2) поиск собственной идентичности в подростковом возрасте может привести к неуверенности в себе, чувству непонимания и непринятия со стороны окружающих, что, в свою очередь, может способствовать склонности к саморазрушению [8, с. 146];
- 3) подростки часто зависимы от мнения сверстников, отвержение, буллинг и социальная изоляция могут нанести им глубокую психологическую травму и стать причиной склонности к саморазрушению [3, с. 44];

4) конфликты с родителями, связанные с желанием подростка обрести независимость, могут способствовать развитию склонности к саморазрушению [4, с.22];

5) подросткам свойственно экспериментировать и принимать импульсивные решения, что может привести к рискованному поведению, включая склонность к саморазрушению [10, с. 86].

В работе Д.Н. Лаптевой, А.Е. Багринцевой подчёркивается, что в основе аутоагрессии лежит нарушение регуляции эмоций [11, с. 53]. Подростки, которые часто наносят себе повреждения, испытывают тревогу, депрессию и чувство безысходности. При этом порезы, ожоги и другие виды членовредительства используются как способ временно уменьшить интенсивность негативных эмоций.

В большинстве случаев подростки, которые наносят себе вред, сталкиваются с трудностями в контроле своих эмоций. Они не умеют справляться с сильными негативными чувствами и стрессом, что приводит к самоповреждению. Этот способ действительно помогает на время снять тревогу и чувство пустоты, но не решает проблему контроля эмоций. Он часто становится повторяющимся и может перерасти в зависимость. Важно отметить, что у многих подростков с хроническим самоповреждающим поведением наблюдается низкая самооценка, чувство стыда и вины. Они часто не осознают и не выражают свои эмоции, и самоповреждение становится для них способом выразить свои чувства.

А.А. Федосова отмечает: «исследования показывают, что между несуйцидальными самоповреждениями и трудностями в распознавании и выражении эмоций существует связь» [12, с. 61].

Подростки с хроническим аутоагрессивным поведением часто испытывают сложности с выражением своих чувств, а сам акт членовредительства рассматривается как попытка «прорваться» к осознанию своих переживаний. У подростков, которые практикуют самоповреждение, нередко можно обнаружить историю эмоционального или физического насилия, а также неполные семьи и отсутствие вовлечённости родителей в жизнь ребёнка. Частые конфликты с родителями, чувство эмоционального отвержения или, наоборот, жёсткий контроль и критика могут привести к самоповреждению. В условиях семейного неблагополучия у подростков может сформироваться деструктивное убеждение в собственной ненужности или недостатке чего-либо, что часто приводит к повторным случаям аутоагрессии.

А.П. Волкова подчёркивает, что недостаток эмоциональной поддержки и непринятие со стороны родителей усиливают у подростка чувство одиночества и неуверенности в себе, что может привести к аутоагрессии [3, с. 1]. Кроме того, высокий уровень критики со стороны родителей, строгие наказания, пренебрежение и отчуждение могут косвенно способствовать развитию аутоагрессивного поведения у подростка как способу выразить накопившийся эмоциональный дистресс. При этом многие подростки с самоповреждением испытывают двойственное отношение к своему телу и внешности, что может проявляться в виде самоистязаний или смешанных форм аутоагрессии и расстройств пищевого поведения.

Сходные механизмы перенаправления агрессии внутрь себя запускаются и в ситуациях систематической травли в школьной среде. Жертвы школьной травли (буллинга, кибербуллинга) демонстрируют более высокий риск аутоагрессии и суицидальных намерений. Издевательства со стороны сверстников усиливают депрессивные и тревожные состояния, формируют чувство беззащитности и враждебности к себе, которые могут легко трансформироваться в повторяющиеся эпизоды самоповреждений. Кроме того, опыт травли (буллинга) и кибербуллинга значительно повышает риск нанесения себе самоповреждений. Подросток может переносить агрессию сверстников на себя, выбирая членовредительство как способ разрядки или самонаказания.

Помимо очной травли, деструктивное воздействие на подростка может оказывать и виртуальная среда. Аутоагрессивное поведение подростков, проявляется в двух основных формах: суицидальном поведении (осознанные действия, направленные на добровольное лишение себя жизни) и самоповреждении (парасуицидальном поведении), где конечной целью является не смерть, а членовредительство [8, с. 2]. К числу ключевых социально-педагогических факторов, способствующих закреплению аутоагрессивных тенденций у школьников, авторы относят отсутствие системы профилактических мероприятий, негативное влияние неформальных групп, а также деструктивное воздействие отдельных средств массовой

информации. Следует отметить роль интернета и социальных сетей. С одной стороны, подростки могут искать там поддержку, но с другой – существует опасность романтизации и пропаганды самоповреждений в специализированных сообществах. Контент, демонстрирующий порезы или рассказывающий об облегчении через аутоагрессию, часто становится триггером для уязвимых подростков и способствует эффекту «поведенческого заражения». Подростки могут обмениваться фотографиями и описаниями актов аутоагрессии, получая не только поддержку, но и дополнительную стимуляцию продолжать такое поведение, особенно в группах, пропагандирующих селфхарм.

В таких условиях, когда самоповреждения нормализуются и даже поощряются в сети, особенно остро встаёт вопрос о их связи с суицидальными действиями. Е.С. Крылова обращает внимание на взаимосвязь между несуйцидальными самоповреждениями и суицидальным поведением [10, с. 18]. Автор говорит, что повторное несуйцидальное самоповреждение само по себе значительно увеличивает вероятность реальной попытки суицида. Например, среди подростков, которые ранее наносили себе повреждения, доля тех, кто задумывался о суициде или пытался его совершить, достигает 50–70%. Подростки нередко рассматривают самоповреждение как средство предотвращения суицидальных мыслей. Однако такие модели поведения могут легко превратиться в суицидальную активность при усилении симптомов депрессии или под влиянием внешних факторов.

В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о личностных ресурсах, способных противостоять такой трансформации. Как показано в исследовании С.В. Книжниковой, ключевой интегральной характеристикой, позволяющей подростку сопротивляться негативным влияниям среды и эффективно преодолевать жизненные трудности, выступает жизнестойкость. Её базовыми компонентами являются оптимальная смысловая регуляция, адекватная самооценка, развитые волевые качества, высокий уровень социальной компетентности и коммуникативные умения. Педагогическая профилактика аутоагрессивного поведения, построенная на формировании жизнестойкости, предполагает не устранение внешних причин, а воспитание личности, способной превращать кризисные ситуации в возможности для личностного развития, что значительно снижает риск перехода самоповреждений в суицидальные действия [9, с. 23].

В заключение следует отметить, что под аутоагрессивным поведением понимается совокупность действий, направленных на нанесение вреда самому себе, и может проявляться в различных формах: от незначительных самоповреждений до суицидальных попыток.

Особую значимость проблема приобретает в подростковом возрасте, который в силу физиологической нестабильности, кризиса идентичности, противоречивости самооценки и повышенной аффективной возбудимости создает наиболее благоприятную среду для формирования аутоагрессивных паттернов. Ключевыми факторами риска выступают неспособность распознавать и выражать чувства, снижение тревоги через самоповреждение, семейное неблагополучие (эмоциональное отвержение, критика, гиперконтроль), систематическая травля в школе и киберпространстве, а также романтизация селфхарма в интернет-сообществах, приводящая к эффекту поведенческого заражения.

С учетом изложенного обосновывается необходимость комплексной профилактики аутоагрессии у подростков, интегрирующей психолого-педагогическую работу с семьей, создание безопасной и поддерживающей среды в образовательных учреждениях, а также контроль и коррекцию деструктивного контента в интернет-пространстве с целью снижения доступности деструктивных сообществ.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Диагностика суицидального поведения: методические рекомендации / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко. – М., 1980. – 42 с.
2. Брюхин А.Е. Аутоагрессивные явления у больных нервной анорексией и нервной булимией / А.Е. Брюхин, М.Б. Сологуб // Психическое здоровье и безопасность в обществе. – М.: ГЕОС, 2004. – С. 18.
3. Волкова А.П. Психологические и социальные факторы, влияющие на формирование несуйцидального самоповреждающего поведения у подростков / А.П. Волкова // МНИЖ. – 2025. – №3(153). – С. 1–3.

4. Вольнов Н.М. Клинико-суицидологический анализ несчастных случаев у военнослужащих / Н.М. Вольнов, Д.И. Шустов // Психическое здоровье и безопасность в обществе. – М.: ГЕОС, 2004. – С. 32.
5. Гиндикин В.Я. Лексикон малой психиатрии / В.Я. Гиндикин. – М.: КРОНПРЕСС, 1997. – С. 514–523.
6. Диривянкина О.В. Психолого-педагогические аспекты появления аутоагрессивного поведения у подростков в школе / О.В. Диривянкина, А.В. Савина // Концепт. – 2016. – Т. 29. – С. 126–131. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56564.htm> (дата обращения: 15.04.2026).
7. Ефремов А.Г. Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Г. Ефремов. – М., 2006. EDN NKAZCJ
8. Журавлева В.В. Формирование готовности учителя к деятельности по профилактике аутоагрессии учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Журавлева. – 2004. – URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения: 15.04.2026).
9. Книжникова С.В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Книжникова. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2005. – 26 с. EDN LZWFKM
10. Крылова Е.С. Несуицидальные самоповреждения при расстройстве личности в юношеском возрасте и оценка их взаимосвязи с суицидальным поведением / Е.С. Крылова, А.А. Бебуришвили, В.Г. Каледа // Суицидология. – 2019. – №1(34).
11. Лаптева Д.Н. Несуицидальное самоповреждение: проблемы и перспективы / Д.Н. Лаптева, А.Е. Багринцева // Мир педагогики и психологии. – 2024. – №11(100). – URL: <https://scipress.ru> (дата обращения: 15.04.2026).
12. Федосова А.А. Самоповреждающее поведение у подростков / А.А. Федосова, Т.П. Чабуева, И.Г. Федоренко // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи. – 2023. – №3.

Диривянкина Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Снигирёва Ангелина Игоревна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: РОЛЬ САМООЦЕНКИ И ПРОГРАММА ПРЕВЕНЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы суицидального поведения в юношеском возрасте, реализации первичной профилактики исследуемого явления и необходимости её совершенствования. Указана роль самооценки как фактора формирования суицидального поведения в юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования, установлена статистически значимая связь между уровнем самооценки и склонностью к суицидальному поведению. Предлагается проект программы первичной профилактики суицидального поведения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: суицидальное поведение, юношеский возраст, самооценка, жизнестойкость, проект программы первичной профилактики, обучающиеся.

Феномен суицидального поведения остаётся одной из актуальных проблем в современной психолого-педагогической науке и практике. Особенно остро эта проблема проявляется в юношеском возрасте, охватывающего старший школьный возрастной период. Он характеризуется формированием самосознания и поиском идентичности, повышенной чувствительностью к оценке окружающих и неадекватным отношением к себе, что может создать возникновение суицидального поведения.

Профилактика суицидального поведения в системе образования направлена на предупреждение трансформации пассивных суицидальных действий в активные, а также на выявление признаков наличия суицидальной активности. Согласно методическим рекомендациям

по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних в образовательных организациях, она включает в себя мероприятия по обучению педагогов методам работы с обучающимися группы суицидального риска, мониторинг состояния учащихся для предотвращения суицидальных попыток [5]. В образовательной сфере превенция суицидального поведения подростков реализуется специалистами психолого-педагогического профиля посредством методов социально- и психолого-педагогического воздействия: тренинги, классные часы, посвящённые проблемам отношений со сверстниками, конструктивным стратегиям выхода из конфликтных ситуаций, взаимоотношениям в семье, отношению к самому себе; родительские собрания (просвещение о проблемах взаимоотношений в семье).

Так как первичная профилактика суицидального поведения ориентируется на здоровую личность и направлена на минимизацию влияния негативных факторов посредством формирования у обучающихся навыков психологической устойчивости, развития позитивного самоотношения и создания благоприятной социальной среды, следовательно, внедрение мер первичной профилактики суицидального поведения требует дальнейшего развития.

Важным направлением прикладных исследований является изучение возможности первичной профилактики суицидального поведения через влияние психологического фактора, как повышение самооценки, поскольку взаимосвязь самооценки и суицидального поведения в юношеском возрасте подтверждается исследованиями. В работе Л.Н. Касимовой выделены личностные и поведенческие факторы возникновения суицидального поведения среди молодёжи, такие как низкая самооценка и ощущение безнадёжности. Автор указала, что подростки старшего школьного возраста, проявившие суицидальное поведение, обладают значительно более низкой самооценкой по сравнению со сверстниками [2]. С.В. Книжникова в обзоре диссертационных исследований отмечает, что программы, направленные на формирование позитивной Я-концепции и адекватной самооценки, показывают высокую эффективность по снижению формирования суицидального поведения [3]. Г.С. Банников с соавторами подчеркивает, что мероприятия по развитию адекватной самооценки, самоуважения и самопринятия должны быть включены в систему первичной профилактики суицидального поведения в образовательных организациях [1]. Следовательно, превентивные мероприятия по повышению уровня самооценки минимизируют проявление суицидального поведения у «здоровых» личностей.

На основании изложенного выше, нами было проведено эмпирическое исследование на выявление взаимосвязи уровня самооценки и уровня склонности к суицидальному поведению в юношеском возрасте. В исследовании принимали участие 32 учащихся 10-х классов в возрасте 16–17 лет. В соответствии с методическими рекомендациями по проведению мониторинга психоэмоционального состояния обучающихся, были использованы диагностические методики: тест «Исследование самооценки» (Г.Н. Казанцева) и «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Е.Н. Осина), выявляющий через уровни жизнестойкости уровни склонности к суицидальному поведению [4].

По результатам диагностической методики «Исследование самооценки» Г.Н. Казанцевой установлено: 18 респондентов имеют адекватный уровень самооценки (56,3%), при этом 10 респондентов (31,2%) имеют низкую самооценку; высокий уровень самооценки выявлен у 4 респондентов (12,5%). Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностической методики
«Исследование самооценки» (Г.Н. Казанцева)

Уровень самооценки	Количество респондентов	Процентное соотношение
Низкий	10	31,2%
Адекватный	18	56,3%
Высокий	4	12,5%

По результатам диагностической методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди: 6 респондентов имеют высокое значение уровня жизнестойкости, что соответствует низкому уровню склонности к суицидальному поведению, 14 респондентов – среднее значение; 12 респондентов имеют низкое значение, что является проявлением высокой склонности к суицидальному поведению. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностической методики
«Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Е.Н. Осина)

Уровень жизнестойкости	Количество респондентов	Процентное соотношение
Низкий	12	37,5%
Средний	14	43,8%
Высокий	6	18,7%

Для выявления связи между уровнем самооценки и уровня проявления суицидального поведения в юношеском возрасте вся выборка ($n = 32$) была разделена на две группы:

- группа 1 (низкая самооценка) – 10 человек (31,2%);
- группа 2 (адекватная и высокая самооценка) – 22 человека (68,8%).

Между сравниваемыми группами был использован статистический анализ для оценки различий в частоте встречаемости низкого уровня жизнестойкости (и, как следствие, высокого риска суицидального поведения). Сравнение проводилось с применением углового преобразования (ϕ^* -критерия) Фишера. Автоматический подсчёт показал, что эмпирическое значение ϕ^* является статистически значимым на уровне $p < 0,01$. Это подтверждает наличие обратной связи между уровнем самооценки и склонностью к суицидальному поведению в юношеском возрасте: чем ниже уровень самооценки, тем выше уровень склонности к суицидальному поведению.

На основе полученных данных нами был разработан проект программы первичной профилактики «Я ценен!» для учащихся 10–11 классов с целью повышения уровня самооценки и развития собственной значимости. К целевой аудитории относятся учащиеся и их родители. Разработанная программа учитывает предписания следующих нормативно-правовых актов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (п. 3 ст. 32 и п. 1 ст. 51); Федеральный Закон Российской Федерации от 24 июня 1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 апреля 2021 года (ред. 04.04.2025) №1058-р «Об утверждении комплекса мер до 2030 года по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних»; Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 24 июля 2025 г. № АБ-2700/07 «О направлении методического письма» (вместе с «Методическим письмом «Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних в образовательных организациях: формирование позитивного мышления и ответственного поведения»). Основными специалистами, участвующими в реализации программы, являются социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители, заместитель директора по воспитательной работе.

Программа включает в себя основные этапы.

Организационно-диагностический: проведение первичной диагностики среди учащихся (тест «Исследование самооценки» (Г.Н. Казанцева), «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Е.Н. Осина)), с целью выявления группы риска.

Профилактический этап предполагает проведение превентивных мероприятий:

- лекция для классных руководителей по вопросам раннего распознавания суицидального поведения среди юношей;
- родительские собрания, направленные на просвещение в вопросах формирования здоровых детско-родительских отношений и важности наблюдения за психическим состоянием подростков;

- классный час «Ты важен!» для осознания своей ценности;
- «мозговые штурмы» («Как эффективно подготовиться к экзаменам?», «Как планировать своё время?») для снижения тревожности и развития тайм-менеджмента;
- лекция-тренинг «Эмоциональный интеллект» для развития распознавания и управления эмоциями;
- тренинг «Навыки управления со стрессом» для повышения стрессоустойчивости;
- ролевые игры («Как бороться с конфликтными ситуациями...», «Ситуация на грани») для выработки умения выходить из конфликтов, повышения жизнестойкости и самоэффективности;
- тренинг «Повышение самооценки» для выявления сильных сторон и уникальности каждого участника.

Оценочно-рефлексивный: повторное использование методик из диагностического этапа для оценки изменений в уровне самооценки и суицидального риска среди целевой аудитории; рефлексию со стороны учащихся, родителей и педагогического коллектива для определения эффективности программы.

Критериями результативности программы являются: положительная динамика в изменении уровня самооценки и снижении склонности к суицидальному поведению у респондентов; высокий уровень вовлеченности участников; положительная обратная связь от всех субъектов образовательного процесса.

В настоящее время проект программы первичной профилактики готова к апробации, выполнен диагностический этап. На этапе реализации необходимо учитывать возможные риски: скептическую реакцию педагогического коллектива и родителей; неполное вовлечение участников; отсутствие положительной динамики показателей.

Таким образом, в рамках проекта программы первичной профилактики суицидального поведения в юношеском возрасте, направленного на развитие самооценки и повышения жизнестойкости, реализовано уже несколько профилактических мероприятий, включённых во второй этап программы.

Список литературы

1. Банников Г.С. Программы профилактики суицидального поведения подростков / Г.С. Банников, В.С. Эминова // Вопросы охраны психического здоровья. – 2022. – Т. 1. №2. – С. 29–36. EDN LQAFWK
2. Касимова Л.Н. Роль клинических и социальных факторов риска в возникновении и развитии суицидального поведения у подростков и лиц молодого возраста / Л.Н. Касимова, М.В. Святогор, Е.М. Сычугов // Суицидология. – 2022. – Т. 13. №2(47). – С. 74–91. DOI 10.32878/suiciderus.22-13-02(47)-74-91. EDN IFDHGN
3. Книжникова С.В. Научно-педагогические идеи о профилактике девиантного поведения детей в условиях школы: обзор диссертационных исследований за период 2000–2020 гг. / С.В. Книжникова // Концепт. – 2021. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheske-idei-o-profilaktike-deviantnogo-povedeniya-detey-v-usloviyah-shkoly> (дата обращения: 02.04.2026).
4. Методические рекомендации по проведению мониторинга психоэмоционального состояния обучающихся в целях профилактики суицидального поведения // Министерство образования и науки Краснодарского края. – Краснодар, 2025. – 10 с.
5. Письмо от 24.07.2025 № АБ-2700/07 «О направлении методического письма» (вместе с Методическим письмом «Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних в образовательных организациях: формирование позитивного мышления и ответственного поведения...»). – URL: <https://clck.ru/3UAEeM> (дата обращения: 05.04.2026).

МИКРОПРАКТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ 5–11 КЛАССОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального стресса и эмоционального выгорания молодых специалистов в сфере образования. На основе анализа научной литературы и обобщения практического опыта предложен комплекс быстрых и восстановительных техник саморегуляции, адаптированных под условия работы в общеобразовательной школе. Техники базируются на принципах психофизиологии стресса, когнитивно-поведенческой и модели копинга Р. Лазаруса. Основная идея – «микродозирование» упражнений, встроенных в повседневную рутину педагога. Приводятся алгоритмы поведения в типичных стрессовых ситуациях (срыв на уроке, агрессия родителя, утренняя тревога).

Ключевые слова: профессиональный стресс, эмоциональное выгорание, молодые педагоги, саморегуляция, техники быстрого успокоения, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, микропрактики, дыхание квадратом, психогигиена труда.

Введение.

Профессия педагога относится к категории профессий с хроническим психоэмоциональным напряжением. Согласно статистике Министерства просвещения РФ, до 40% молодых специалистов покидают школу в течение первых трёх лет работы, и одной из главных причин называют неспособность справляться со стрессом [1]. Для начинающего учителя характерны три группы стресс-факторов: организационные (высокая нагрузка, документация, совмещение функций), коммуникативные (конфликты с подростками и родителями, давление администрации) и личностные (перфекционизм, самообесценивание, трудности с установлением границ).

Существующие программы адаптации молодых педагогов чаще касаются методической помощи (составление плана, заполнение журнала), но не психологической поддержки. Тренинги стрессоустойчивости либо требуют длительного времени и привлечённых специалистов, либо не учитывают специфику работы в 5–11 классах – подростковый возраст, подготовку к экзаменам, высокую конфликтогенность. Кроме того, классические протоколы релаксации (например, прогрессивная мышечная релаксация по Джекобсону) в условиях школы нереалистичны [5].

Цель статьи – представить и обосновать комплекс коротких, физиологически обоснованных техник саморегуляции, которые молодой педагог может применять самостоятельно в течение учебного дня без специального оборудования и выделенного времени.

Теоретическое обоснование.

Согласно теории стресса Г. Селье, педагогическая деятельность является типичным примером хронического стрессора, требующего постоянной адаптации (резистентности) [2]. Однако у молодых специалистов стадия резистентности часто не успевает сформироваться из-за высокой интенсивности и множественности стресс-факторов. Дополнительным фактором выступает «стресс неопределённости» – незнание своих прав, отсутствие алгоритмов поведения в конфликтах, размытость границ ответственности [7].

С позиции модели копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман, эффективное преодоление стресса требует как переоценки ситуации (когнитивный копинг), так и снижения физиологического возбуждения (эмоционально-ориентированный копинг) [4]. Предлагаемые в данной работе техники направлены на оба компонента.

Ключевые психофизиологические механизмы, используемые в упражнениях:

- управление дыханием (удлинённый выдох активирует парасимпатическую нервную систему через стимуляцию блуждающего нерва);
- снижение мышечного напряжения (по принципу обратной связи Джекобсона: расслабление мышц ведёт к снижению эмоционального возбуждения) [5];

– переключение внимания с внутренних тревожных мыслей на внешние стимулы (техники заземления);

– работа с когнитивными искажениями (катастрофизация, чёрно-белое мышление, персонализация) – центральная мишень в когнитивно-поведенческой терапии [3; 6].

Принципиальная новизна предлагаемого подхода – не в самих техниках (они давно известны), а в их адаптации под формат микропрактик длительностью 1–3 минуты, которые можно привязать к уже существующим действиям в школьной рутине (перемена, движение по коридору, ожидание у двери класса). Это соответствует принципам поведенческой психологии: формирование привычки через малые шаги с немедленным подкреплением.

Материалы и методы разработки.

Материалом послужили: анализ научно-методической литературы по психологии труда педагогов (работы А.А. Реана, Л.М. Митиной [8; 9]), обобщение существующих практик стресс-менеджмента и опыт работы с молодыми учителями в общеобразовательных организациях. Методы: теоретический анализ, синтез, адаптация известных психотехник (дыхание квадратом, заземление, контейнер тревог, круг контроля и др.) под условия школы.

Критерии отбора техник: минимальное время выполнения (до 3 минут для «скороых» и до 10 минут для восстановительных), возможность выполнения незаметно для окружающих, отсутствие оборудования, физиологическая и когнитивная обоснованность, воспроизводимость без участия психолога.

Результаты: комплекс микропрактик саморегуляции.

Предлагаемый комплекс разделён на две группы: техники «скорой помощи» (при остром стрессе, тревоге, гневе) и техники для восстановления (по дороге домой или в короткой учебной паузе). Дополнительно представлены алгоритмы для трёх самых частых школьных ситуаций.

1. Техники скорой помощи (1–3 минуты).

Дыхание квадратом. Вдох – 4 с, задержка – 4 с, выдох – 4 с, задержка – 4 с. Выполняется 4–6 циклов. Снижает частоту сердечных сокращений и давление за счёт активации парасимпатки. Возможно в положении сидя или стоя.

Заземление 5–4–3–2–1. Перечисление про себя: 5 видимых предметов, 4 слышимых звука, 3 тактильных ощущения, 2 запаха (или представляемых), 1 действие, которое можно сделать прямо сейчас. Техника прерывает поток тревожных мыслей и возвращает в «здесь и сейчас».

Сжатие-разжатие кистей. Сильное сжатие кулаков на 3–5 секунд с последующим резким расслаблением и встряхиванием. Повтор 5–7 раз. Позволяет сбросить мышечное напряжение незаметно (руки под столом или в карманах).

Выдох в трубочку. Короткий вдох носом, затем медленный выдох через сжатые губы (со звуком «уууу») – выдох в 2–3 раза длиннее вдоха. Стимулирует блуждающий нерв, успокаивает за 5–8 циклов.

«Ладони к лицу». Потереть ладони, положить их на закрытые глаза на 20–30 секунд. Тепло и темнота дают сигнал мозгу о безопасности.

2. Техники для восстановления (5–10 минут).

Контейнер тревог. На листе бумаги нарисовать прямоугольник, внутри перечислить все текущие страхи и раздражения («не успею проверить тетради», «директор зайдёт на урок»). Затем закрыть лист (сложить, перевернуть) и сделать три глубоких вдоха. Техника переносит тревогу из внутреннего пространства во внешний объект, снижая накручивание.

Круг контроля. Рисуются большой и малый круг. В малый вписывается то, что педагог может контролировать (свою подготовку, интонацию, реакцию). В большой – то, что не зависит от него (настроение учеников, погода, поведение администрации). Формируется внутренний локус контроля.

Письмо благодарности себе. Каждый вечер записывать три небольших успеха за день («сегодня не сорвалась на крик», «вовремя заполнила журнал»). Противоядие от самообесценивания.

Якорь (ресурсная техника). Выбрать момент спокойствия, вспомнить его ярко и на пике ощущений выполнить простой жест (например, соединить большой и указательный палец). После 3–4 повторений жест становится условным сигналом для расслабления.

Дневник стрессоров. В течение двух недель фиксировать ситуации, вызвавшие сильную реакцию, и свои мысли/ощущения. Выявляются повторяющиеся триггеры, к которым можно подготовиться заранее.

3. Алгоритмы для типичных ситуаций.

Ситуация А: учитель сорвался и накричал на класс.

Стоп-действие: замолчать, сделать 4 цикла дыхания квадратом. Нейтральная фраза классу («Сделаем паузу 30 секунд»). После урока – контейнер тревог (3 минуты), а на следующий день – короткий разговор без самобичевания.

Ситуация Б: агрессия со стороны родителя.

Не отвечать сразу. Сделать паузу. В ответе использовать формулу: «Я вас слышу + факт + моя граница». При личной встрече: «Я не буду продолжать разговор в таком тоне» – и уйти.

Ситуация В: утренняя тревога перед трудным уроком.

Дыхание квадратом (4 цикла), аффирмация («Я имею право на ошибку»), визуализация худшего сценария (и признание, что даже он переживаем). Входной ритуал (щелчок ручкой, поглаживание якоря).

Ситуация Г: пропущен срок сдачи документации.

Не врать, не прятаться. Подойти к завучу с фразой: «Я не успел(а), могу сделать до завтра». Разделить проблему на конкретные мелкие шаги. После исправления – похвалить себя.

Обсуждение.

Предложенные техники имеют ряд преимуществ перед существующими программами психологической поддержки в школе [10]. Во-первых, они встроены в рутину – могут выполняться в туалетной кабинке, у двери класса, по дороге по коридору. Во-вторых, они не требуют специалиста – молодой педагог способен освоить их самостоятельно за 5–10 минут. В-третьих, принцип микродозирования снижает сопротивление («у меня нет времени на психологию») и за счёт дофаминового подкрепления формирует привычку за 2–3 недели.

Ограничения метода: техники не заменяют психотерапию или медицинскую помощь при клинически выраженных тревожных расстройствах, депрессии, панических атаках [3]. При наличии в течение месяца таких симптомов, как постоянная усталость, равнодушие к детям, бессонница, головные боли без органической причины, требуется обращение к психологу или психотерапевту.

Практическая значимость: разработка может быть использована в общеобразовательных организациях, не имеющих штатного психолога, а также в системе внутришкольного повышения квалификации и методических объединений.

Заключение.

Успешная адаптация молодого педагога невозможна без овладения навыками саморегуляции. Хронический стресс без своевременного восстановления ведёт к истощению гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси и формированию синдрома эмоционального выгорания уже на первом году работы. Представленный комплекс микропрактик (дыхание квадратом, заземление, контейнер тревог, круг контроля, алгоритмизация поведения в типичных ситуациях) даёт начинающему учителю набор инструментов, которые можно использовать прямо сейчас, в школе, между звонками.

Главный вывод: профилактика выгорания возможна через регулярное применение коротких, физиологически обоснованных действий, встроенных в повседневную профессиональную рутину. В перспективе необходима апробация комплекса в нескольких школах с измерением уровня ситуативной тревоги до и после внедрения, а также сравнительный анализ с традиционными тренингами стрессоустойчивости.

Список литературы

1. Аналитический доклад о состоянии системы образования в Российской Федерации (2024) // Министерство просвещения РФ. – М., 2024. – URL: <https://edu.gov.ru/analytics> (дата обращения: 01.05.2026).
2. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Книга по требованию, 2021. – 124 с.
3. Бек А. Когнитивная терапия: основы и приложения / А. Бек. – М.: Эксмо, 2023. – 352 с.

4. Лазарус Р. Теория стресса и копинг-стратегии: современный взгляд / Р. Лазарус // Психология стресса. – 2022. – №3. – С. 15–29.
5. Джекобсон Э. Прогрессивная релаксация: методическое руководство / Э. Джекобсон. – 2-е изд. – СПб.: Наука и техника, 2022. – 208 с.
6. Эллис А. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия / А. Эллис. – СПб.: Питер, 2022. – 288 с.
7. Демин А.Н. Исследование психологических ресурсов совладающего поведения в профессиональной деятельности / А.Н. Демин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2022. – №2. – С. 118–141.
8. Личностно-профессиональное развитие педагога: стратегии, ресурсы, риски: монография / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова [и др.]; под науч. ред. Л.М. Митиной. – М.; СПб.: Нестор-История, 2021. – 420 с.
9. Митина Л.М. Смыслжизненные проблемы профессиональной деятельности педагога в период пандемии и дистанционного обучения / Л.М. Митина // Известия Российской академии образования. – 2021. – №1(53). – С. 68–81.
10. Кадырова Р.И. Эмоциональное выгорание педагогов и его влияние на профессиональную деятельность / Р.И. Кадырова, Н.В. Савина // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №5(148). – С. 79–85.

Ежелева Жанна Игоревна
студентка

Азлецкая Елена Николаевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

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

DOI 10.31483/r-156046

САМОСОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ

Аннотация: исследование посвящено профессиональному самоопределению старшеклассников и его связи с развитием самосознания. Актуальность обусловлена тем, что в ранней юности формируются Я-концепция и рефлексия, но многие учащиеся испытывают трудности в планировании карьеры. Самосознание выступает механизмом профессиональной зрелости, позволяющим соотносить личные интересы с требованиями рынка труда. Эмпирическое исследование выявило средний уровень профессиональной готовности при дефиците информированности и навыков планирования. Установлено, что приватное самосознание положительно коррелирует с профессиональной готовностью, а публичное самосознание и социальная тревожность оказывают отрицательное влияние. Подтверждена необходимость развития самопознания и рефлексии в профориентационной работе со старшеклассниками.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное самоопределение, старшеклассники, приватное самосознание, социальная тревожность, профессиональная готовность, профориентация.

В современных социально-экономических условиях проблема профессионального самоопределения старшеклассников приобретает особую значимость. Период ранней юности связан с необходимостью принятия решений, определяющих дальнейший образовательный и профессиональный маршрут личности. В этой связи готовность к профессиональному выбору выступает не как разовый акт, а как интегративное психологическое образование, включающее осведомленность о мире профессий, способность к рефлексии, умение принимать решения, планировать и нести ответственность за собственный выбор. Одним из ключевых факторов, обеспечивающих зрелость профессионального самоопределения, является самосознание [17; 19].

Актуальность исследования обусловлена тем, что именно в старшем школьном возрасте происходит интенсивное формирование Я-концепции, жизненных планов, профессиональных намерений и внутренней позиции личности. Развитое самосознание позволяет старшекласснику осмысливать собственные интересы, возможности, ограничения и соотносить их с требованиями профессиональной сферы. Напротив, недостаточная рефлексивность, неустойчивая самооценка и зависимость от внешнего мнения могут затруднять адекватный профессиональный выбор [4; 12; 21].

Теоретическая база проблемы представлена трудами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, Е.А. Климова, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и других авторов, в которых раскрываются структура и функции самосознания, особенности его развития в юношеском возрасте и механизмы профессионального самоопределения [2; 5; 8; 9; 13; 17; 19]. Вместе с тем сохраняется противоречие между необходимостью формирования осознанного профессионального выбора у старшеклассников и недостаточной разработанностью эмпирически подтвержденных психологических факторов, обеспечивающих такую готовность.

Цель статьи – обосновать роль самосознания как фактора готовности старшеклассников к профессиональному выбору на основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования.

В психологической науке самосознание рассматривается как сложное многокомпонентное образование, включающее когнитивный, эмоционально-ценностный и регулятивно-поведенческий компоненты [4; 10]. В отечественной традиции оно понимается как высший уровень развития сознания, при котором объектом отражения становится сам субъект, его качества, переживания, возможности и место в системе общественных отношений [2; 5; 13]. Самосознание выполняет ориентировочную, оценочную, регулятивную, интегративную и развивающую функции, обеспечивая целостность личности и внутреннюю основу самоопределения [4; 10; 17].

Для ранней юности характерен качественный скачок в развитии самосознания. Старшеклассник начинает активнее осмысливать свой внутренний мир, формирует относительно устойчивую Я-концепцию, развивает рефлексия и способность к долгосрочному планированию [11; 20]. Именно в этот период возрастает значение профессиональной Я-концепции, то есть представлений личности о себе как о будущем субъекте труда [4]. По Е.А. Климову, успешный профессиональный выбор основан на согласовании триады «хочу – могу – надо», что требует развитого самопознания и адекватной самооценки [8].

Готовность к профессиональному выбору также трактуется как многокомпонентное образование. В ее структуру обычно включают когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и операциональный компоненты [14]. Исследователи подчеркивают, что старшеклассники нередко демонстрируют недостаточную информированность о мире профессий, слабое умение принимать решения и строить реалистичные профессиональные планы, несмотря на наличие положительного эмоционального отношения к самому факту выбора [6; 15].

Связь самосознания с профессиональным самоопределением прослеживается в ряде теоретических подходов. Л.С. Выготский связывал развитие самосознания с овладением собственным поведением и осмысленным проектированием будущего [5]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что личность осознает себя через деятельность и отношения, а значит, профессиональный выбор невозможен без осознания себя как субъекта [13]. Д. Сьюпер рассматривал карьерное развитие как процесс реализации Я-концепции в профессиональной сфере [21]. Современные авторы также подтверждают, что развитое самосознание способствует осознанности, автономности и устойчивости профессиональных намерений [7; 15].

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ. В выборку вошли 95 обучающихся 10-х классов в возрасте 16–17 лет. Первоначально было собрано 104 протокола, однако 9 бланков были исключены как неполные.

В качестве основного диагностического инструментария использовались две методики. Для изучения самосознания применялась «Шкала самосознания» А. Фенигштейна,

М.Ф. Шайера, А.Х. Басса в адаптации А.В. Бочарова и соавторов, позволяющая измерить приватное самосознание, а также публичное самосознание и социальную тревожность [1]. Для оценки готовности к профессиональному выбору использовалась методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, включающая шкалы автономности, информированности, принятия решений, планирования и эмоционального отношения [18].

Обработка результатов включала методы описательной статистики, распределение по уровням выраженности показателей и множественный регрессионный анализ. Расчеты выполнялись в IBM SPSS Statistics 23. В качестве зависимой переменной выступал индекс профессиональной готовности, а в качестве предикторов – показатели приватного самосознания и публичного самосознания в сочетании с социальной тревожностью.

Результаты исследования самосознания показали, что по шкале приватного самосознания среднее значение составило 19,36 балла ($Me = 19$, $s = 6,66$, $As = -0,19$, $Ek = 0,48$), а по шкале публичного самосознания и социальной тревожности – 18,73 балла ($Me = 18$, $s = 5,64$, $As = -1,02$, $Ek = -0,84$), где Me – медиана, s – среднеквадратичное отклонение, As – асимметрия, Ek – эксцесс. То есть большинство старшеклассников продемонстрировали средний уровень по обоим шкалам. При этом высокий уровень приватного самосознания был зафиксирован у 37,89% респондентов, тогда как высокий уровень публичного самосознания и социальной тревожности – лишь у 22,11%. Это позволяет говорить о том, что для значительной части старшеклассников характерна направленность на внутренний анализ, чем чрезмерная фиксация на оценке окружающих.

Данные о профессиональной готовности показали, что общий индекс готовности в среднем составил 51,53 балла ($Me = 51$, $s = 19,25$, $As = -0,15$, $Ek = -0,54$), что соответствует среднему уровню. У 71,58% испытуемых был выявлен средний уровень профессиональной готовности, у 17,89% – низкий и лишь у 10,53% – высокий. Это свидетельствует о том, что большинство старшеклассников находятся в состоянии частичной готовности к профессиональному выбору: у них имеются отдельные предпосылки для самоопределения, но они еще не достигли психологической зрелости в данной сфере.

Наиболее выраженным компонентом профессиональной готовности оказалось эмоциональное отношение к выбору профессии: высокий уровень по этой шкале продемонстрировали 69,47% респондентов. Иными словами, большинство старшеклассников эмоционально вовлечены в осмысление проблемы будущего выбора и воспринимают ее как значимую. Однако по шкалам информированности, принятия решений и планирования были выявлены более низкие показатели. Особенно проблемной зоной оказалась информированность: высокий уровень был характерен только для 14,74% старшеклассников. Низкий уровень планирования выявлен у 27,37% опрошенных, что указывает на недостаточно сформированную временную перспективу и слабую способность выстраивать конкретный образовательный и профессиональный маршрут.

Для оценки влияния компонентов самосознания на профессиональную готовность был проведен множественный регрессионный анализ. Следуя подходу к построению регрессионных моделей, в нашу модель вошли два предиктора одновременно: приватное самосознание, публичное самосознание и социальная тревожность. Схематично эта модель показана на рисунке 1.



Рис. 1. Модель регрессионного анализа факторов, влияющих на профессиональную готовность старшеклассников

Полученная модель оказалась статистически значимой: $R = 0,747$; $R^2 = 0,559$; $F = 58,234$ при $p < 0,001$, где R – коэффициент множественной корреляции, F – эмпирическое значение критерия Фишера. Это означает, что 55,9% вариации индекса профессиональной готовности объясняется совокупным влиянием показателей самосознания. Такой результат свидетельствует о высокой предиктивной силе изучаемых переменных.

Наиболее сильным предиктором выступило приватное самосознание. Его влияние оказалось положительным и статистически значимым: $B = 2,23$; $\beta = 0,77$; $p < 0,001$, где B – прогнозируемое значение зависимой переменной, когда все предикторы равны нулю, β – стандартизованный коэффициент. Следовательно, чем выше у старшеклассника выражены рефлексия, внимание к собственным чувствам, мыслям и мотивам, тем выше уровень его профессиональной готовности. Это закономерно, поскольку осмысленный профессиональный выбор предполагает развитую способность к самопознанию, к анализу своих ресурсов и ограничений, к сопоставлению внутренних склонностей с требованиями профессии [4; 8; 9].

Публичное самосознание и социальная тревожность, напротив, продемонстрировали отрицательное влияние на индекс профессиональной готовности: $B = -0,76$; $\beta = -0,22$; $p = 0,003$. Полученный результат показывает, что повышенная озабоченность тем, какое впечатление человек производит на других, а также страх негативной оценки могут снижать готовность к профессиональному выбору. По-видимому, в таких случаях решение о профессии оказывается в большей степени зависимым от внешнего одобрения, чем от внутренних оснований. Это согласуется с представлениями о том, что избыточная социальная тревожность затрудняет автономность выбора, усиливает неуверенность и мешает принятию ответственных решений [3; 16].

В целом результаты исследования подтверждают, что самосознание выполняет системообразующую функцию в профессиональном самоопределении старшеклассников. Приватное самосознание выступает внутренним психологическим ресурсом профессиональной зрелости, тогда как публичное самосознание в сочетании с социальной тревожностью может становиться барьером для осознанного выбора. Существенно и то, что на фоне сравнительно высокой эмоциональной вовлеченности большинство старшеклассников демонстрируют дефициты именно в когнитивно-операционной сфере: им не хватает знаний, алгоритмов анализа альтернатив и навыков планирования. Следовательно, профориентационная работа в школе должна быть направлена не только на информирование о профессиях, но и на развитие рефлексии, адекватной самооценки и способности принимать решения.

Проведенное исследование позволило установить, что самосознание является значимым психологическим фактором готовности старшеклассников к профессиональному выбору.

Теоретический анализ показал, что в ранней юности самосознание выступает центральным механизмом самоопределения, обеспечивая формирование Я-концепции, рефлексии, самооценки и саморегуляции. Эмпирические данные подтвердили, что высокий уровень приватного самосознания способствует формированию более зрелой профессиональной готовности, тогда как выраженная социальная тревожность и фиксация на внешнем восприятии затрудняют процесс выбора.

Установлено, что большинство старшеклассников имеют средний уровень как самосознания, так и профессиональной готовности. При этом положительное эмоциональное отношение к выбору профессии сочетается с недостаточной информированностью и слабостью планирования. Регрессионный анализ продемонстрировал, что более половины вариативности профессиональной готовности объясняется показателями самосознания, что позволяет рассматривать его как один из ключевых факторов профессионального самоопределения.

Практический вывод исследования состоит в необходимости включения в профориентационные программы психологических средств развития самопознания, рефлексии, самостоятельности, навыков принятия решений и снижения социальной тревожности. Такой подход позволит повысить качество профессионального самоопределения старшеклассников и создать условия для более осознанного проектирования их жизненного пути.

Список литературы

1. Адаптация шкалы фокуса внимания на себе и шкалы самосознания в русскоязычных версиях / А.В. Бочаров, Д.А. Лебедкин, А.Н. Савостьянов, Г.Г. Князев // Российский психологический журнал. – 2023. – №20(3). – С. 97–115. DOI 10.21702/rpj.2023.3.5. EDN KOGWID
2. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б.Г. Ананьев // Психология развития: хрестоматия / ред. Е. Строганова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 177–215.
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 532 с.
4. Болотова А.К. Самосознание и развитие личности как «особый временной момент» / А.К. Болотова, Е.Б. Башкин // Культурно-историческая психология. – 2009. – Т. 5. №1. – С. 19–27. EDN KJABHR
5. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребёнка / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2021.
6. Гриншпун С.С. Стратегия поиска профессии (книга для молодёжи) / С.С. Гриншпун. – М.: Акад. переподготовки работников искусства, культуры и туризма, 2012. – 150 с.
7. Зорина Е.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению современных старшеклассников / Е.С. Зорина // Молодой ученый. – 2024. – №20(519). – С. 577–579. EDN THOABT
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с. EDN QXIENF
9. Кон И.С. Психология ранней юности: учебное пособие / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. EDN VXLCUH
10. Мохова Ю.А. К вопросу о структуре самосознания личности / Ю.А. Мохова // Омский научный вестник. – 2012. – №1(105). – С. 157–160. EDN PCATSZ
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития и бытия личности: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная психология», «Педагогика»: в 2 т. Т. 1 / В.С. Мухина. – 18-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 2022. – 671 с.
12. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: спецкурс / С.Р. Пантеев. – М.: Издательство Московского университета, 1991. – 108 с.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2023. – 288 с.
14. Руководство практического психолога. Психолог в школе: практическое пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 206 с.
15. Серебровская Н.Е. Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза / Н.Е. Серебровская, И.С. Кочергина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. №3. – С. 12–27. DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-12. EDN TTYSRH
16. Сопильняк М.Н. Анализ установок родителей в контексте профессионального самоопределения старшеклассников / М.Н. Сопильняк // Молодой ученый. – 2025. – №49(600). – С. 734–737. EDN VVEVGH
17. Столин В.В. Самосознание личности: монография / В.В. Столин. – М.: Издательство Московского университета, 1983. – 288 с.
18. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 95 с.

19. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии: монография / И.И. Чеснокова; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

20. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: учебное пособие / Э. Эриксон; пер. с англ. А.Д. Андреевой [и др.]; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт: Прогресс, 2006. – 341 с.

21. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development / D.E. Super // Career choice and development: Applying contemporary theories to practice / ed. D. Brown, L. Brooks and Associates. – 2nd ed. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. – P. 197–261.

Жгарева Юлия Ивановна

студентка

Кленяева Ксения Сергеевна

студентка

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

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается влияние цифровой трансформации образования на профессиональный стресс педагогов. Выявлены ключевые стресс-факторы цифровой среды и обоснована необходимость развития стрессоустойчивости. В статье рассмотрена модель синдрома эмоционального выгорания. Описаны подходы к диагностике и формированию навыков саморегуляции.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, саморегуляция, педагоги, цифровая образовательная среда, эмоциональное выгорание.

Цифровая трансформация образования существенно изменила условия профессиональной деятельности педагога. Массовое внедрение онлайн-платформ, гибридных форматов обучения и постоянная доступность через цифровые каналы связи привели к значительному росту психоэмоциональных нагрузок [1; 4]. Имеющиеся данные свидетельствуют о широкой распространённости симптомов эмоционального выгорания и снижения мотивации среди педагогов, работающих в условиях цифровой среды [1; 3]. В подобных обстоятельствах способность к саморегуляции и стрессоустойчивость становятся профессионально необходимыми компетенциями.

Понятие «стресс» традиционно трактуется как совокупность неспецифических защитных реакций организма на внешние воздействия, называемые стрессорами. В педагогической профессии дистресс чаще всего принимает форму синдрома эмоционального выгорания – трёхмерного конструкта, включающего эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [1; 3]. Обзорная работа Н. Д. Джиги обобщила три ключевых вектора исследований данной проблемы: выраженность симптомов выгорания и стресса у педагогов; влияние условий труда на уровень стресса и здоровья; эффективные копинг-стратегии и протективные факторы, снижающие выраженность дистресса [3]. Хроническое воздействие стрессогенных факторов без адекватных восстановительных мероприятий ведёт к профессиональной деформации и закономерно снижает качество образовательного процесса [1; 3].

Цифровая среда породила дополнительные источники напряжения, накладывающиеся на традиционные трудности педагогического труда. К ним исследователи относят информационную нагрузку, круглосуточную доступность педагога через мессенджеры и образовательные платформы, необходимость непрерывного освоения новых цифровых инструментов, дефицит живого эмоционального контакта с учащимися и коллегами, а также цифровое неравенство между участниками образовательного процесса [3; 4]. Перечисленные факторы

формируют комплексную нагрузку, требующую активации как внутренних личностных ресурсов, так и внешней психологической поддержки [5].

Своевременное выявление признаков эмоционального выгорания – необходимое условие профилактики. В мировой и отечественной практике широко применяется опросник МБИ К. Маслач, позволяющий оценить выраженность трёх компонентов выгорания [1; 3]. При этом анализ научных трудов показывает дефицит комплексных исследований психологических механизмов саморегуляции на репрезентативных выборках педагогов с учётом социально-демографических факторов [3]. На основе результатов диагностики разрабатываются адресные программы сопровождения. Примером может служить программа «Формирование стрессоустойчивости в образовательной среде» Э. В. Белоусовой, включающая техники релаксации, когнитивного переструктурирования и дыхательные упражнения, направленные на обучение педагогов осознанной саморегуляции [2]. Эффективность подобных программ возрастает при их системной реализации – от индивидуальных консультаций до групповых тренингов.

Формирование навыков саморегуляции требует комплексного подхода, охватывающего несколько взаимосвязанных направлений.

Эмоциональная саморегуляция предполагает освоение дыхательных и релаксационных техник, позволяющих снижать остроту стрессовых реакций в повседневных профессиональных ситуациях [2]. Социальная саморегуляция в профессиональной среде связана с умением эффективно взаимодействовать с другими людьми, управлять своими социальными ролями и поддерживать конструктивные отношения в коллективе. Это включает развитие навыков асертивности, эмпатии, умение слушать и слышать собеседника, разрешать конфликты мирным путем и работать в команде. Способность адекватно воспринимать социальные сигналы и конструктивно реагировать на них позволяет минимизировать стресс, связанный с межличностными отношениями.

Когнитивная гибкость – развитие способности к позитивной переоценке трудностей и поиску альтернативных решений, что способствует снижению рисков эмоционального истощения [3; 4].

Системный анализ, основанный на внутренних и внешних ресурсах личности преподавателя, является ключевым. Теоретическая концепция, разработанная А.А. Печеркиной и А.А. Коваленко, рассматривает психологическую устойчивость цифрового образовательного пространства с точки зрения поддержания и усиления данных ресурсов [5]. Деятельность образовательного учреждения заключается в формировании такой среды, где цифровые технологии не истощают, а способствуют сохранению профессионального благополучия педагогов.

Сохранить психологическое благополучие можно с помощью организационных и средовых условий. Как подчёркивается в исследованиях, эффективное противостояние стрессу невозможно без целенаправленного проектирования самой цифровой среды [5]. Это предполагает разумную регламентацию рабочего времени, фильтрацию информационных потоков и ограничение внерабочих цифровых коммуникаций – меры, непосредственно вытекающие из выявленных стресс-факторов [4]. Особое значение приобретают виртуальные формы психологической поддержки – онлайн-тренинги, вебинары, группы взаимопомощи, которые частично компенсируют дефицит очного общения и позволяют педагогам осваивать навыки саморегуляции в удобном формате [4].

Цифровизация образования, расширяя дидактические возможности, одновременно предъявляет повышенные требования к психоэмоциональной устойчивости педагогов. Распространённость симптомов стресса и выгорания среди педагогических работников подтверждает масштаб проблемы и необходимость системных мер. Профессиональное здоровье учителя и качество обучения напрямую зависят от его способности противостоять информационным перегрузкам и дефициту живого контакта. Стратегическими задачами остаются регулярный мониторинг уровня профессионального стресса с учётом динамики изучаемых показателей, внедрение научно обоснованных программ развития стрессоустойчивости и

саморегуляции, а также проектирование такой цифровой образовательной среды, которая не истощает, а сохраняет и приумножает личностные ресурсы педагога.

Список литературы

1. Арнагелдиева Д.Д. Эмоциональное выгорание преподавателей в условиях цифровизации / Д.Д. Арнагелдиева, Р.А. Дормидонтов // Преподаватель высшей школы: традиции, опыт, современная практика: материалы интернет-конференции. – Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2025. – URL: https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2025/prepod_vsh/4/Arnageldieva_Dormidontov.pdf (дата обращения: 11.05.2026). EDN QQKIPV
2. Белоусова Э.В. Программа «Формирование стрессоустойчивости в образовательной среде» / Э.В. Белоусова // Педагогическая академия современного образования. – 2024. – URL: <https://педакадемия.рф/белоусова-э-в-публикация/> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Джига Н.Д. Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание у педагогов в условиях пандемии COVID-19 и дистанционного образования / Н.Д. Джига // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. №6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PSMN621.pdf> (дата обращения: 11.05.2026). EDN ZWUFYR
4. Минюрова С.А. Подход к исследованию психологических факторов эмоционального благополучия педагога в условиях цифровой образовательной среды / С.А. Минюрова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – Т. 14. Вып. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhod-k-issledovaniyu-psihologicheskikh-faktorov-emotsionalnogo-blagopoluchiya-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy/viewer> (дата обращения: 11.05.2026).
5. Печеркина А.А. Теоретическая модель личностных ресурсов педагога как условие психологической безопасности цифровой образовательной среды / А.А. Печеркина, А.А. Коваленко // Педагогическое образование в России. – 2024. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-lichnostnyh-resurov-pedagoga-kak-uslovie-psihologicheskoy-bezopasnosti-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 11.05.2026).

Ищенко Наталья Михайловна

педагог-психолог

МБОУ «СОШ №45 им. Героя Советского Союза Гаврилова П.М.»

ст-ца Северская, Краснодарский край

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Научный руководитель

Игнатович Владлен Константинович

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИЯМ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования уровня и структуры профессиональной мотивации и готовности к инновационной деятельности учителей. Выявлена роль мотивации как ключевого фактора, определяющего активность учителя в освоении, творческой проработке и внедрении педагогических новшеств.

Ключевые слова: внутренняя и внешняя мотивация, педагогические инновации, креативность, саморазвитие.

Готовность педагога к ведению инновационной деятельности становится в современных условиях всё более важной. Связано это с целым комплексом факторов: запросом на адаптивность педагога в условиях меняющихся социокультурных реалий, быстрым развитием

технологий и их внедрением в образовательный процесс, переходом на новые образовательные стандарты; потребностью в повышении качества обучения; необходимостью постоянного обновления профессиональных знаний и навыков. Готовность педагога к инновациям представляет собой достаточно сложное личностно-профессиональное образование, в основе которого лежат не только необходимые знания, умения, творческий потенциал, но и мотивационно-ценностное отношение к профессии. В этой связи представляется чрезвычайно актуальным исследование роли мотивации профессиональной деятельности как компонента готовности педагога к инновациям.

Мотивация профессиональной деятельности представляет собой систему внутренних факторов, направляющих человека на выбор профессии и последующую самореализацию в выбранном виде деятельности.

В структуре профессиональных мотивов принято выделять внешние и внутренние мотивы. Если внутренняя мотивация, по определению Т.О. Гордеевой, определяется как «...задаваемая базовыми потребностями человека в достижении, саморазвитии и познании» [1], то внешние мотивы не связаны напрямую с осуществляемой деятельностью и обусловлены сторонними стимулами: положительными, такими как система вознаграждения за труд, возможность дополнительного получения материальных благ, перспективы карьерного роста, статус, признание, и отрицательными, такими как внешнее давление, возможность наказания, критики и др.

В педагогической профессии ведущими являются внутренние мотивы в силу её сложности, высоких требований к учительскому труду и его социальной значимости. При преобладании внешних мотивов высок риск разочарования в выбранной профессии и быстрого развития выгорания.

Общий уровень мотивации и её структура оказывают влияние и на готовность педагога к инновационной деятельности – совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на освоение, создание и распространение инноваций.

В работах Л.С. Подымовой отмечается, что в ряду личностных качеств, которые способствуют повышению готовности педагога к инновационной деятельности, ведущую роль играют:

- высокая профессиональная мотивация;
- готовность к саморазвитию, личностному росту;
- стремление к совершенствованию своей деятельности [5].

На роль мотивационного фактора как ведущего компонента готовности учителя к внедрению инноваций обращает внимание и Е.Ю. Ибатуллина, выделяя высокую профессиональную мотивацию как одно из условий нацеленности на постоянное совершенствование, преодоление консерватизма в профессии, стремление к освоению новых технологий, способствующих повышению качества преподавания, адекватность учителя меняющимся требованиям образовательной среды [2].

И.В. Резанович, рассматривая вопрос непрерывного развития инновационного потенциала учителя, также уделяет особое внимание вопросу мотивации в профессии. Только мотивированный педагог будет готов к восприятию инноваций и стремлению имплементировать их в своей деятельности; при этом развитие и поддержание высокого уровня профессиональной мотивации становится ключевым компонентом готовности к инновациям [6].

Как мы можем видеть, достаточно большое число специалистов рассматривают мотивированность педагога как профессионала в качестве фундаментального основания потенциальной готовности к инновациям. Более того, в работах А.П. Каитова [3], О.Н. Коптяевой [4], Л.С. Подымовой [5], В.В. Степанова [7] и ряда других авторов развитие мотивации профессиональной деятельности учителя выделяется как один из наиболее эффективных инструментов повышения его готовности к инновациям.

Взаимосвязь показателей профессиональной мотивации и готовности педагога к инновациям была подтверждена и в результате проведённого авторами исследования на базе МБОУ СОШ №45 ст. Северской Краснодарского края. В исследовании приняли участие 67 педагогов;

в качестве диагностических методик были применены тест-опросники «Оценка готовности учителя к участию в инновационной деятельности» (В.А. Сластенин) и «Структура мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана).

По результатам диагностики было установлено, что в исследуемой выборке 21% опрошенных демонстрируют высокую готовность к инновационной деятельности, 46% – среднюю, 33% – низкую. Наиболее стабильные показатели готовности к инновациям демонстрируют опытные, обладающие высоким профессиональным мастерством педагоги. Для молодых специалистов характерно сочетание высокой мотивации и недостаточной профессиональной готовности. Возрастные педагоги максимально высоко оценивают свои профессиональные способности, однако мотивационный компонент и уровень креативности уступают педагогам других возрастных групп.

Снижается с возрастом и интенсивность профессиональной мотивации. Если в группе молодых педагогов средний уровень мотивированности составляет 3,4 балла, то для группы педагогов среднего возраста – 2,7 балла, а старших возрастных групп – 2,2 балла. Внутренняя мотивация – ведущий тип профессиональной мотивации для 37% педагогов, внешняя положительная – для 31%, внешняя негативная – для 26%. У 6% опрошенных ведущий тип профессиональной мотивации не определяется.

Для оценки взаимосвязи показателей мотивации и готовности к инновациям был применён коэффициент Пирсона. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляция готовности к инновациям
и профессиональной мотивации педагогов

Показатель	Мотивация			
	Общий уровень профессиональной мотивации	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
Общий уровень готовности к мотивации	0,315	0,285	0,335	-0,258
Мотивационно-творческая направленность личности	0,562	0,623	0,235	-
Креативность	-	-	-	-0,278
Профессиональные способности	-	0,324	0,228	-
Личностные особенности	0,378	0,256	-	-

Полученные результаты свидетельствуют, что между общим уровнем готовности к инновациям и интегральным показателем профессиональной мотивации существует корреляционная взаимосвязь (средний уровень значимости), то есть более мотивированный педагог в большей степени готов к инновационной деятельности.

Наиболее тесная корреляция выявляется между общей готовностью к инновациям и внешней положительной мотивацией. В определённой мере это подчеркивает общий тренд на инновационность, отсюда и представление о том, что инновационная деятельность станет дополнительным фактором для внешнего поощрения. Что же касается внешней негативной мотивации, то она отрицательно коррелирует с готовностью к инновациям как определённой форме профессионального риска.

В структуре готовности к инновациям ожидаемо наиболее высокая корреляция выявляется между мотивационно-творческой направленностью личности и показателями общего уровня профессиональной мотивации, а также внутренней и внешней положительной мотивацией.

Между креативностью педагога и внешней отрицательной мотивацией выявляется статистически значимая отрицательная корреляция.

Профессиональные способности как компонент готовности к инновационной деятельности коррелируют с внутренней и внешней положительной мотивацией, а личностные особенности педагога – с общим уровнем профессиональной мотивации и внутренней мотивированностью.

Таким образом, нам удалось доказать взаимосвязь мотивации профессиональной деятельности и уровня готовности педагога к инновационной деятельности и подтвердить тезис о том, что высокий уровень профессиональной мотивации и преобладание внутренних мотивов выступают как значимый фактор готовности учителя к инновациям.

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – №3. – С. 63–78. EDN SKSFRV
2. Ибатуллина Е.Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ю. Ибатуллина. – Астрахань, 2013. – 182 с. EDN SUTYEJ
3. Каитов А.П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / А.П. Каитов. – М., 2024. – 480 с.
4. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Н. Коптяева. – Ярославль, 2009. – 25 с. EDN NKTNKJ
5. Подымова Л.С. Развитие инновационности учителя в персонализированном образовательном пространстве: монография / Л.С. Подымова, Н.А. Подымов, М.С. Сотникова. – М.: МПГУ, 2025. – 185 с. EDN DJRGIW
6. Резанович И.В. Непрерывное развитие инновационного потенциала учителя: монография / И.В. Резанович. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – 231 с. EDN BVJCSJ
7. Степанов В.В. Мотивация субъекта труда как системообразующий фактор инновационной деятельности педагога / В.В. Степанов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – №7. – С. 107–111.

Казиева Гулзат Качканаквна

канд. пед. наук, директор

Жакыпова Зарина Жакыповна

канд. пед. наук, доцент

Надеин Александр Михайлович

студент

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
г. Бишкек, Кыргызская Республика

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ, ПСИХОЛОГА И РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматривается взаимодействие учителя, психолога и родителей как ключевое условие эффективного психолого-педагогического сопровождения учащихся. Сопровождение понимается как целостная система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для личностного, интеллектуального и социального развития ребёнка. Проанализированы функции участников: учитель, психолог, родители. Рассмотрены практические формы сотрудничества, а также факторы, препятствующие эффективности взаимодействия. Обоснована необходимость целостной модели взаимодействия как основы гармоничного развития личности учащегося.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, взаимодействие, учитель, психолог, родители, образовательный процесс, личностное развитие.

Современная школа всё заметнее утрачивает монополию на функцию трансляции готового знания и всё в большей степени приобретает статус среды, в которой разворачиваются сложные процессы личностного становления ребёнка. Образовательное пространство

сегодня нельзя описывать исключительно через категорию «обучение» – оно включает в себя переплетение социальных ожиданий, психологических нагрузок и педагогических воздействий, которые в совокупности определяют траекторию развития учащегося.

Исследователи в области педагогической психологии отмечают, что усложнение социальной реальности неизбежно отражается на характере школьного детства: меняются формы общения, способы восприятия информации, структура мотивации. В этих условиях возрастает значение школы как института, способного не только передавать знания, но и обеспечивать устойчивость личностного развития ребёнка, создавая условия для его внутреннего роста и адаптации к нестабильной социокультурной среде.

Особое место в данной системе занимает психолого-педагогическое сопровождение, которое в научной традиции рассматривается не как вспомогательная функция, а как целостная стратегия поддержки индивидуального образовательного маршрута. Речь идёт о тонкой настройке взаимодействия между педагогом и учеником, при которой учитываются не только академические результаты, но и динамика эмоционального состояния, особенности саморегуляции, уровень социальной включённости. Именно такая оптика позволяет рассматривать развитие учащегося как процесс многомерный и нелинейный, требующий постоянного профессионального внимания и научно обоснованного сопровождения. С позиции социально-педагогического подхода А.В. Мудрика особое значение имеет согласованность влияния семьи и школы, поскольку рассогласование воспитательных воздействий снижает эффективность социализации ребенка [4, с. 64].

Практические наблюдения в образовательных системах различного уровня действительно указывают на то, что психолого-педагогическое сопровождение нередко реализуется как совокупность разрозненных действий отдельных участников образовательного процесса. Учитель ориентируется преимущественно на учебные достижения и дисциплинарные аспекты, педагог-психолог – на диагностику и коррекцию индивидуальных трудностей, родители – на бытовую и воспитательную поддержку ребёнка, часто без включённости в общую стратегию сопровождения. В результате возникает ситуация, которую в научной литературе можно интерпретировать как дефицит координации субъектов образовательного взаимодействия, при котором целостность сопровождения оказывается нарушенной. В рамках возрастно-психологического подхода И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий отмечается, что эффективность образовательного процесса напрямую зависит от согласованности требований и поддержки со стороны взрослых. При отсутствии единой линии взаимодействия у ребёнка формируются противоречивые установки и снижается устойчивость учебной мотивации [3].

В научной педагогике понятие «сопровождение» рассматривается как особый вид профессиональной деятельности, направленный на создание условий для развития личности. В отличие от традиционного воздействия, сопровождение предполагает не директивное управление, а поддержку, помощь в самоопределении и развитии учащегося.

Данная позиция находит отражение в работах М.Р. Битяновой, которая определяет психолого-педагогическое сопровождение как целостную систему профессиональной деятельности педагогов и психологов, ориентированную на создание условий успешного развития ребёнка в образовательной среде. Исследователь подчёркивает, что сопровождение не сводится к коррекции трудностей, а включает профилактику, развитие и поддержку индивидуального образовательного маршрута учащегося.

Сходную идею развивает Л.М. Шипицына, отмечая, что сопровождение должно быть направлено на обеспечение субъектной позиции ребёнка в образовательном процессе, где он выступает активным участником собственного развития, а не объектом педагогического воздействия [8, с. 57].

В рамках гуманистической педагогики Е.А. Александрова рассматривает сопровождение как стратегию ненасильственного педагогического взаимодействия, основанную на уважении к личностному выбору учащегося и поддержке его самореализации [1, с. 41].

В научной литературе прослеживается единое понимание сопровождения как модели педагогической деятельности, ориентированной на развитие субъектности учащегося, его самостоятельности и способности к осознанному выбору образовательной траектории.

С позиций личностно-ориентированного подхода сопровождение выступает как процесс взаимодействия, основанный на признании уникальности каждого ребенка. Психолого-педагогический аспект подчеркивает необходимость учета индивидуальных особенностей, эмоционального состояния и социальных условий развития.

Системный подход позволяет рассматривать сопровождение как целостную структуру, включающую различные субъекты и их взаимосвязи. В этом контексте взаимодействие учителя, психолога и родителей приобретает статус системообразующего фактора.

Следует отметить, что взаимодействие в педагогике понимается не только как обмен информацией, но как процесс согласования целей, ценностей и действий участников образовательного процесса. Его эффективность определяется степенью координации усилий и наличием единой стратегии развития учащегося.

В научной педагогической традиции эффективность психолого-педагогического сопровождения действительно связывается с ясным распределением функциональных ролей между его участниками, где каждый субъект вносит специфический вклад в целостный процесс развития ребёнка.

Учитель в данной системе рассматривается как ключевая фигура повседневного педагогического наблюдения и первичной педагогической диагностики. В работах В.А. Сластенина подчёркивается, что именно педагог, находящийся в постоянном взаимодействии с классом, способен фиксировать динамику учебной мотивации, изменения в поведении и коммуникативных стратегиях учащихся, что делает его важнейшим звеном раннего выявления образовательных и личностных затруднений [6, с. 112]. Таким образом, учитель выполняет не только обучающую, но и диагностико-наблюдательную функцию, обеспечивая первичный уровень сопровождения.

Роль педагога-психолога в системе сопровождения раскрывается в трудах М.Р. Битяновой, которая рассматривает его деятельность как организацию целостной системы психологической помощи, включающей диагностику, коррекцию и развитие. Особое значение при этом придается консультативной функции, направленной на поддержку педагогов и родителей в понимании индивидуальных особенностей ребёнка и выборе адекватных стратегий взаимодействия [2, с. 48]. Психолог, таким образом, выступает посредником между различными субъектами образовательного процесса, обеспечивая научно обоснованную интерпретацию возникающих трудностей.

Семья в исследованиях А.В. Мудрика рассматривается как базовый институт социализации, в котором формируются устойчивые ценностные ориентиры и модели поведения ребёнка. При этом исследователь отмечает, что эффективность воспитательного влияния семьи во многом зависит от степени её включённости в образовательное пространство школы и уровня педагогической компетентности родителей [4, с. 76]. Недостаточная активность семьи может приводить к разрыву между школьными и семейными требованиями, что снижает результативность сопровождения в целом.

Научные подходы демонстрируют, что согласованность ролей учителя, психолога и родителей выступает не внешним организационным элементом, а внутренним условием эффективности психолого-педагогического сопровождения учащегося.

Каждый субъект выполняет свою функцию, но только их согласованная деятельность обеспечивает целостность сопровождения. Несогласованность же приводит к противоречивым требованиям к ребёнку, что снижает эффективность педагогического воздействия. Л.И. Божович, анализируя процесс формирования личности в детском возрасте, исходила из положения о ведущей роли мотивационной сферы в развитии ребёнка. В её концепции личность рассматривается не как совокупность отдельных качеств, а как целостная система

внутренних побуждений, которые постепенно структурируются под влиянием социальной среды и значимых взрослых [2].

Анализ педагогической практики позволяет выделить ряд условий, обеспечивающих эффективность взаимодействия.

Прежде всего, это единое понимание целей сопровождения. Участники образовательного процесса должны иметь согласованное представление о задачах развития ребенка, что исключает противоречия в требованиях и подходах.

Важным условием является систематическая коммуникация. Регулярные встречи, консультации, обмен информацией позволяют своевременно выявлять проблемы и корректировать действия. При этом коммуникация должна носить не формальный, а содержательный характер.

Не менее значимо распределение ответственности. Каждый участник должен четко осознавать свои функции и границы компетенции, что предотвращает дублирование или, напротив, игнорирование отдельных аспектов работы.

Особое внимание следует уделить повышению психолого-педагогической компетентности родителей. Практика показывает, что многие трудности учащихся связаны с недостаточной информированностью родителей о возрастных особенностях и методах воспитания. Пак С.Н. и Бузурманкуловой Ж.А. психосоматическое развитие ребёнка рассматривается как результат сложного взаимодействия семейных условий и эмоционального климата в семье. Авторы подчёркивают, что семья выступает не только как социальная среда, но и как первичный фактор регуляции психоэмоционального состояния ребёнка [5; 7].

Ключевым условием является создание доверительной атмосферы взаимодействия. Только в условиях открытости и взаимного уважения возможно продуктивное сотрудничество. Обвинительная позиция или формальный подход разрушают взаимодействие и снижают его результативность.

Наконец, необходим индивидуальный подход к учащемуся, предполагающий учет его личностных особенностей, интересов и потребностей.

Реализация взаимодействия осуществляется через разнообразные формы работы.

Одной из наиболее эффективных является психолого-педагогический консилиум, позволяющий комплексно рассматривать проблемы учащегося и вырабатывать согласованные решения.

Значительную роль играют родительские собрания нового формата, ориентированные на диалог и обсуждение, а не только на информирование. Индивидуальные консультации позволяют учитывать особенности конкретной ситуации.

Перспективным направлением является организация совместных проектов, в которых участвуют учащиеся, родители и педагоги. Это способствует формированию партнерских отношений и повышает мотивацию всех участников.

В современных условиях активно используются цифровые средства коммуникации, расширяющие возможности взаимодействия и делающие его более оперативным.

Несмотря на очевидную значимость взаимодействия, его реализация сталкивается с рядом трудностей. Среди них – формальный характер сотрудничества, недостаток времени у педагогов, низкий уровень педагогической культуры родителей.

Серьезной проблемой является отсутствие доверия между участниками. Иногда родители воспринимают рекомендации школы как критику, а педагоги – пассивность родителей как безразличие.

Кроме того, нередко отсутствует координация действий специалистов, что приводит к разрозненности усилий.

Все это свидетельствует о том, что взаимодействие требует целенаправленной организации и не возникает спонтанно.

Взаимодействие учителя, психолога и родителей является ключевым условием эффективного сопровождения учащихся. Оно обеспечивает целостность педагогического воздействия, способствует гармоничному развитию личности и повышает результативность образовательного процесса.

Эффективность взаимодействия определяется не только наличием контактов между участниками, но и их качеством, системностью и направленностью на достижение общих целей. В этой связи актуальной задачей современной школы является создание условий для развития партнерских отношений между всеми субъектами образовательного процесса.

Переход от эпизодического к системному взаимодействию выступает важнейшим направлением совершенствования педагогической практики и повышения качества образования.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Педагогика поддержки: теория и практика / Е.А. Александрова. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 464 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2013. – 224 с. EDN UBCHJF
5. Пак С.Н. Влияние семейных факторов на психосоматическое развитие ребенка / С.Н. Пак, Ж.А. Бузурманкулова // Вестник Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева. – 2025. – №2/3. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82794981> (дата обращения: 17.05.2026). DOI 10.33514/1694-7851-2025-2/3-510-516. EDN GVUDVZ
6. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2012. – 608 с.
7. Ус О.А. Проблема родительской компетентности в семейных отношениях / О.А. Ус, В.С. Сотникова // Культура родительства и семейные ценности в современном мире: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Краснодар, 10 ноября 2022 г.). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 284–287. EDN BIANZE
8. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей и подростков в образовательной среде / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

Камышева Марина Валериевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ВОВЛЕЧЕНИЮ СЕМЬИ В ДОСУГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема подготовки педагогических кадров дошкольных образовательных организаций (ДОО) к проектированию партнерского взаимодействия с семьями воспитанников в сфере досуга. Представлены результаты экспериментального исследования, включающего диагностику профессиональных дефицитов педагогов и апробацию модульной программы повышения квалификации. Особое внимание уделено переходу от традиционных трансляционных форм досуга к моделям соучастующего проектирования (ко-планирования). Доказана эффективность использования таких инструментов, как конструкторы сценариев, матрицы родительских ролей и инклюзивный дизайн событий.

Ключевые слова: дошкольное образование, досуговая деятельность, партнерство с семьей, профессиональная готовность педагога, соучастующее проектирование, инклюзивная среда.

Введение.

Актуальность темы. Современная система дошкольного образования выстраивается на принципах партнерства детского сада и семьи, что отражено в ФГОС ДО, нормативных документах о развитии воспитательной среды и семейной политики. Именно в сфере досуга – как пространства добровольного, эмоционально насыщенного общения – открываются наилучшие возможности для укрепления ценностей детства, развития инициативы и

творчества детей, формирования у родителей позитивных практик совместного времяпрепровождения. Однако практика показывает, что вовлечение семьи в досуговую деятельность дошкольников остается методически и организационно сложной задачей: педагоги сталкиваются с дефицитом готовых моделей и сценариев, недостаточными коммуникативными и проектными навыками, неуверенностью в работе с разными категориями семей, ограниченностью времени, а также с неодинаковой мотивацией и занятостью родителей.

Трансформация системы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО диктует необходимость перехода от информирования родителей к реальному субъект-субъектному партнерству. Досуговая деятельность, обладая высоким эмоциональным и развивающим потенциалом, выступает оптимальной площадкой для такой интеграции. Однако практика показывает наличие противоречия между нормативно закрепленной установкой на партнерство и реальной «закрытостью» ДОО, где досуг часто сводится к формализованным праздникам с пассивным участием родителей. Ключевым барьером выступает недостаточная подготовка педагогов к реализации фасилитационных и проектировочных функций в работе с семьей.

Методология и методы исследования.

Целью исследования стала разработка и экспериментальная проверка системы подготовки педагогов к вовлечению семьи в досуг дошкольников. Профессиональная готовность рассматривалась нами как интегративное образование, включающее семь компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативно-партнерский, операционально-технологический, инклюзивный, цифрово-медийный и рефлексивно-оценочный.

Эффективность модели усиливается при соблюдении принципов партнерства и добровольности участия, культуросообразности, вариативности форм, учета семейного уклада и ресурсов общества, а также при административной поддержке и методическом сопровождении.

Эмпирическая база исследования включила 15 педагогов и 40 родителей. Инструментарий включал анкеты готовности (шкала Лайкерта), экспертные чек-листы качества досуговых событий и методы математической статистики (критерий Вилкоксона).

Результаты констатирующего этапа.

Первичная диагностика выявила преобладание у педагогов «технологического барьера». При высоком уровне осознания значимости семьи (75%), лишь 25% респондентов готовы делегировать родителям субъектные роли на этапе планирования досуга. Наиболее низкие показатели зафиксированы по шкалам «Проектирование инклюзивной среды» (средний балл 2,1 из 5) и «Владение методами фасилитации» (средний балл 2,3). Выявлена доминанта «отчетной педагогики», ориентированной на внешнюю демонстративность, а не на глубину детско-родительского взаимодействия.

Диагностика позволила зафиксировать ряд критических дефицитов.

Мотивационно-ценностный компонент: 75% опрошенных педагогов отмечают высокую значимость семьи для развития ребенка, однако лишь 25% видят в родителе полноправного субъекта проектирования досуга. Преобладает директивная позиция («педагог задает – родитель исполняет»).

Операционально-технологический компонент: наиболее низкие показатели получены по шкалам «Проектирование инклюзивной среды» (средний балл 2,1 из 5) и «Владение методами фасилитации» (средний балл 2,3 из 5). Педагоги затрудняются в создании условий для детей с разным темпом деятельности и в управлении динамикой групп «родитель-ребенок».

Коммуникативно-партнерский компонент: 80% педагогов используют только трансляционные каналы связи (чаты, объявления). Практически отсутствуют форматы предпроектного обсуждения тем досуга с родителями, что указывает на слабую вовлеченность семей в процесс планирования.

Рефлексивно-оценочный компонент: более 60% педагогов указывают, что не используют систематизированные инструменты оценки качества событий (чек-листы, анкеты обратной связи). Анализ мероприятий сводится к формальному обсуждению «прошло успешно/не успешно» без фиксации конкретных показателей.

Компонент	Ключевые показатели	Количественная оценка	Основные дефициты	Краткие последствия / риск
Мотивационно-ценностный	Педагоги отмечают значимость семьи, но не видят её как партнёра	75% отмечают значимость; 25% — родитель как полноправный партнёр	Преобладание директивной модели взаимодействия: «педагог задаёт — родитель исполняет»	Низкая вовлечённость семей, поверхностный учёт запросов родителей, снижение устойчивости совместных инициатив
Операционно-технологический	Навыки проектирования инклюзивной среды и фасилитации	Проектирование инклюзии 2,1/5 (≈42%); фасилитация 2,3/5 (≈46%)	Нехватка инструментов адаптации мероприятий под разные темпы детей; слабая ответственность за динамику групп «родитель-ребёнок»	Исключение детей с особыми потребностями, конфликтные ситуации в группах, неэффективные форматы досуга
Коммуникативно-партнёрский	Каналы и форматы вовлечения родителей	80% используют только трансляционные каналы (чаты, объявления)	Отсутствие предпроектного диалога и совместного планирования; коммуникация односторонняя	Родители не чувствуют причастности; низкая готовность к со-созданию мероприятий
Рефлексивно-оценочный	Инструменты оценки качества и рефлексии мероприятий	>60% не используют чек-листы, анкеты обратной связи и др.	Формальная/оценочная практика: «прошло успешно/не успешно» без метрик и анализа	Нет системного улучшения форматов; сохраняются неэффективные практики; трудно измерять эффект вмешательств

Рис. 1. Критические дефициты по результатам диагностики

Формирующий этап: содержание и технологии подготовки.

В основу экспериментальной программы легла модульная система «Профессиональное партнерство: педагогика совместного досуга» («Professional Partnership: Pedagogy of Joint Leisure») (8 модулей). Ключевыми педагогическими условиями подготовки стали следующие.

1. Андрагогический подход: обучение в формате «обучение без отрыва от производства» («on-the-job training»), использование кейс-лабораторий и проектных спринтов в логике цикла Колба.

2. Технологизация проектирования: внедрение «Конструктора сценария», позволяющего педагогу балансировать активности, рассчитывать риски и задавать «развивающие маркеры» события.

3. Партисипация: использование матриц родительских ролей (ведущий, мастер, хроникер, фото-партнер), что позволило снизить профессиональную нагрузку на педагога и повысить вовлеченность семей.

4. Универсальный дизайн: обязательная интеграция инклюзивных механик (тихие зоны, визуальные подсказки, разноуровневые задания).

Результаты контрольного этапа и их обсуждение.

Итоговая диагностика продемонстрировала статистически значимую положительную динамику. Доля педагогов с высоким (системно-творческим) уровнем готовности возросла с 15% до 52%. Существенно снизился удельный вес низкого уровня (с 40% до 8%).

Для наглядного представления результатов эксперимента была построена диаграмма, отражающая изменение распределения педагогов по уровням профессиональной готовности до и после проведения формирующего этапа.



Рис. 2. Динамика уровней готовности педагогов к вовлечению семьи в досуговую деятельность

Как видно из диаграммы, экспериментальная программа оказала существенное влияние на профессиональную компетентность педагогов. Произошел ярко выраженный сдвиг в сторону высоких и средних показателей: количество педагогов с высоким уровнем готовности увеличилось более чем в три раза, в то время как доля педагогов с низким уровнем сократилась в пять раз.

Качественные изменения зафиксированы в рефлексивно-оценочном компоненте: педагоги перешли от интуитивного анализа («прошло успешно») к критериальному (использование радар-диаграмм качества и листов самооанализа). Со стороны родителей зафиксирован 3,2-кратный рост инициативных предложений по организации досуга. Эффективность подготовки подтверждена стабилизацией положительного эмоционального фона в группах и ростом показателей детской инициативности, зафиксированных методом структурированного наблюдения.

Заключение.

Проведенное исследование доказывает, что подготовка педагогов к вовлечению семьи в досуг будет эффективной при условии перехода от трансляционных методов обучения к проектировочным и интерактивным форматам. Разработанный инструментарий (чек-листы, ролевые матрицы) позволяет преодолеть формализм во взаимодействии с семьей и превратить досуговую деятельность в инструмент развития воспитательного потенциала сообщества «ребенок – семья – ДОО».

Список литературы

1. Концепция развития личности ребёнка в семье: основы семейного воспитания: одобрена постановлением президиума РАО от 26 сентября 2024 года №6/2 // ФГБУ «Российская академия образования». – М., 2024.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 №544н (в ред. 2016, 2019, 2021). – М.: Минтруд России, 2021.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. №1155; в ред. по состоянию на 2020–2023 гг. – М.: Минпросвещения РФ, 2020–2023.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (с последними изменениями).
5. Epstein J.L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools / J.L. Epstein. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2018. – 320 p.
6. Guskey T.R. Evaluating Professional Development / T.R. Guskey. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000. – 160 p.
7. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development / D.A. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. – 256 p.

Киреева Ирина Олеговна
студентка

Научный руководитель
Шпаков Александр Эдуардович
д-р биол. наук, профессор

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

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО КОНТРОЛЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы особенностей детско-родительских отношений в неполной семье и их влияния на формирование коммуникативного контроля у подростков. Анализируются основные типы нарушений семейного воспитания, характерные для неполных семей, включая гиперпротекцию, гипопротекцию, повышенную моральную ответственность и эмоциональное отвержение. Делается вывод о том, что ключевое влияние на развитие коммуникативного контроля оказывает не сам факт неполноты семьи, а качество внутрисемейных отношений и эмоциональный климат семейной системы.

Ключевые слова: неполная семья, подростковый возраст, детско-родительские отношения, коммуникативный контроль, семейное воспитание, социализация, коммуникативное поведение, психологическая адаптация.

Современные социальные изменения обусловили увеличение числа неполных семей, что делает проблему воспитания детей в подобных условиях особенно актуальной для психолого-педагогической науки. Неполная семья представляет собой специфическую систему семейных отношений, в которой функции воспитания и социализации ребенка выполняет один родитель. Несмотря на распространенное мнение о неблагоприятном влиянии неполной семьи на развитие личности ребенка, современные исследования показывают, что определяющим фактором выступает не структура семьи как таковая, а характер эмоционального взаимодействия между родителем и ребенком, а также наличие воспитательных ресурсов семьи [3].

Исследователи отмечают, что воспитание подростка в неполной семье сопровождается рядом объективных и субъективных трудностей. К объективным факторам относятся материальные ограничения, повышенная занятость родителя и дефицит времени для полноценного общения с ребенком. Субъективные факторы связаны с эмоциональным состоянием родителя, особенностями его личности и стилем воспитания [5]. В условиях совмещения нескольких социальных ролей родитель нередко испытывает психологическое перенапряжение, что отражается на характере взаимодействия с подростком.

Одним из наиболее распространенных нарушений детско-родительских отношений в неполной семье является гиперпротекция. В данной ситуации родитель стремится компенсировать отсутствие второго члена семьи чрезмерной заботой и усиленным контролем над жизнью подростка. Подобный стиль воспитания ограничивает самостоятельность ребенка, препятствует развитию ответственности и формирует зависимую позицию [8]. Подросток оказывается эмоционально связанным с матерью, что осложняет процесс возрастной сепарации и становления личностной автономии.

Противоположной формой нарушения семейного взаимодействия выступает гипопротекция, проявляющаяся в недостатке внимания, эмоциональной поддержки и контроля со стороны родителя. Подобная ситуация чаще возникает в семьях, где родитель вынужден уделять основное внимание материальному обеспечению семьи либо испытывает эмоциональные и личностные трудности [6]. В результате подросток сталкивается с дефицитом

эмоциональной близости, что может способствовать развитию тревожности, агрессивности или социальной изоляции.

Особое место среди нарушений семейного воспитания занимает феномен повышенной моральной ответственности ребенка. В неполной семье подросток нередко вынужден выполнять обязанности взрослого: помогать в ведении домашнего хозяйства, заботиться о младших членах семьи и оказывать эмоциональную поддержку родителю [2]. Подобная ролевая перестройка способствует преждевременному взрослению подростка, однако одновременно создает высокий уровень эмоционального напряжения и препятствует полноценному проживанию возрастного кризиса.

Отдельного внимания заслуживает проблема формирования гендерной идентичности подростков из неполных семей. Отсутствие одного из родителей влияет на усвоение полоролевых моделей поведения и особенности построения межличностных отношений [1]. Особенно значим данный фактор для подростков мужского пола, испытывающих дефицит мужского ролевого образца. В дальнейшем это может отражаться на коммуникативной сфере личности и особенностях взаимодействия со сверстниками.

Психологические исследования показывают, что подростки из неполных семей чаще демонстрируют повышенную тревожность, неуверенность в себе, трудности в установлении доверительных отношений и склонность к защитным формам поведения [4]. Однако большинство авторов подчеркивают, что данные особенности обусловлены не самим фактом отсутствия одного из родителей, а спецификой семейного взаимодействия и эмоционального климата семьи.

Важным аспектом социализации подростка выступает развитие коммуникативного контроля. В психологической науке коммуникативный контроль рассматривается как способность личности регулировать собственное поведение в процессе общения с учетом требований социальной ситуации [6]. Данный феномен включает управление вербальными и невербальными реакциями, контроль эмоциональных проявлений и способность адаптировать свое поведение к особенностям взаимодействия.

Теоретические основы изучения коммуникативного контроля были разработаны зарубежными социальными психологами, которые ввели понятие самоконтроля в общении. Согласно его концепции, люди различаются по степени способности отслеживать и корректировать собственное коммуникативное поведение в зависимости от социальных условий [5]. Лица с высоким уровнем коммуникативного контроля отличаются гибкостью поведения и способностью эффективно управлять впечатлением о себе. Люди с низким уровнем контроля, напротив, более спонтанны и ориентированы преимущественно на собственные внутренние установки.

В отечественной психологии коммуникативный контроль рассматривается как компонент коммуникативной компетентности и личностной саморегуляции [3]. Исследователи подчеркивают, что оптимальный уровень коммуникативного контроля способствует успешной социальной адаптации подростка, формированию конструктивных межличностных отношений и развитию эмоциональной устойчивости.

Подростковый возраст является особенно значимым периодом для формирования коммуникативного контроля, поскольку именно в это время происходит активное развитие самосознания, освоение социальных ролей и становление навыков межличностного взаимодействия [4]. Семья выступает одним из ключевых факторов, определяющих особенности коммуникативного поведения подростка. Эмоциональная поддержка, последовательность воспитательных воздействий и уважительное отношение к личности ребенка способствуют развитию адекватных форм саморегуляции в общении.

Таким образом, особенности детско-родительских отношений в неполной семье оказывают существенное влияние на формирование коммуникативного контроля подростков. Характер семейного взаимодействия, эмоциональный климат и стиль воспитания определяют развитие навыков саморегуляции, особенности коммуникативного поведения и успешность социальной адаптации личности. В связи с этим особую значимость приобретает

психологическая поддержка неполных семей, направленная на формирование гармоничных детско-родительских отношений и создание благоприятных условий для развития подростка.

Список литературы

1. Данилова М.В. Особенности воспитания в неполных семьях / М.В. Данилова, Д.В. Наумова // Проблемы Науки. – 2013. – №4(18). – С. 75–77.
2. Дементьева И.Ф. Издержки социализации детей в неблагополучной семье / И.Ф. Дементьева // Социальная педагогика. – 2015. – №2. – С. 5–10. EDN TZJFZV
3. Лебедева Л.Н. Психологические особенности подросткового возраста / Л.Н. Лебедева // Теория и практика современной науки. – 2015. – №3(3). – С. 207–213. EDN UZJUWD
4. Салпагаров А.А. Организация социально-педагогической помощи неполной семье в воспитании детей / А.А. Салпагаров // Science Time. – 2015. – №6(18). – С. 441–445. EDN UAGBDJ
5. Тенитилова К.С. Формирование гендерной идентичности подростка из неполной семьи / К.С. Тенитилова, С.М. Абаева, В.Г. Беляева // МНИЖ. – 2021. – №12(114). – С. 116–118. DOI 10.23670/IRJ.2021.114.12.098. EDN CGPDOP
6. Штинова Г.Н. Социальная педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М.: Владос, 2008. – 447 с.

Клочкова Виктория Максимовна
студентка

Научный руководитель

Книжникова Светлана Витальевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

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

ФАКТОРЫ, МАРКЕРЫ РИСКА И ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ НАПАДЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье представлены результаты систематического анализа научных источников, посвящённых проблеме нападения обучающихся на образовательные организации (скулишутинг). На основе обзора 196 публикаций за 2017–2026 гг. выделены и структурированы социально-экономические, социально-средовые, психологические, личностные, мотивационные, медийные, институциональные и культурные факторы риска. Описаны маркеры раннего и явного риска, позволяющие идентифицировать потенциальных нападающих на разных этапах формирования деструктивного поведения. Систематизированы подходы к профилактике скулишутинга, включая комплексные межведомственные стратегии, психолого-педагогическую работу, обеспечение информационной безопасности и организационно-правовые меры. Обоснована необходимость интеграции социологического, психолого-педагогического и юридического подходов для построения эффективной системы предотвращения вооружённых нападений в школах.

Ключевые слова: скулишутинг, нападение на школу, группы риска, буллинг, социальное отвержение, маркеры поведения, безопасность образовательной среды, система профилактики.

Феномен вооружённых нападений обучающихся на образовательные организации, получивший в научной литературе наименования «скулишутинг» (school shooting) и «амок», представляет собой одну из наиболее острых и сложных проблем современной педагогики, психологии, социологии и юриспруденции. За последние годы случаи массовых убийств в школах перестали быть исключительно «американской эпидемией» и приобрели глобальный характер, включая отдельные инциденты на территории Российской Федерации. Признание в России движения «Колумбайн» террористической организацией актуализировало поиск эффективных

мер противодействия, однако, как показывают исследования, до сих пор сохраняется дефицит системного понимания того, какие именно факторы запускают механизм подготовки нападения, по каким маркерам можно распознать потенциального агрессора на ранних этапах и какие стратегии профилактики демонстрируют наибольшую результативность.

Несмотря на растущее количество научных публикаций, посвящённых скулшутингу, значительная часть работ остаётся узкодисциплинарной. Социологи акцентируют макросредовые условия (неравенство, культурные нормы, медиавлияние), психологи и педагоги – внутренний мир подростка (агрессивность, депрессия, нарциссизм, травматический опыт), а юристы – правовые механизмы контроля и безопасности. Междисциплинарные обобщения, которые позволили бы объединить эти ракурсы в единую прикладную модель профилактики, встречаются редко. Кроме того, анализ литературы показывает, что представления самих обучающихся о феномене скулшутинга нередко ограничиваются минимизацией ущерба во время атаки, а не пониманием глубинных причин, что создаёт дополнительные барьеры для превентивной работы.

Настоящее исследование представляет собой систематический обзор научных источников, опубликованных за последние 10 лет (2017–2026 гг.), отобранных по критериям наличия достоверных данных о факторах и маркерах готовности к нападению, а также содержательных рекомендаций по профилактике. Цель работы – выявить, систематизировать и проанализировать факторы и маркеры риска скулшутинга, а также обобщить существующие подходы к его профилактике. Результаты обобщены в виде сводной таблицы, позволяющей наглядно соотнести единицы анализа (факторы, маркеры, способы профилактики) с соответствующими научными данными. Полученная информация открывает возможности для построения ранних профилактических систем, повышения квалификации педагогов и психологов, а также для межведомственной координации на уровнях образовательной организации, муниципалитета и региона.

Исследование представляет собой систематический обзор тематических научных статей и книг. Обзор осуществлен в отношении научных изысканий, результаты которых опубликованы за последние 10 лет (2017–2026 гг.) в рецензируемых научных журналах.

Отбор проводился по следующим критериям:

- в материале есть надежные и подробные данные о факторах, динамике и личных индикаторах готовности человека к убийству и планированию нападения;
- в работе анализируются подходы к профилактике и даются содержательные рекомендации, как эффективно предотвращать нападения на образовательные учреждения;
- материал обладает высокой степенью оригинальности и не является компиляцией чужих текстов.

Этапы отбора публикаций: 1) поиск в базе данных eLibrary.ru при помощи ключевых слов: скулшутинг, амок, нападение в образовательных организациях, шутинг (массив составили 522 публикации); 2) удаление статей-дубликатов (для обзора отобраны 395 публикаций); 3) финальный отбор по соответствию перечисленным ранее критериям (в итоговый перечень отобраны 196 публикаций). В итоге оказалось, что отобранные статьи преимущественно опубликованы в высокорейтинговых рецензируемых журналах, в т. ч. журналах из перечня ВАК РФ.

Вооружённые нападения на учебные заведения (скулшутинг) – многогранное явление, которое невозможно понять с позиций одной науки [3]. Выбор термина зависит от дисциплины: психиатры, психологи и педагоги чаще используют слово «амок», акцентируя внутреннее состояние нападающего. Правоведы и социологи говорят о «вооружённом нападении» или «массовом убийстве», фиксируя внешнюю сторону события. «Шутинг» подчёркивает использование огнестрельного оружия, а «скулшутинг» – совершение атаки именно в образовательной организации [7; 9]. Ю.В. Суходольская определяет скулшутинг как атаку на людей в школе или на её территории с применением оружия или взрывчатки с целью убить случайных людей и запугать окружающих, но без террористического умысла [10]. Л.В. Баева

добавляет, что это «преступление-демонстрация», за которым стоит экзистенциальный кризис личности [1].

Социологи видят корни скулшутинга в социальной среде: экономическое неравенство, культурные нормы, транслируемые через СМИ, субкультуры, прославляющие насилие. Ключевой триггер – социальная эксклюзия (травля, изоляция, отвержение) [3; 7]. И.С. Бочарникова отмечает, что первопричина – деформация ценностно-мотивационной сферы подростков, а главный канал распространения деструктивных идей – мессенджеры [2].

Психологи и педагоги фокусируются на внутреннем мире нападающего и возможностях школы. Среди личностных факторов риска: агрессивность, импульсивность, заниженная самооценка, депрессия, травматический опыт [3]. С.В. Книжникова подчёркивает двойную природу амока – социокультурную и индивидуально-психологическую [7]. Мотивы стрелка – месть, жажда славы, самоутверждение; гомицид часто соседствует с суицидом [4]. Ю.Б. Буров выделяет пять стадий деформации личности: от накопления разочарования до осуществления нападения, связывая скулшутинг с утратой смысла и патологическим нарциссизмом [5]. Однако опрос 434 студентов показал, что молодые люди не осознают «опривычивания» к насилию и считают лучшей профилактикой обучение спасению во время атаки, что лишь минимизирует ущерб [9].

Юристы рассматривают скулшутинг как особый вид преступления. Суходольская на основе опроса экспертов делает вывод: без специальных психологических знаний выявить потенциального нападающего невозможно, поэтому необходимо обязательное психологическое тестирование в школах. В России «Колумбайн» признан террористической организацией. Предлагаемые меры: ужесточение оборота оружия, усиление охраны школ, блокировка деструктивного контента, введение уголовной ответственности за подготовку нападений [5; 10].

Скулшутинг – междисциплинарная проблема. Социология вскрывает социальные корни, психология и педагогика – личностные механизмы, юриспруденция – правовые рамки профилактики. Только интеграция этих подходов позволяет выстроить эффективную систему противодействия [2; 3].

В ответ на участвовавшие случаи вооружённых нападений на учебные заведения в разных странах стали разрабатывать системы профилактики – от анонимных мобильных приложений до межведомственных программ с участием психологов, педагогов и правоохранителей.

В США наиболее известна программа CSTAG (Университет Вирджинии): школьные команды (администрация, психологи, полицейский) оценивают угрозы по «семишаговому дереву решений». Её немецкий аналог – NETWASS. Также в Германии применяют систему DyRiAS – обязательный компьютерный опросник для всех учащихся, результаты которого видят в том числе и правоохранители. В штате Колорадо работает приложение Safe2Tell для анонимных сообщений об угрозах – через него поступило уже более 65 тысяч сигналов, что помогло предотвратить сотни нападений. Методика SAVRY позволяет оценить долгосрочные риски насилия у молодёжи, но для выявления конкретных скулшутеров не подходит [6; 10]. В Нижегородской области создана межведомственная рабочая группа (министерства образования, внутренней политики, безопасности, УФСБ, ГУ МВД, вузы), которая занимается просвещением педагогов, мониторингом и тестированием учащихся, а также разработкой алгоритмов для школ [8]. Программа [1] с помощью искусственной нейронной сети выявляет потенциально опасных лиц: при совпадении поведенческих профилей на 51–80% проводится психологическое обследование, при 81–100% подключаются спецслужбы. Приволжский медицинский университет разработал комплексную методику обследования подростков: при тестировании 1346 человек психические расстройства выявлены у 30,8%, буллинг – у 35% [8]. В Златоустовском педколледже созданы психолого-педагогическая комиссия, перечень маркеров группы риска и алгоритмы действий при нападении [5].

Проведенный анализ позволил структурировать выявленные данные по трем ключевым направлениям: факторы скулшутинга, маркеры риска (ранние и явные) и способы профилактики. Результаты обобщены в таблице 1.

Результаты анализа научных источников о феномене

Единица анализа	Результат поиска
Факторы скулшутинга	Социально-экономические и макросоциальные: социальное неравенство, кризис воспитания, низкий статус педагогов; потеря образованием автономности; низкий социально-экономический статус [1; 3; 5; 10]. Социально-средовые: семейное неблагополучие (насилие, развод); буллинг, травля, изоляция; бездействие педагогов; социальная эксклюзия [2; 3; 7; 9; 10]. Доступность оружия: легальная и нелегальная – ведущий фактор [3; 5; 9; 10]. Психологические и личностные: депрессия, стресс, аффективные расстройства; нарциссизм, неадекватная самооценка; дефицит самоконтроля; агрессивность, мстительность, замкнутость; оправдание насилия; чувство несправедливости [3; 4; 5; 7; 9]. Мотивационные: месть, поиск славы, подражание; расширенный суицид; стремление к признанию [1; 4; 5; 10]. Медийные и информационные: деструктивные паблики, глорификация стрелков в СМИ, эффект подражания, хабитуализация насилия, деструктивные интернет-сообщества [2; 3; 7; 9; 10]. Институциональные и правовые: отсутствие системы выявления потенциальных стрелков; недостаточность мер безопасности [5; 8; 10]
Маркеры раннего риска скулшутинга	Буллинг, травля, издевательства со стороны сверстников (в т.ч. кибербуллинг) [8; 9]. Социальная изоляция, отсутствие друзей, статус «изгоя», отвержение [8]. Интерес к оружию, доступ к оружию [2; 8]. Семейное неблагополучие (насилие, развод, отсутствие контроля, жестокое воспитание) [8]. Суицидальные мысли, постгомицидный суицид [7; 8]. Депрессивность, подавленное состояние. Активность в деструктивных интернет-сообществах (паблики, форумы, подписки) [8]. Предупреждающие знаки (посты, комментарии, манифесты, видеообращения, анонсы) [8]. Низкая самооценка / неадекватная самооценка. Агрессивность, враждебность, мстительность [8]. Увлечение компьютерными играми с насилием. Мужской пол [7]. Возраст 13–19 лет [7]
Маркеры явного риска	Буллинг, травля [2; 3; 7; 9]; социальная изоляция, статус «изгоя» [3; 7; 8; 9]; интерес к оружию, доступ к оружию [3; 5; 9; 10]; семейное неблагополучие [3; 7; 10]; суицидальные мысли [4; 5; 7]; депрессивность [3; 7; 9]; активность в деструктивных интернет-сообществах [2; 3; 7]; предупреждающие знаки (посты, манифесты) [3; 7; 10]; низкая самооценка [3; 7; 9]; агрессивность [3; 5; 7]; мужской пол [5; 9]; возраст 13–19 лет [4; 5; 7]
Способы профилактики	Комплексный/системный подход (межведомственный) [5; 6; 8]; психолого-педагогическая работа (диагностика, коррекция, поддержка) [2; 4; 5; 7]; информационная безопасность и медиаграмотность [1; 2; 3; 8]; организационные и правовые меры (контроль доступа) [5; 8; 10]; изучение феномена и факторов риска [3; 4; 5]; зарубежный опыт [6; 8]; безопасность образовательных учреждений [5; 8; 10]; раннее выявление рисков [4; 6; 7]

Полученная информация открывает следующие возможности для профилактики нападения в образовательных организациях:

- раннее выявление потенциальных нападающих за счет мониторинга маркеров риска;
- создание многоуровневой межведомственной системы профилактики;
- разработка и внедрение адресных психолого-педагогических программ;
- повышение медиаграмотности и противодействие деструктивному информационному влиянию.

Список литературы

1. Баева Л.В. Скулшутинг как глобальный феномен: «американская эпидемия» в России / Л.В. Баева // Век глобализации. – 2024. – №3. – С. 143–154. DOI 10.30884/vglob/2024.03.13. EDN FFEBGD
2. Бочарникова И.С. Скулшутинг как крайняя форма девиантного поведения: взгляд экспертов / И.С. Бочарникова // Galactica Media: Journal of Media Studies. – 2024. – №3. – С. 290–306. DOI 10.46539/gmd.v6i3.538. EDN CNOPBX
3. Васильев В.В. Методологические подходы к изучению скулшутинга в образовательных организациях на межпредметном и социологическом уровнях / В.В. Васильев // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – №1. – С. 156–161.

4. Буров Ю.Б. Массовое убийство в образовательных организациях: феномен, механизмы, причины, профилактика / Ю.Б. Буров // Инновационное развитие профессионального образования. – 2025. – №1(45). – С. 122–133. EDN GKVZTR
5. Бредихин С.С. Оценка риска вооруженных нападений в образовательной среде: сравнительный анализ инструментов и практическая адаптация / С.С. Бредихин, Е.В. Щетинина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2025. – №2(46). – С. 110–118. EDN UGCYZN
6. Карасев П.К. Профилактика скулшутинга как управленческая задача: кейс Нижегородской области / П.К. Карасев, С.А. Судьин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – №1(69). – С. 88–93. DOI 10.52452/18115942_2023_1_88. EDN YUEVLS
7. Книжникова С.В. Нападения обучающихся на образовательные организации: факторы, маркеры риска и профилактическая работа / С.В. Книжникова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2026. – №1(109). – С. 220–235. EDN FRYHWA
8. Книжникова С.В. Нападения на образовательные организации: представления обучающихся о феномене и ресурсы профилактики / С.В. Книжникова, В.В. Хайлова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29. №3(98). – С. 320–329. DOI 10.24412/1999-6241-2024-398-320-329. EDN FMBKSQ
9. Суходольская Ю.В. Проблемы противодействия массовым убийствам в российских образовательных организациях (скулшутингу) / Ю.В. Суходольская // Вестник Владимирского юридического института. – 2024. – №4(73). – С. 110–112. EDN XICRZX
10. Суходольская Ю.В. Факторы, детерминирующие совершение массового убийства в образовательной организации, и механизм преступного поведения скулшутера / Ю.В. Суходольская // Вестник Университета прокуратуры Российской Федерации. – 2021. – №3(83). – С. 64–70. EDN GUSSHJ

Кумаева Ольга Николаевна

магистрант

Игнатович Владлен Константинович

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрено содержание и структура понятия «готовность педагога к инновационной деятельности», особенности проявления готовности к инновациям в условиях цифровой трансформации образования. Раскрыты особенности процесса цифровизации образования, цели и задачи, решаемые путем формирования цифровой образовательной среды. Обоснована необходимость целенаправленного формирования готовности педагогов к инновациям, как условие эффективного функционирования ЦОС.

Ключевые слова: инновации, цифровая образовательная среда, цифровая компетентность, цифровая грамотность, электронные образовательные ресурсы.

Одним из важных качеств педагога в современных образовательных условиях является его готовность к инновационной деятельности или особое интегративное свойство личности, проявляющееся в стремлении к освоению новых знаний, технологий, реализации инновационных проектов, повышающих эффективность выполнения профессиональных обязанностей. Актуальность проблемы готовности педагога к инновациям возросла в условиях цифровой трансформации образования, потребовавшей от всех участников образовательной деятельности, в первую очередь, от педагогов, не только освоения принципиально новых знаний и навыков, но и готовности к их постоянному совершенствованию и внедрению в профессиональную практику.

Большинство авторов, исследующих проблему готовности педагога к инновационной деятельности, отмечают наличие нескольких базовых компонентов. Так, в

работе Л.В. Шириной выделены мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты [6]. В.А. Сластенин предлагает более сложную структуру, выделяя в качестве наиболее значимых мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, содержательно-операционный и личностный компоненты [4].

Т.В. Яковенко выделяет «способность к освоению, применению, адаптации инновационного опыта, разработке собственных новшеств, организации и проведению педагогических экспериментов, умение рисковать, принимая решения, связанные с реализацией педагогических инноваций» [7] в качестве базовой основы готовности к инновационной деятельности, делая, таким образом, акцент на личностных качествах педагога.

Действительно, внедрение новшеств в собственную деятельность возможно только при наличии определенного набора личностных характеристик, таких как адекватная самооценка, высокий уровень креативности, способность к осуществлению творческой деятельности.

Однако, для осуществления инновационной деятельности важны и другие составляющие. Так, мотивационный компонент готовности к инновациям описывает потребность в инновационной деятельности, интерес как к объекту деятельности, так и к способу его осуществления, стремление к успешному внедрению инноваций. Когнитивный компонент предполагает наличие определенного набора знаний в той области, которая выступает в качестве источника инноваций.

Готовность педагога к инновациям приобретает особое значение в условиях цифровизации образования. Сам факт массового внедрения относительно новых и, продолжающих при этом интенсивно развиваться, цифровых технологий, требует от педагога способность не только приспособиться к формирующейся цифровой среде, но и постоянно совершенствовать свои знания и умения в данной сфере.

На это обстоятельство обращают внимание многие авторы. В частности, Н.А. Носкова отмечает, что для современного учителя важным является не только понимание роли цифровых технологий в образовании, но и достаточное владение программными и техническими средствами, умение комбинировать цифровые технологии и использовать их в образовательном процессе [1].

Цифровая компетентность, как главная составляющая когнитивного компонента готовности к инновациям в условиях цифровой среды предполагает постоянное развитие, чтобы «успевать» за теми изменениями, которые происходят в цифровой среде. Еще сравнительно недавно владение компьютерной техникой рассматривалось как важный компонент цифровой компетентности, то сегодня, этот навык рассматривается на уровне базовой грамотности, наряду с умением читать, считать или писать. Одновременно возросла актуальность владения навыками работы с искусственным интеллектом, облачными технологиями и др.

Особого внимания заслуживает такой аспект готовности к инновациям, как соответствующая среда. Вряд ли эффективно проявит себя педагог в условиях, когда среда образовательной организации не предполагает возможности внедрения новаций. Иная ситуация складывается в тех образовательных организациях, где активно внедряются различные новации, а их применение становится обязательным элементом деятельности педагога. В первую очередь это касается цифровой образовательной среды, как базы для осуществления образовательного процесса.

Цифровая среда образовательной организации представляет собой управляемую и динамично развивающуюся систему, обеспечивающую возможность доступа к информации, коммуникации, применения цифровых инструментов для всех участников образовательного процесса.

Понятие цифровой образовательной среды раскрывается в одноименном Федеральном проекте: всероссийская информационная система, направленная на внедрение в стране единой электронной образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [5].

На сегодняшний день в Российской Федерации выстроена эффективная система, обеспечивающая доступ обучающихся к разнообразным электронным образовательным ресурсам, позволяющая автоматизировать рутинные педагогические и управленческие процессы, открывающая возможность для родителей обучающихся оперативно отслеживать результаты обучения.

Постановлением Правительства РФ от 16.11.2020 г. №1836 были уточнены цели формирования современной цифровой образовательной среды, которая формируется как единая

система, связывающая все уровни образования и имеющиеся образовательные платформы [2], однако говорить об эффективном использовании сформированной ЦОС пока еще рано и связано это, не только с трудностями «роста» базовой инфраструктуры, нехваткой научно-методических материалов, сложностями в адаптации учебных программ и методик к цифровой среде, но и с недостаточной готовностью педагогов к применению в своей профессиональной деятельности всех открывающихся возможностей, например, доступа к систематическому обновлению знаний и повышению собственной цифровой компетентности, организации деятельности в онлайн-среде и др.

Достаточно актуальной проблемой является и определенная консервативность педагогической профессии, существующие психологические барьеры, профессиональная ригидность части педагогов.

Особенность цифровой среды состоит в ее высокой динамичности. Так, распоряжением Правительства РФ от 02.12.2021 №3427-р определено стратегическое направление до 2030 г. в области цифровой трансформации образования. В рамках данного проекта планируется внедрение следующих технологий:

- искусственный интеллект в части рекомендательных систем и интеллектуальных систем поддержки принятия решений, перспективных методов и технологий («Цифровой помощник ученика», «Цифровой помощник родителя», «Цифровой помощник учителя»);
- большие данные в части использования методов интеллектуального анализа значительных объемов информации для поддержки принятия управленческих решений и повышения качества данных («Создание и внедрение системы управления в образовательной организации»);
- системы распределенного реестра («Цифровое портфолио ученика»);
- облачные технологии («Библиотека цифрового образовательного контента») [3].

Как видно из представленного документа, цифровая образовательная среда продолжает развиваться, что требует от всех участников образовательных отношений, в первую очередь от педагогов, готовности к принятию и внедрению инновационных решений в данной сфере, использованию их в своей повседневной практике. В этой связи работу по повышению уровня готовности педагогов к инновационной деятельности можно рассматривать как одну из ключевых психолого-педагогических задач, решение которых требует организации постоянно действующей системы повышения цифровой квалификации и контроля за уровнем ИТ-компетентности педагогов, проведения дополнительных обучающих мероприятий (вебинаров, семинаров и др.), применения индивидуального подхода в разработке траекторий профессионального развития.

Список литературы

1. Носкова Н.В. Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике / Н.В. Носкова, Л.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68(4). – С. 45–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 10.04.2026). EDN XMNWST
2. Постановление Правительства РФ «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» от 16.11.2020 №1836 // Собрание законодательства РФ. – 23.11.2020. – №47. – Ст. 7538.
3. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» от 2 декабря 2021 г. №3427-р.
4. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. EDN OLZMBZ
5. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»: паспорт проекта // Национальные проекты России. – URL: <https://национальныепроекты.рф> (дата обращения: 10.04.2026).
6. Ширина Л.В. Педагогическое сопровождение развития у педагогов общеобразовательных школ готовности к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Ширина. – Армавир, 2021. – 24 с. EDN ZKLNEP
7. Яковенко Т.В. Методическая система формирования готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности / Т.В. Яковенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – №6. – С. 17–22. EDN OLPRNL

Лазаренко Максим Витальевич

студент

Ромашко Роман Сергеевич

студент

Еремеева Алена Андреевна

студентка

Ковалева Дина Петровна

соискатель, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-156540

СВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫМ КРИЗИСОМ

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования связи между копинг-стратегиями и личностными особенностями у старших подростков с признаками экзистенциального кризиса. На выборке из 31 респондента (учащиеся 11-го класса) с использованием методик: тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман, личностный опросник EPQ-RS Г. Айзенка – выявлена закономерная дифференциация предпочитаемых копинг-стратегий в зависимости от типа темперамента (по классификации И.П. Павлова). Установлено, что переход от меланхолического к сангвиническому типу сопровождается усилением дистанцирования и самоконтроля при одновременном снижении положительной переоценки, поиска социальной поддержки и планирования решения проблем.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, старшие подростки, копинг-стратегии, личностные особенности, темперамент, типология Павлова, смысловые ориентации, нейротизм, экстраверсия, эмпирическое исследование.

Теоретическое рассмотрение экзистенциальной проблемы, проведенное нами в предыдущих статьях [4; 5], позволяет с достаточной долей уверенности утверждать, что существует связь между тем, как старший подросток переживает экзистенциальный кризис, и его индивидуально-личностными характеристиками. Это предположение, вытекающее из анализа существующих научных представлений, требует эмпирической проверки и конкретизации. Выявлению и описанию характера этой связи и посвящено дальнейшее экспериментальное исследование.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные принципы отечественной психологии: единства сознания и деятельности, системности в изучении психических явлений. В качестве концептуальной основы для изучения личностных особенностей использовались положения дифференциальной психологии и учения о темпераменте (И.П. Павлов, Г. Айзенк), а также ресурсный подход к анализу совладающего поведения и жизнестойкости (Р. Лазарус, С. Фолкман, Д.А. Леонтьев).

В работе использованы следующие методики:

- Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [6];
- Опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман [1];
- Личностный опросник (EPQ-RS) Айзенка [2].

Методы исследования.

1. Теоретические методы: анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, классификация, обобщение научной литературы по проблеме исследования, индукция, дедукция, сравнение.

2. Эмпирические методы: доказательство гипотезы, психологическая диагностика в форме психологического тестирования.

3. Методы статистической обработки данных: математико-статистические методы (описательная статистика, корреляционный анализ) с использованием программного обеспечения (Excel).

Проведение исследования проходило в три этапа. На первом этапе экспериментального исследования с помощью методики «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева мы провели диагностику степени представленности в жизни испытуемых целей в будущем (наличие/отсутствие), которые придают жизни человека осмысленности, направленности и временной перспективы, обучающихся в 11-м классе. Полученные результаты диагностики, выраженные в отклонении от нормы, представлены на рис. 1.

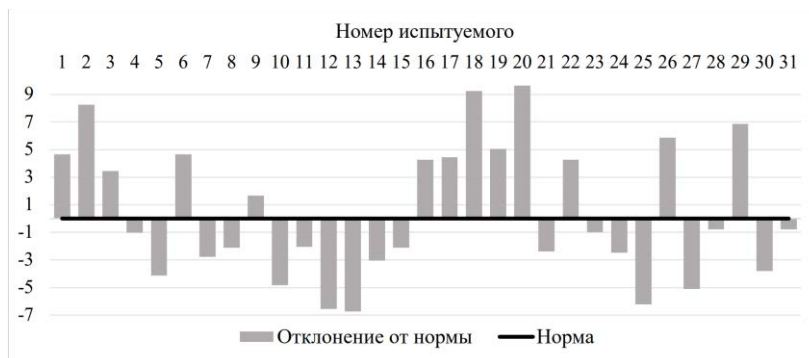


Рис. 1. Результаты диагностики экзистенциальной наполненности

В результате диагностики мы установили, что для большинства испытуемых характерны признаки экзистенциального кризиса, выраженные в слабой или умеренной степени. Таким образом, в выборку для дальнейшего анализа вошли 18 респондентов. На следующем этапе с помощью опросника «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман) и личностного опросника EPQ-RS (Г. Айзенк) были определены личностные характеристики респондентов и частота выбора копинг-стратегий. Полученные данные обобщены в таблице 1.

Таблица 1

Сопоставление черт личности и копинг стратегий

Стили совладания (выраженное проявление)	Интр. – Экстр.					Нейротизм			
	И	И>Э	А	Э>И	Э	Низк.	Средн.	Выс.	Оч. Выс.
Конфронтационный	0	0	1	1	0	0	1	1	0
Дистанцирование	1	0	2	2	0	0	3	0	2
Самоконтроль	0	0	1	1	0	0	2	0	0
Поиск социальной поддержки	1	1	0	1	0	1	0	1	1
Принятие ответственности	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Бегство-избегание	0	0	0	0	0	0	0	0	0
План решения проблем	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Положительная переоценка	1	2	1	2	0	0	2	2	2

С целью облегчения последующего анализа на основе показателей экстраверсии и нейротизма была проведена рекатегоризация данных в соответствии с типологией темпераментов И.П. Павлова (меланхолик, холерик, флегматик, сангвиник) [3]. Показатели амбивалентного типа (А) не учитывались при дальнейших расчётах, поскольку они располагаются между полюсами интроверсии и экстраверсии. Стратегии «принятие ответственности» и «бегство-избегание» не вошли в итоговую таблицу ввиду нулевой частоты встречаемости у

всех типов темперамента. «Конфронтационная» стратегия, хотя и представлена в таблице, не показывает выраженной тенденции, фиксируя лишь незначительные различия между интровертами и экстравертами. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сопоставление темпераментов и копинг стратегий

Стили совладания (выраженное проявление)	Темперамент			
	Меланхолик	Холерик	Флегматик	Сангвиник
Конфронтационный	1	2	1	2
Дистанцирование	3	4	4	5
Самоконтроль	0	1	2	3
Поиск социальной поддержки	4	3	3	2
План решения проблем	2	1	1	0
Положительная переоценка	7	6	5	4

С целью наглядного разделения выявленных корреляционных трендов возрастающие показатели представлены на рис. 2, нисходящие – на рис. 3.

Как видно из рис. 2, стратегия дистанцирования характеризуется наибольшими значениями у сангвиников (5), минимальными – у меланхоликов (3), при этом холерики и флегматики показали промежуточный результат (4). Таким образом, сангвинический темперамент в наибольшей степени ассоциирован с тенденцией к эмоциональному отстранению. Стратегия самоконтроля обнаруживает рост от холериков (1) к флегматикам (2) и достигает максимального значения у сангвиников (3). У меланхоликов же стратегия самоконтроля вызвала наименьший интерес (0). Данная динамика указывает на связь эмоциональной стабильности и экстраверсии с усилением волевой регуляции и отстранённостью.

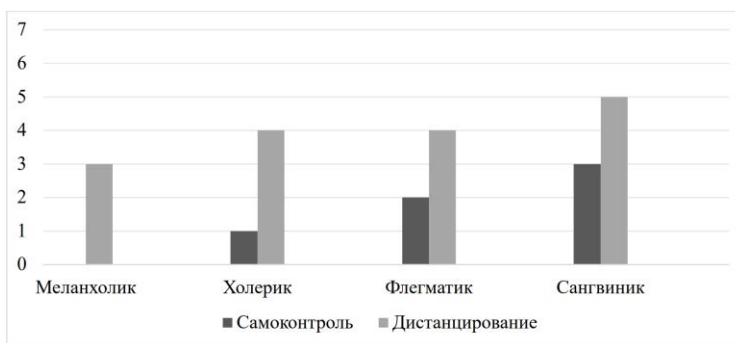


Рис. 2. Возрастающие показатели у разных темпераментов

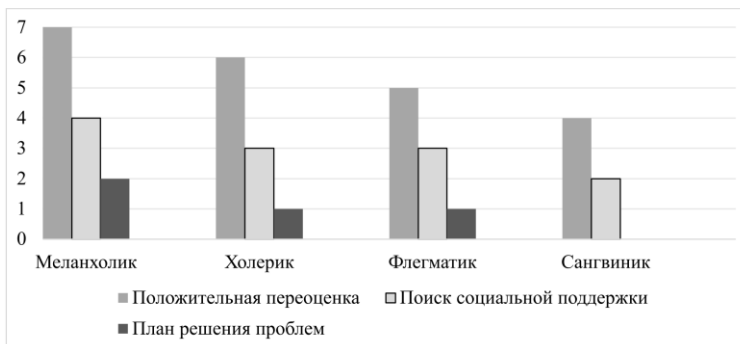


Рис. 3. Нисходящие показатели у разных темпераментов

На рисунке 3 мы можем заметить, что положительная переоценка наиболее выражена у меланхоликов (7) и последовательно снижается к сангвиникам (4), что согласуется с представлениями о более активном использовании когнитивных стратегий переосмысления у лиц с высоким нейротизмом и интроверсией. Поиск социальной поддержки также имеет максимальные значения у меланхоликов (4) и минимальные – у сангвиников (2). Данная закономерность позволяет сделать вывод: чем более интровертированной и эмоционально нестабильной является личность, тем в большей степени она склонна обращаться за социальной поддержкой, что может рассматриваться как компенсаторный механизм совладания с трудностями. Стратегия планирования решения проблем обнаруживает аналогичную направленность: её показатели снижаются от меланхоликов (2) к сангвиникам (0), однако общая частота выбора данной стратегии остаётся невысокой.

Возвращаясь к таблице 1, следует отметить, что респонденты с ярко выраженной экстраверсией не демонстрировали выраженного выбора каких-либо копинг-стратегий, фиксировались лишь незначительные показатели, в связи с чем данные не были включены в итоговую таблицу.

Данные, описанные выше, свидетельствуют о закономерной дифференциации копинг-стратегий в зависимости от типа темперамента. Переход от меланхолического к сангвиническому типу сопровождается усилением дистанцирования и самоконтроля при одновременном снижении положительной переоценки, поиска социальной поддержки и планирования решения проблем.

Полученные в ходе исследования результаты согласуются с классической типологией темпераментов, разработанной И.П. Павловым на основе учения о свойствах нервной системы. Согласно Павлову, четыре типа высшей нервной деятельности (сангвинический, холерический, флегматический, меланхолический) различаются по силе, уравновешенности и подвижности нервных процессов, что предопределяет не только динамические особенности поведения, но и предрасположенность к определённым способам реагирования в стрессовых и кризисных ситуациях. Хотя в чистом виде эти типы встречаются редко, выявленные в нашей выборке тенденции позволяют проследить закономерную связь между темпераментом и предпочитаемыми копинг-стратегиями.

Меланхолический тип (слабый тип нервной системы) характеризуется повышенной чувствительностью, глубиной и устойчивостью чувств при слабом их внешнем выражении, склонностью к длительным тормозным реакциям в ответ на сильные воздействия. В нашем исследовании меланхолики продемонстрировали наиболее высокие показатели по стратегиям положительной переоценки (7) и поиска социальной поддержки (4), а также обнаружили некоторую склонность к планированию решения проблем (2). Такое сочетание полностью соответствует характеристике Павлова: обладая слабой нервной системой, меланхолик не способен к быстрому отстранению или жёсткому самоконтролю в стрессовой ситуации, но компенсирует это через интенсивную когнитивную переработку (переоценку) и обращение к внешним ресурсам (социальная поддержка). Планирование выступает попыткой структурировать ситуацию, снизить неопределённость, что также согласуется с потребностью в устойчивости, свойственной данному типу.

Холерический тип (сильный, неуравновешенный, подвижный) отличается высокой возбудимостью, импульсивностью, резкой сменой эмоций, склонностью к истощению при увлечённости делом. В нашей выборке холерики заняли промежуточное положение по большинству стратегий: дистанцирование (4), самоконтроль (1), положительная переоценка (6), поиск поддержки (3), планирование (1). Эта разнородность отражает внутреннюю противоречивость холерического темперамента: с одной стороны, неуравновешенность и низкий самоконтроль (наименьшее значение среди всех типов), с другой – достаточно высокая положительная переоценка и средние показатели дистанцирования. Можно предположить, что холерики, в силу своей подвижности, способны быстро переключаться между разными способами совладания, однако недостаточная уравновешенность не позволяет им устойчиво применять волевую регуляцию.

Флегматический тип (сильный, уравновешенный, инертный) характеризуется медленным формированием новых форм поведения, но их высокой стойкостью, спокойствием,

настойчивостью, склонностью к экономии сил. В нашем исследовании флегматики показали высокий уровень дистанцирования (4) и положительной переоценки (6), средний самоконтроль (2) и поиск поддержки (3). Эти данные хорошо интерпретируются в рамках теории Ивана Петровича: инертность нервных процессов способствует устойчивости однажды избранной стратегии – в данном случае дистанцирования как способа сохранения внутреннего равновесия. Одновременно флегматики сохраняют способность к когнитивной переработке (положительная переоценка), что согласуется с их основательностью и глубиной мыслей, однако внешняя поддержка им требуется в меньшей степени, чем меланхоликам, что отражает их внутреннюю стабильность.

Сангвинический тип (сильный, уравновешенный, подвижный) отличается быстрой адаптацией, лёгкостью переключения, богатой мимикой, поверхностной сменой чувств, потребностью в новых впечатлениях, но также склонностью к поверхностности при отсутствии серьёзных целей. В нашей выборке сангвиники продемонстрировали максимальные показатели по дистанцированию (5) и самоконтролю (3), минимальные – по положительной переоценке (4), поиску поддержки (2) и планированию (0). Такая картина полностью соответствует павловской характеристике: подвижность и уравновешенность позволяют сангвинику легко отстраняться от стрессовой ситуации, не погружаясь в длительные переживания, а высокий самоконтроль выступает проявлением его способности регулировать собственные импульсы. Отсутствие выраженного планирования и низкая потребность в переосмыслении и социальной поддержке отражают тенденцию к быстрому разрешению ситуации без глубокой когнитивной или эмоциональной проработки, что может быть связано с упомянутой Павловым возможной поверхностностью при отсутствии серьёзных жизненных задач.

Важно отметить, что в нашей выборке респонденты с ярко выраженной экстраверсией (сангвиники) не демонстрировали предпочтения каких-либо копинг-стратегий в выраженной степени, фиксировались лишь незначительные показатели. Это наблюдение также находит объяснение в рамках павловского подхода: подвижность и уравновешенность сангвиника обуславливают гибкость, отсутствие жёсткой фиксации на каком-либо одном способе совладания. Сангвиник легко переключается между стратегиями, что не приводит к накоплению высоких количественных значений ни по одной из них.

Таким образом, выявленная дифференциация копинг-стратегий по типам темперамента не только статистически значима, но и содержательно укладывается в классические представления о свойствах нервной системы. Слабый тип (меланхолик) предрасполагает к использованию ресурсных и когнитивных стратегий, сильный уравновешенный инертный (флегматик) – к устойчивому дистанцированию, сильный неуравновешенный (холерик) – к противоречивому сочетанию стратегий, а сильный уравновешенный подвижный (сангвиник) – к гибкому, но преимущественно отстранённо-контролирующему стилю совладания. Полученные результаты подтверждают эвристическую ценность Павловской типологии для прогнозирования индивидуальных различий в переживании и преодолении экзистенциальных кризисов.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении имеющихся теоретических представлений о феномене экзистенциального кризиса у старших подростков за счет выявления его взаимосвязи с конкретными личностными характеристиками. Результаты научной работы могут послужить основой для построения типологии переживания экзистенциального кризиса у старших подростков в зависимости от личностных характеристик.

Практическая значимость состоит в том, что полученные данные могут быть использованы педагогами-психологами, социальными педагогами и родителями для разработки индивидуальных и групповых программ психологической поддержки, направленных на развитие личностных ресурсов старших подростков для конструктивного преодоления экзистенциальных вызовов.

Список литературы

1. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева [и др.] // НИПНИ им. Бехтерева. – 2009. – 39 с. EDN ESXBJB
2. Каширский Д.В. Психодиагностика черт личности: учебник и практикум / Д.В. Каширский. – М.: Прометей, 2025. – 368 с. EDN FQFZHS

3. Ковтюх Г.С. И.П. Павлов: от аналитической к интегративной физиологии / Г.С. Ковтюх, Н.В. Тамаркина, П.И. Фалалеев // Лечебное дело. – 2025. – №2. – С. 62–65. DOI 10.24412/2071-5315-2025-13298. EDN MATPLQ
4. Лазаренко М.В. Развитие искусственного интеллекта как экзистенциальный кризисоген у современной молодёжи / М.В. Лазаренко, Д.П. Ковалева, Е.В. Ишкова // Сормовские чтения – 2026: векторы развития образования: практика, качество, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – 2026. – С. 31–35. DOI 10.31483/r-154335. EDN AKYQNN
5. Лазаренко М.В. Теоретический анализ экзистенциального кризиса у старших подростков / М.В. Лазаренко, Т.А. Халилов // Молодежная наука в современном мире: Всеросс. студенческая науч.-практ. конф. с междунар. участ. – 2025. – С. 280–284. DOI 10.31483/r-138199. EDN RSXDGS
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

Лакреева Анна Владимировна

старший преподаватель

Федоренко Анна Станиславовна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

НЕСУИЦИДАЛЬНЫЕ САМОПОВРЕЖДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РИСКА И ТРУДНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема несуицидального самоповреждающего поведения (селфхарма) среди подростков. На основе анализа научных источников выделены основные виды, формы, причины, факторы и психологические особенности подростков с самоповреждающим поведением. Представлены результаты эмпирического исследования, позволившие выявить противоречия между теоретическим пониманием феномена и практикой реагирования в образовательной среде.

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение, селфхарм, несуицидальные самоповреждения, подростки, профилактика девиантного поведения.

Введение. Одной из наиболее острых задач современного образования и общества в целом является сохранение психического и физического здоровья подрастающего поколения. Особую тревогу вызывает рост девиантных форм поведения среди несовершеннолетних, среди которых особое место занимает аутодеструктивное поведение, а именно – несуицидальные самоповреждения, или селфхарм.

Актуальность темы определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, статистические данные показывают, что именно подростковый возраст является «пиковым» по распространённости самоповреждений. Согласно имеющимся данным, первые случаи фиксируются в 12–14 лет, а к 16–19 годам достигают максимума [2, с. 35–39]. При этом около 85% среди практикующих селфхарм подростков составляют девочки. Во-вторых, реальное число случаев остаётся скрытым, а специалисты школ часто не обладают компетенциями для корректной реакции.

Цель данной работы – на основе теоретического анализа и эмпирического исследования выявить ключевые причины и факторы самоповреждающего поведения у подростков, а также предложить принципы профилактики в образовательной организации.

Обзор литературы. В современной науке селфхарм определяется как преднамеренное причинение себе физического вреда без суицидальных намерений. Такое поведение характеризуется повторяемостью, целенаправленностью и социальной неприемлемостью и осуждением. В зависимости от способа повреждений выделяют инструментальные (порезы, ожоги, удары) и соматические (расчёсы, выдёргивание волос, кусание губ и щёк) формы [14, с. 143]. Зачастую, такие действия импульсивны, слабо контролируемые, плохо осознаваемые самими подростками [1, с. 16].

Существует несколько теоретических рамок для объяснения данного феномена. Клинико-психологический подход (С.В. Давидовский, С.А. Игумнов) трактует самоповреждения как проявление пограничного расстройства личности, депрессии или тревожных расстройств [2]. А.А. Реан связывает селфхарм с заниженной самооценкой и агрессией, направленной внутрь себя [6]. Социально-психологический подход (Д.В. Берёзкин, А.В. Кузовков, Н.А. Польская, Д.К. Якубовская) выводит на первый план семейное неблагополучие, буллинг и деструктивное влияние интернет-сообществ, которые нередко нормализуют практику самоповреждений и романтизируют ее [1; 5]. Мэгги Терп и Норман Фарбероу, рассматривают селфхарм в широком контексте саморазрушающего поведения, разделяя открытые способы (порезы, ожоги) и латентные формы, такие как игнорирование опасности и рискованные поступки [1, с. 18].

Причины самоповреждающего поведения можно разделить на три группы: эмоционально-регулятивные (желание избавиться от эмоциональной боли, ослабить напряжение), социально-психологические (влияние сверстников и соцсетей, крик о помощи) и личностные (самонаказание, чувство вины, пережитое насилие, психические расстройства) [1; 2].

Как показывают работы разных авторов, сквозной механизм здесь один – невыносимая психологическая боль переводится в физическую, что приносит временное облегчение, однако в конечном счете только усиливает чувство вины и социальную изоляцию [3, с. 98–100].

Возникновению селфхарма способствует многоуровневая система факторов. Психологический уровень включает импульсивность, ощущение эмоциональной пустоты, низкую самооценку, перфекционизм. Семейный уровень – эмоциональное отвержение со стороны родителей, жестокое обращение, гиперопека или чрезмерный контроль. Социально-средовой уровень – буллинг в школе, культ успешности, влияние интернет-групп, романтизация риска и самоповреждений. Также выделяют клинический уровень (депрессия, тревожные расстройства, ПРЛ) и мировоззренческий (обесценивание собственного тела, экзистенциальная пустота) [1; 2; 5].

Последствия селфхарма затрагивают все стороны жизни подростка. С медицинской точки зрения это риск инфицирования, рубцевание тканей, повреждение сосудов и даже летальный исход. Психологические последствия – нарастание стыда и вины, формирование зависимости от самоповреждений, углубление депрессии и тревоги. Социальные последствия – стигматизация, изоляция, потеря способности выстраивать доверительные отношения с близкими. Несуицидальные формы самоповреждения и суицид – разные явления, однако, исследования доказывают, что систематические самоповреждения повышают вероятность суицидальных попыток в будущем [2; 3].

Результаты исследования и обсуждение. Для эмпирического изучения проблемы самоповреждающего поведения среди подростков было проведено анонимное анкетирование. Цель опроса – выявить, как рассматриваемая проблема проявляется на практике, какие причины и способы реагирования выделяют участники образовательных отношений, а также какие трудности и противоречия возникают. В анкетировании приняли участие десять респондентов – педагогические работники МАОУ СОШ №49 города Краснодара, среди которых были заместитель директора по воспитательной части, педагог-психолог, педагоги начальных классов и учителя-предметники.

Анкета включала следующий перечень вопросов.

1. «Сталкивались ли Вы за последние три года со случаями самоповреждающего поведения среди обучающихся? (да/нет)».

2. «Как часто, по Вашему мнению, подростки скрывают следы самоповреждений от взрослых? (никогда/редко/часто/почти всегда)».

3. «Какие причины самоповреждений у подростков Вы считаете наиболее распространенными? (нужно выбрать не более трех вариантов: семейные проблемы/школьное давление/психологические особенности/влияние интернет-сообществ и сверстников/наличие психических расстройств)».

4. «Какова, на Ваш взгляд, наиболее типичная реакция учителей при обнаружении следов самоповреждений у ученика? (испуг и нравоучительство/игнорирование/информирование психолога/корректная поддерживающая беседа)».

5. «Какие трудности Вы испытываете в работе с подростками, склонными к самоповреждениям? (отказ родителей от помощи/скрытность подростков/административное давление/недостаток времени/нехватка знаний)».

6. «Что, по Вашему мнению, наиболее эффективно в профилактике самоповреждающего поведения в школе? (индивидуальная работа с подростком/обучение педагогов/работа с родителями/классные часы и лекции)».

По результатам анкетирования было выявлено, что 100% респондентов ответили, что сталкивались со случаями самоповреждающего поведения среди обучающихся за последние три года. 80% опрошенных считают, что подростки часто или почти всегда скрывают следы самоповреждений от взрослых, и лишь 20% выбрали вариант «редко».

Отвечая на вопрос о причинах самоповреждения 80% респондентов указали семейные проблемы. 60% опрошенных назвали школьное давление и психологические особенности (неумение справляться с эмоциями, низкая самооценка). 40% отметили влияние интернет-сообществ и сверстников, а также наличие психических расстройств.

Типичная реакция учителей при обнаружении следов самоповреждений, по наблюдениям респондентов, в большинстве случаев выражается в испуге и последующем нравоучении – так отметили 60% респондентов. 40% опрошенных отметили, что учителя склонны игнорировать проблему, делая вид, что не заметили. 40% указали, что педагоги информируют психолога. 20% респондент отметил, что отдельные учителя пытаются провести поддерживающую беседу, однако, по мнению психолога, делают это не всегда корректно из-за недостатка компетенций.

Среди трудностей, с которыми сталкиваются специалисты, 80% отметили отказ родителей обращаться к психиатру или психотерапевту, а также скрытность подростков и недоверие к взрослым. 60% респондентов указали на административное давление и недостаток времени для индивидуальной работы. 40% отметили нехватку специальных знаний и методик.

Наиболее эффективными мерами профилактики 100% опрошенных назвали индивидуальную доверительную работу с подростком. 80% также отметили необходимость обучения педагогов правильному реагированию на случаи самоповреждения и просветительскую работу с родителями. 40% из респондентов сочли эффективными классные часы и лекции для учащихся.

Исходя из результатов анкетирования можно сделать вывод, что проблема самоповреждения подростков актуальна для образовательной среды. Ведущими причинами выступают семейное неблагополучие и школьное давление, а ключевым противоречием является разрыв между пониманием специалистами необходимости индивидуальной работы и реальными трудностями, такими как отказ родителей, скрытность подростков, административное давление.

Сопоставляя результаты теоретического анализа и практического исследования, можно выделить следующие совпадения и расхождения. Совпадения касаются признания ведущей роли семейных проблем и школьного давления в возникновении самоповреждений, а также того факта, что подростки в большинстве случаев скрывают следы самоповреждений, а педагоги зачастую реагируют неадекватно (испуг, нравоучения, игнорирование). Расхождения заключаются в том, что теоретические источники делают больший акцент на клинических факторах (депрессивные и тревожные расстройства, пограничное расстройство личности), тогда как практикующие специалисты в ходе опроса фокусируются в первую очередь на социально-психологических причинах. Кроме того, теория предлагает развернутые модели межведомственного взаимодействия, однако на практике специалисты сталкиваются с отказом родителей от обращения к психиатрам и административным давлением.

Таким образом, сущность данного отклонения у подростков заключается в попытке совладания с эмоциональной болью деструктивным способом при отсутствии конструктивных стратегий эмоциональной регуляции. Основными причинами выступают комплекс факторов: семейное неблагополучие, школьное давление, психологические особенности подростка

(импульсивность, эмоциональная пустота, низкая самооценка), а также влияние интернет-сообществ. Особенности проявления проблемы в образовательной среде в том, что подростки тщательно скрывают следы самоповреждений а педагоги при обнаружении таких случаев в большинстве своем не обладают компетенциями для корректного реагирования, что приводит к реакциям, усугубляющим состояние подростка; ключевым противоречием является разрыв между пониманием специалистами необходимости доверительной индивидуальной работы и реальными ограничениями (сопротивление родителей, административное давление, дефицит времени).

Заключение. Проведенный анализ, позволяет констатировать, что в основе профилактической работы должна лежать, прежде всего, устойчивая профессионально-этическая позиция специалиста образовательной организации. В основе данной позиции заложены следующие ключевые ценности. Безусловным приоритетом является жизнь и здоровье подростка – никакие учебные достижения или поведенческие особенности не могут быть поставлены выше его безопасности. Ценность понимания сущности аутоагрессии: подросток, практикующий самоповреждения – это человек, испытывающий сильную эмоциональную боль, нуждающийся в понимании и принятии. Конфиденциальность – доверие подростка является хрупкой основой любой помощи, информация не подлежит разглашению без согласия, за исключением случаев прямой угрозы жизни, и даже тогда специалист обязан объяснить свои действия. Наконец, важно уважение его выбора: невозможно заставить подростка прекратить самоповреждения, можно лишь предложить альтернативные способы совладания с болью и расширить его поведенческий репертуар, оставляя выбор за ним.

Из этих ценностей вытекают практические принципы работы. Первый и главный – «не навреди», который не подразумевает никакого публичного стыда, угроз, наказаний или нравочучений. Второй – информированное согласие, при котором подросток имеет право знать, что будет происходить и зачем. Третий – постепенность, работать над снижением частоты и интенсивности. Четвертый – профессиональная супервизия: работа с самоповреждениями эмоционально затратна, поэтому сложные случаи необходимо обсуждать с более опытными коллегами для избежания выгорания и ошибок. Наконец, специалисту необходимо развивать в себе такие качества, как эмоциональная устойчивость (спокойная реакция на следы самоповреждений), умение задавать открытые вопросы (не «зачем ты это сделал?», а «что происходит с тобой в тот момент?») и слушать «безоценочно», а также понимание границ своей компетенции.

Таким образом, профессиональная позиция строится на уважении к личности подростка, отказе от нравоучительных мер в пользу доверия, поддержки и своевременного направления к специалистам.

Полученные результаты расширяют теоретические представления о деструктивной сущности аутоагрессивного несуицидального поведения подростков и подходах к профилактике в образовательной организации. Выявленные трудности и противоречия могут быть полезны для классных руководителей, педагогов-психологов и иных специалистов при разработке программ профилактики и коррекции аутоагрессивного поведения подростков.

Список литературы

1. Берёзкин Д.В. Половозрастной состав группы подростков с несуицидальными самоповреждениями, обратившихся в отделение медико-социально-психологической и психотерапевтической помощи СПб ГКУЗ ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С.С. Мнухина в первой половине 2021 года, и ее клинико-психологические характеристики / Д.В. Берёзкин, А.В. Кузовков // Психиатрия – проза и поэзия: материалы Российской научной конференции. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный медицинский университет, 2021. – С. 15–18. – URL: https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/86256130/_25.09.21.pdf (дата обращения: 08.06.2026). EDN HRHRKK
2. Давидовский С.В. Современные концепции и особенности проявления самоповреждающего поведения / С.В. Давидовский, С.А. Игумнов // Суицидология. – 2020. – №11(3). – С. 33–43. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-i-osobennosti-proyavleniya-samopovrezhdayushchego-povedeniya/viewer> (дата обращения: 08.06.2026). DOI 10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-33-43. EDN TJTG TJ

3. Польская Н.А. Предикторы и механизмы самоповреждающего поведения (по материалам исследований) / Н.А. Польская // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. №1. – С. 96–105. – URL: <https://psy.jes.su/s0205-95920000617-5-1-ru-144/> (дата обращения: 08.06.2026). EDN JVFTVB
4. Польская Н.А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) / Н.А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22. №2. – С. 140–152. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2014_n2/72333 (дата обращения: 08.06.2026). EDN SJUUMP
5. Польская Н.А. Влияние социальных сетей на самоповреждающее поведение у подростков / Н.А. Польская, Д.К. Якубовская // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. №3. – С. 156–174. DOI 10.17759/cpp.2019270310. EDN TJMBWB
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности: монография / А.А. Реан. – СПб., 1996. – 39 с.
7. МКБ-10 – Расстройства личности и поведения в зрелом возрасте (F60-F69). Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99). Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации. – URL: https://psychiatr.ru/download/1998?view=1&name=МКБ-10_c_гиперссылками.pdf (дата обращения: 08.06.2026).
8. Код диагноза MB23 – Симптомы и признаки, относящиеся к внешнему виду и поведению. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). – URL: <https://psymos.ru/storage/jofwtsdKUqnRaVriTQPE/PMR8K3dB9lxWwlsFNXBwNY5HEVAHSX5N7tOf2G5T.pdf> (дата обращения: 08.06.2026).

Лукьянова Екатерина Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Минаева Наталья Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»
г. Саранск, Республика Мордовия

DOI 10.31483/r-167949

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и диагностические аспекты развития фонематических процессов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Отмечается, что у детей данной категории системно нарушены фонематический слух, восприятие, звуковой анализ и синтез, слоговая структура слова. Характерны недифференциация оппозиционных фонем (шипящие-свистящие, звонкие-глухие, твёрдые-мягкие), искажение слоговой структуры, трудности звукового анализа. Представлен сравнительный анализ трёх диагностических методик: Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, В.В. и С.В. Коноваленко. Обоснована необходимость поэтапного формирования фонематических процессов и активного взаимодействия логопеда с родителями.

Ключевые слова: фонематические процессы, тяжелые нарушения речи, дошкольники, диагностика.

Статья опубликована в рамках субсидии из федерального бюджета образовательным организациям высшего образования на реализацию мероприятий, направленных на поддержку студенческих научных сообществ.

Развитие фонематических процессов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи является одной из главных задач логопеда на пути становления речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи являются особой категорией детей, для которой характерны сохраненный интеллект и слух, но проявляются значительные речевые дефекты,

вследствие которых нарушается становление психики. Тяжелые нарушения речи выражаются в расстройстве познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Нередко отмечаются расстройства равновесия, координации движений, мелкой моторики и артикуляционных движений. Эмоционально-волевая сфера особенно страдает от данной проблемы, например, ребенок с дизартрией проявляет повышенную возбудимость, в то время как ребенок с моторной алалией характеризуется повышенной заторможенностью, неуверенностью в себе, снижением активности и речевым негативизмом. Отклонения выражаются в трудностях произвольного мышления, склонности к спонтанному поведению, зависимости от чужого мнения, обидчивости, негативизме, тревожности, заниженной самооценке и агрессивности. Всё это ведет к истощаемости нервной системы. Несформированность фонематических процессов в таких случаях может привести не только к искаженной речи, но и к психическим отклонениям. Нужно учесть, что развитие наглядно-образного мышления также отстает в развитии и без должного обучения дети часто не своевременно овладевают способностью к операциям анализа сравнения и синтеза. Воображение по уровню продуктивности чаще всего остается ниже возрастной нормы. Такие дети используют однообразность, штампы, а также уделяют работе большее количество времени. Именно поэтому важно уделить особое внимание к данной проблеме.

Формирование звукопроизношения напрямую зависит от сформированности фонематического слуха. Фонематический слух или фонематическое восприятие характеризуется как способность к слуховому пониманию речи, фонем, которая формируется постепенно, в процессе естественного развития детей.

Недостатки фонематического восприятия являются главной причиной неправильной речи. Недоразвитие фонематического слуха чаще всего характеризуется нарушениями звуковой и слоговой структур, например, пропуск, перестановка, повторение звуков и слогов, что ведет к затруднению формирования навыков звукового анализа, без которых чтение и письмо недостижимо.

Проведение диагностики фонематических процессов у старших дошкольников с ТНР выявляет устойчивую картину специфических ошибок, которые закономерно проявляются на всех уровнях обработки речевого сигнала. Для детей данной категории характерно системное недоразвитие фонематического слуха, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, а также слоговой структуры слова.

Несформированность слухо-произносительной дифференциации фонем является наиболее яркой и распространенной отличительной чертой ТНР. У детей с речевой патологией процесс различения звуков на слух оказывается дефектным, что приводит к появлению стойких фонологических ошибок в устной речи и в дальнейшем становится предпосылкой для дисграфии и дислексии.

Ребенок не только неправильно произносит звуки, но и недостаточно их различает на слух, не улавливая акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными фонемами. Затруднения в выработке звуковой дифференциации чаще всего проявляются в двух формах. Ребенок может заменять один звук другим при произношении или смешивать их в речи, не фиксируя четкой границы между акустически близкими единицами.

На основе эмпирических исследований можно выявить слабую дифференциацию оппозиционных фонем, например слоговых пар. Они воспроизводят ряды, уподобляя все слоги друг другу.

О.Г. Кальченко отметила, что наиболее часто дети с ТНР путают звуки, похожие по звучанию или близкие по способу образования [3]. К таким парам относятся шипящие, свистящие, сонорные, твердые и мягкие, звонкие и глухие звуки.

При обследовании дифференциации слоговых рядов дошкольники с ТНР переставляют слоги местами, пропускают или заменяют их, при этом воспроизведение носит уподобляющий характер – первый слог звучит правильно, а второй полностью повторяет его структуру. Не менее значимым диагностическим критерием является состояние навыков звукового анализа и синтеза. Для всех детей с ТНР характерно нарушение процесса становления звуко-

слогового анализа и синтеза, что обусловлено нечеткой, смазанной речью, нарушающей процесс формирования полноценных слуховых образов.

Третьей ключевой областью типичных ошибок при ТНР является искажение слоговой структуры слова. Овладение правильной последовательностью и количеством слогов в слове становится значительной трудностью, и нарушения слоговой структуры удерживаются в речи дошкольников дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков.

Характерными признаками нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с ТНР являются пропуски слогов, сокращения количества слогов, добавление лишних слогов, перестановку слогов и застревание на одном слоге. Они не носят изолированного характера, а представляют собой системное следствие более глубоких расстройств, затрагивающих не только речь, но и другие сферы развития, в том числе недостаточную координацию и силу артикуляционного аппарата, слабость ритмической организации движений и слухо-моторной координации.

Современная логопедическая диагностика располагает широким спектром методических инструментов для выявления особенностей фонематических процессов у дошкольников с ТНР. Наиболее авторитетными и клинически апробированными в отечественной логопедии являются системы обследования, предложенные Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, а также В.В. и С.В. Коноваленко. Каждая из этих методик имеет свою специфику, целевое назначение и диагностическую ценность.

Диагностическая система Архиповой включает в себя шесть последовательных серий проб [1]. Первая серия направлена на узнавание неречевых звуков. Ребенку предлагается определить на слух, какой из музыкальных инструментов звучит, различить бытовые шумы, а также идентифицировать звуки, издаваемые различными предметами. Вторая серия проверяет способность различать высоту, силу и тембр голоса. Ребенок должен отгадать, кто из детей его позвал, определить, какое животное кричит, то есть воспринять интонационную окраску звучания. Третья и четвертая серии направлены на различение слов, близких по звуковому составу, и дифференциацию слогов. Пятая серия предполагает тонкую дифференциацию изолированных фонем. Завершает обследование проверка навыков элементарного звукового анализа, например, выделение первого гласного или согласного звука в слове.

Важной особенностью методики Архиповой является то, что все задания предъявляются в форме, исключающей проговаривание. Это сделано специально для того, чтобы трудности звукопроизношения, имеющиеся у ребенка, не влияли на качество выполнения заданий и не искажали истинную картину состояния фонематического слуха.

Методика Галины Анатольевны Волковой представлена в форме альбома для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника, который отличается наглядностью и комплексным подходом [2]. Альбом содержит обширный дидактический и речевой материал, подобранный с учетом онтогенетического принципа формирования звуков. Это означает, что материал организован от более простых звуков раннего онтогенеза к более сложным, появляющимся в речи позже, что позволяет обследовать ребенка в соответствии с естественной логикой речевого развития.

Альбом условно разделен на три части. Первая часть посвящена исследованию звукопроизношения: проверке звука во всех возможных позициях – изолированно, в слогах, в словах с разной слоговой структурой, во фразах и стихотворных текстах. Вторая часть направлена на исследование звуко-слоговой структуры слова. Третья часть непосредственно исследует фонематическую сторону речи, где параллельно с дефектами произношения проверяется способность к слуховому различению звуков. Наглядный материал, представленный в альбоме, соответствует восприятию детей среднего и старшего дошкольного возраста. Альбом снабжен качественными цветными иллюстрациями, что делает процедуру обследования более привлекательной для ребенка и позволяет поддерживать его мотивацию на протяжении всего диагностического процесса. Методика Волковой особенно удобна для работы с детьми младшего дошкольного возраста, а также с детьми, имеющими сопутствующие интеллектуальные нарушения, где опора на яркий наглядный материал играет ключевую роль.

Методика Вилены Васильевны Коноваленко и Светланы Владимировны Коноваленко «Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста» занимает особое место среди диагностических инструментов [4]. Ее ключевое преимущество – экономичность и широта охвата при сохранении глубины анализа. Пособие предназначено для оперативного массового обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста с целью выявления нуждающихся в логопедической помощи.

Структура обследования включает в себя три основных направления. Первым направлением является различение сходных фонем на слух в пассивной речи. Все речевые образцы предъявляет логопед, а ребенок реагирует действием: показывает нужную картинку, поднимает руку или дает условный сигнал. Это позволяет избежать влияния собственного дефектного произношения ребенка на результаты диагностики. Второе направление направлено на различение сходных фонем в произношении, то есть в активной речи ребенка. Ребенок самостоятельно повторяет слоговые цепочки и пары слов-паронимов. Сравнение результатов выполнения этих двух блоков позволяет точно определить, какое звено страдает в большей степени между слуховым восприятием или моторной реализацией. Третье направление направлено на выявление готовности ребенка к звуковому анализу. Оценивается способность к выделению звука на фоне слова, определению его позиции, а также к элементарному звуковому синтезу.

Развитие фонематических процессов у дошкольников с ТНР – это не вспомогательная задача и не факультатив. Это центральное направление коррекционной работы, от которого зависит если не все, то очень многое. Без сформированного фонематического слуха ребенок не сможет овладеть звукопроизношением в полном объеме. Без фонематического восприятия он не будет различать на слух слова, похожие по звучанию, а значит, не сможет понимать обращенную речь во всех ее нюансах. Без звукового анализа и синтеза путь к чтению и письму оказывается закрыт. Именно несформированность фонематических процессов лежит в основе большинства случаев дислексии и дисграфии у младших школьников. И если в дошкольном возрасте эта проблема не решена, в школе она неизбежно трансформируется в стойкие трудности овладения грамотой.

Поэтапное формирование фонематических процессов является единственным путем, признанным эффективным. Работа выстраивается последовательно, от узнавания неречевых звуков до полноценного фонематического анализа и синтеза. Перескакивать через этапы нельзя, особенно у детей с ТНР, у которых база чаще всего отсутствует в принципе. Каждый следующий шаг опирается на предыдущий, и слабое место на любом из этапов обрушивает всю конструкцию. Предупредить ошибки письма и чтения легче, чем исправлять их в школе, эта истина остается незыблемой для логопедии.

Современные исследования подчеркивают, что эффективная коррекционная работа с детьми с ТНР требует комплексного подхода, включающего активное взаимодействие не только с самим ребенком, но и с его родителями. Это взаимодействие не должно ограничиваться формальными встречами. Оно строится на постоянном диалоге и взаимопонимании. Родители должны быть вовлечены в процесс на всех этапах: от диагностики до закрепления полученных результатов. Весь этот комплекс мероприятий направлен на достижение максимального результата в развитии фонематического слуха и обеспечение успешной социальной адаптации детей. Когда специалисты и родители работают в одной связке, говорят на одном языке и используют одни и те же методы, ребенок получает единую, непротиворечивую среду для развития.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: Аст: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Волкова Г.А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2025. – 80 с.
3. Кальченко М. Совместное интегрированное занятие для детей с ТНР / М. Кальченко, Е. Андреева // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2017. – №7. – С. 36–41.

4. Коноваленко В.В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста: пособие для логопедов / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2020. – 80 с.

5. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.

Ляпина Полина Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-167965

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ современной психолого-педагогической литературы по проблеме сопровождения педагогов дошкольного образования в контексте формирования изобразительных умений у детей 3–4 лет. Рассматриваются три основных современных подхода к психолого-педагогическому сопровождению педагогов дошкольного образования, представленные в работах Ежковой Н.С. (методологическая подготовка педагогов), Лыковой И.А. (индивидуализация и полимодальные методы обучения изобразительной деятельности) и в статье Льговской Е.Б. «Создание педагогических условий для работы по изобразительному творчеству в ДОУ» (организационно-методические условия). На основе анализа публикаций выявлены общие подходы и специфические особенности сопровождения педагогов в контексте формирования изобразительных умений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: анализ литературы, психолого-педагогическое сопровождение, изобразительные умения, младший дошкольный возраст.

Современная система дошкольного образования переживает период глубоких методологических трансформаций. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) закрепил принципиально новые ориентиры: отказ от учебно-дисциплинарной модели, поддержку индивидуальности и инициативы детей, построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Однако, как справедливо отмечает Ежкова Н.С., успешность реализации этих принципов во многом зависит от уровня профессиональной компетентности педагогических кадров и организации системы их психолого-педагогического сопровождения. Анализ её работ позволяет выделить методологическую базу, на которой строится подход автора к профессиональной подготовке и сопровождению педагогов дошкольного образования. В основе концепции Ежковой Н.С. лежит интеграция нескольких методологических подходов. Первый – системный подход, который требует рассматривать педагогический процесс в ДОУ как целостную систему, где все компоненты (цели, содержание, методы, формы, средства) взаимосвязаны и взаимообусловлены. Второй – аксиологический (ценностный) подход, который, как подчёркивает автор, предполагает «ориентацию на ценности дошкольного детства, признание самоценности этого периода развития». Третий – личностно-ориентированный подход, который требует учитывать не только возрастные, но и индивидуальные особенности каждого ребёнка. Четвёртый – гуманный подход, который, по мнению Ежковой Н.С., реализуется через «изменение взгляда на

ребенка: он не только объект воспитания, но и субъект собственного развития, обращение к его внутреннему миру, интересам, мотивам поведения».

Применительно к психолого-педагогическому сопровождению педагогов это означает, что сопровождение должно быть: системным – охватывать все аспекты профессиональной деятельности педагога; ценностно-ориентированным – формировать у педагога уважение к самости дошкольного детства и индивидуальности каждого ребёнка; личностно-ориентированным – учитывать индивидуальные особенности самого педагога, его профессиональный опыт и актуальные затруднения; гуманным – строиться на принципах сотрудничества и поддержки, а не контроля и оценки.

Первое направление – повышение профессиональной компетентности педагогов через систему непрерывного образования. Как отмечает Н.С. Ежкова, «современные тенденции развития дошкольного образования, требования государственного образовательного стандарта вызвали необходимость перевести курс на новую методологию». Это предполагает не только традиционные курсы повышения квалификации, но и внутрифирменное обучение, мастер-классы, педагогические мастерские, супервизии [3].

Второе направление – формирование у педагогов психофизиологической компетентности. Ежкова Н.С. подчёркивает необходимость «соединения фундаментального и прикладного аспектов курса, что позволяет учитывать как теоретические подходы к воспитанию, обучению дошкольников, так и практическую направленность тем», а также «интегративность – использование данных других наук (физиологии, психологии, социологии)». Применительно к формированию изобразительных умений у детей с разным уровнем ЗМК это означает, что педагог должен знать психофизиологические основы развития графических навыков, понимать природу индивидуальных различий и владеть методами их диагностики.

Третье направление – создание условий для позиционного самоопределения педагога. Ежкова Н.С. подчёркивает важность «позиционного самоопределения, что включает в себя освещение различных подходов и, соответственно, возможность обоснованного выражения своей педагогической позиции». Это означает, что сопровождение не должно навязывать педагогу единую «правильную» методику, а должно помогать ему осознанно выбирать и обосновывать свою педагогическую стратегию с учётом конкретных условий и индивидуальных особенностей детей [3].

На основе концепции Лыковой И.А. можно сформулировать следующие рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению педагогов младших групп ДОУ. Обучить педагогов использованию нетрадиционных техник рисования (пальчиковые краски, рисование ладошками, штампы, тычки, монотипия). Эти техники не требуют высокой точности движений и позволяют каждому ребёнку, независимо от уровня ЗМК, получить выразительный результат, что создаёт ситуацию успеха. Сформировать у педагогов понимание необходимости дифференцированного подхода к обучению рисованию. Педагог должен уметь определять (хотя бы на уровне первичной скрининговой диагностики) уровень развития ЗМК каждого ребёнка и подбирать задания, соответствующие этому уровню. Использовать методы обучения: тактильные (рисование на песке, манке, шершавых поверхностях), кинестетические («рисование на спине», рисование в воздухе всем телом) и слуховые (ритмические диктанты, рисование под музыку разного темпа). Эти методы особенно важны для детей с низким уровнем ЗМК, так как они компенсируют недостаточность зрительного контроля. Создать в ДОУ банк дифференцированных заданий для детей с разным уровнем ЗМК. Такой банк может включать карточки с заданиями разного уровня сложности, трафареты, шаблоны, образцы, а также видеоматериалы, демонстрирующие методику работы с детьми [4].

В статье Льговской Е.Б. «Создание педагогических условий для работы по изобразительному творчеству в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ)» (автор опирается на труды Казаковой Т.Г., Колодяжной Т.П., Медковой Е.С., Арнхейма Р.) отмечается, что «современные исследователи выделяют проблему поиска оптимальных условий для успешного художественного развития детей в процессе изобразительной деятельности». В статье подробно описываются

организационно-методические условия, которые должен создать старший воспитатель (или методист) для успешной работы педагогов по изобразительному творчеству.

Первое условие – организация системы повышения квалификации педагогов непосредственно в ДОУ. Как отмечается в статье, «для развития творческих начал в деятельности воспитателей старший воспитатель организует семинары, проводит консультации, занятия-практикумы». Автор подчёркивает, что «специфика руководства изобразительным творчеством дошкольников заключается в том, что педагоги должны сами пройти семинары-практикумы, на которых им предстоит ознакомиться с художественными материалами, различными техниками рисунка, лепки, аппликации» [5].

Второе условие – формирование у педагогов собственного опыта изобразительной деятельности. В статье: «знание особенностей процесса рисования красками поможет педагогу узнать плотность мазка, способ наложения цветов при создании композиции на цветном фоне гуашевыми красками; нежность, прозрачность оттенков в рисунке акварелью; четкость линий в графическом изображении и т.д. Знание выразительных свойств художественных материалов обогатит собственное творчество каждого педагога. С другой стороны, ему легче будет направлять творческую деятельность ребенка». Это положение имеет принципиальное значение: педагог, который сам пробовал рисовать разными материалами, лучше понимает трудности ребёнка и может предложить ему адекватную помощь.

Третье условие – создание развивающей предметно-пространственной среды. В статье отмечается, что в каждом ДОУ должен быть «художественный фонд», который «должен постоянно пополняться». Автор предлагает «организовывать выставки тематического характера в изостудии», причём «тематические выставки целесообразно сочетать с продуктами детского творчества, чтобы ребята могли увидеть картины рядом со своими цветными пейзажами или натюрмортами». В методическом кабинете, как подчёркивается в статье, «следует иметь книги по изобразительному искусству, чтобы воспитатели могли заниматься самообразованием. Искусствоведческая литература поможет также подготовить доклад, обогатить знания воспитателей об искусстве прошлого и настоящего» [5].

Организационно-методические рекомендации.

Создать в ДОУ систему непрерывного профессионального развития педагогов, включающую: диагностику профессиональных дефицитов (1 раз в полугодие); обучающие семинары и мастер-классы (не реже 1 раза в месяц); супервизионные группы (1 раз в 2 недели); рефлексивные встречи (по итогам каждого занятия). Такая система обеспечивает как получение новых знаний, так и их закрепление в практике с последующей рефлексией [7].

Включить в план методической работы ДОУ темы, связанные с психофизиологией ЗМК, методами её диагностики и дифференцированной работы по формированию изобразительных умений. Примерный перечень тем: «Что такое зрительно-моторная координация и почему она важна для рисования»; «Диагностика уровня ЗМК у детей 3–4 лет: простые пробы»; «Как организовать занятие по рисованию для детей с разным уровнем ЗМК»; «Полимодальные методы обучения: рисование на песке, обводка шершавых контуров, рисование на спине»; «Нейрографика и правополушарное рисование в работе с дошкольниками».

Создать банк диагностических и методических материалов: пробы для оценки уровня ЗМК («Дорожка», «Замкни круг», «Штриховка»); дифференцированные задания для детей с высоким, средним и низким уровнем ЗМК; видеоматериалы с примерами занятий; конспекты занятий с описанием дифференцированного подхода; памятки для родителей с упражнениями для развития ЗМК дома.

Проведённый анализ концепций Ежковой Н.С., Лыковой И.А. и Льговской Е.Б. позволяет выявить как общие подходы, так и специфические особенности каждого автора. Общим для всех трёх авторов является признание необходимости перехода от унифицированного к индивидуализированному подходу в дошкольном образовании. Ежкова Н.С. обосновывает это на методологическом уровне, опираясь на системный и личностно-ориентированный подходы. Лыкова И.А. предлагает конкретные методические решения – нетрадиционные

техники рисования и полимодальные методы. В статье Льговской Е.Б. акцентируется внимание на организационных условиях – создании развивающей среды, системе повышения квалификации. Вторым общим положением является признание ключевой роли педагога в реализации индивидуализированного подхода. Все три автора подчёркивают, что даже самая совершенная методика не будет эффективной, если педагог не обладает необходимыми компетенциями и не получает системной поддержки. Именно поэтому психолого-педагогическое сопровождение педагогов становится не дополнительной опцией, а необходимым условием качественного дошкольного образования.

Список литературы

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
2. Ежкова Н.С. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольных образовательных организаций с ориентацией на развитие эмоциональной культуры / Н.С. Ежкова // Известия ТулГУ. Педагогика. – 2017. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-budushih-pedagogov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-s-orientatsiy-na-razvitiye-emotsionalnoy> (дата обращения: 10.06.2026). EDN ZWEGFH
3. Ежкова Н.С. Дошкольная педагогика: учебник для вузов / Н.С. Ежкова. – М.: Юрайт, 2026. – 183 с.
4. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Младшая группа / И.А. Лыкова. – М.: Цветной мир, 2012. – 152 с.
5. Льговская Е.Б. Создание педагогических условий для работы по изобразительному творчеству в ДОУ / Е.Б. Льговская // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2012. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-pedagogicheskikh-usloviy-dlya-raboty-po-izobrazitelnomu-tvorchestvu-v-dou> (дата обращения: 10.06.2026).
6. Рыбакова Е.А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Рыбакова. – Челябинск, 2015. – 26 с. EDN ZPOIEХ
7. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 21 с. EDN NMCIMH
8. Уланова С.Л. Педагогические условия организации психолого-педагогического сопровождения развития детского изобразительного творчества в условиях региона / С.Л. Уланова, Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-organizatsii-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-detskogo-izobrazitelnogo-tvorchestva-v> (дата обращения: 10.06.2026). EDN GKNHXI
9. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова [и др.]; науч. рук. Е.В. Соловьёва. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 232 с.

Мелкомукова Дарья Сергеевна

магистрант

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-155969

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И ПСИХОЛОГА В РАЗВИТИИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития восприятия у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) как комплексная междисциплинарная задача на пересечении логопедии, специальной психологии и нейропсихологии. Отмечается, что при ТНР страдает не только речевая система, но и связанные с ней неречевые психические процессы: слуховое, зрительное, пространственное, тактильно-кинестетическое и социальное восприятие. Эффективность коррекции зависит от согласованности логопеда и психолога, единства диагностики и целей, эмоционально безопасной среды. Систематизированы направления совместной работы. Междисциплинарное взаимодействие – необходимое условие развития восприятия и преодоления речевых нарушений.

Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, дошкольный возраст, восприятие, взаимодействие логопеда и психолога, фонематическое восприятие, коррекционно-развивающая работа, нейропсихологический подход, интегрированные занятия, междисциплинарное сопровождение.

Введение.

Проблема развития восприятия у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) занимает одно из центральных мест в современной коррекционной педагогике и специальной психологии. Это связано с тем, что речевое нарушение у данной категории детей редко ограничивается только недостатками звукопроизношения или лексико-грамматическим оформлением высказывания. Как показывают исследования отечественных учёных, при ТНР нередко обнаруживаются особенности развития сенсорных процессов, слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки, произвольного внимания, памяти и других высших психических функций [2; 5; 8]. В результате нарушения восприятия не только сопровождают речевую недостаточность, но и поддерживают её, затрудняя формирование фонематических процессов, понимание речи, освоение символических средств и предпосылок учебной деятельности.

В этой связи всё более значимым становится междисциплинарный подход, в рамках которого учитель-логопед (далее – логопед) и педагог-психолог (далее – психолог) действуют не параллельно, а во взаимодополняющем режиме. Такое взаимодействие особенно важно в дошкольном возрасте, когда сенсорное развитие, становление речи и формирование регуляторных механизмов пластичны. Теоретическую основу подобного подхода составляют культурно-историческая концепция развития психики Л.С. Выготского, нейропсихологические положения А.Р. Лурии, психолингвистические и логопедические исследования Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, а также современные работы по комплексному сопровождению детей с ТНР [1; 7; 8; 12].

Как подчёркивал Л.С. Выготский: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихологическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихологическая» [1, с. 145]. Для практики сопровождения дошкольников с ТНР это означает, что развитие восприятия должно строиться в совместной деятельности ребёнка и специалистов, а также в специально организованной предметно-речевой среде. Не менее

значимо положение А.Р. Лурии о системном строении высших психических функций, согласно которому нарушение одной функциональной системы затрагивает другие психические процессы [7]. Следовательно, логопедическая и психологическая помощь не могут быть изолированными.

Цель статьи – на основе анализа научной литературы раскрыть теоретические основания и практическое содержание взаимодействия логопеда и психолога в развитии восприятия у дошкольников с ТНР, а также представить систематизацию направлений такой работы.

Материалы и методы.

Материалом исследования послужили научные труды по логопедии, специальной психологии, нейропсихологии и коррекционной педагогике: монографии, учебные и научные издания, статьи в рецензируемых журналах, а также диссертационные исследования, посвящённые детям с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическими нарушениями, ринолалией и иными формами тяжёлых речевых расстройств. В обзор включены как классические труды, определившие методологию изучения речевых и неречевых нарушений, так и современные публикации, посвящённые интегрированным формам сопровождения и нейропсихологическому подходу.

Основными методами выступили теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный метод, метод систематизации научных данных. Источники отбирались по следующим критериям: научное соответствие теме, авторитетность автора или издания, связь с проблемой восприятия, речевого развития и междисциплинарного сопровождения детей дошкольного возраста с ТНР.

Обзор литературы.

В отечественной науке представление о взаимосвязи речи и психического развития ребёнка сформировалось в русле идей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина. Л.С. Выготский рассматривал речь не только как средство общения, но и как фактор перестройки всей психики ребёнка [2]. Это положение принципиально важно для понимания роли восприятия при ТНР: недостаточная сформированность речевых средств ограничивает осмысление сенсорного опыта, а нарушение восприятия, в свою очередь, тормозят развитие речи.

А.Р. Лурия показал, что высшие психические функции имеют системное и динамическое строение [7]. В контексте ТНР это означает, что нарушения фонематического слуха, слухоречевой памяти, зрительно-пространственного анализа или кинестетической основы движений могут входить в структуру речевого нарушения. Поэтому развитие восприятия у таких детей требует участия не только логопеда, но и психолога, работающего с регуляторной, познавательной и эмоционально-личностной сферой.

Особое место в логопедической традиции занимают работы Р.Е. Левиной, в которых раскрыта зависимость формирования речи от состояния фонематического восприятия. Исследователь отмечала, что освоение звуковой стороны речи невозможно без развитого фонематического восприятия [8]. Это положение получило развитие в трудах Д.Б. Эльконина, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Соболевой и других авторов, где показано, что при общем недоразвитии речи страдают не только языковые компоненты, но и предпосылки познавательной деятельности: внимание, восприятие, память, способность к анализу и синтезу [5; 12].

В современных публикациях по сопровождению детей с ТНР подчёркивается необходимость координированной работы логопеда и психолога. В материалах по теме взаимодействия специалистов в дошкольной образовательной организации, выделяются следующие устойчивые положения:

- согласованная диагностика;
- совместное планирование коррекционной работы;
- интегрированные занятия;
- обмен информацией о динамике ребёнка;
- использование общих развивающих средств – игр, нейроупражнений, логоритмики, сказкотерапии, песочной терапии [4; 6; 10; 14].

Практики отмечают, что именно в совместной деятельности специалистов быстрее формируются восприятие, осознанность речи, понимание инструкций и коммуникативная активность.

Ряд современных авторов связывает эффективность такой модели с нейропсихологическим подходом. В публикациях о совместной интегрированной деятельности логопеда и психолога при ТНР подчёркивается, что коррекция должна затрагивать не только речевой симптом, но и базовые неречевые функции: межполушарное взаимодействие, зрительно-моторную координацию, слуховое и зрительное различение, пространственные представления, произвольную регуляцию [9; 14]. Такая логика согласуется с положением о том, что речевая деятельность «формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами», отражающем идеи, развитые в трудах Л.С. Выготского и А.Р. Лурии [1; 2; 7].

Таким образом, обзор литературы показывает, что развитие восприятия у дошкольников с ТНР следует понимать как междисциплинарную задачу, лежащую на стыке логопедии, психологии и нейропсихологии.

Результаты и обсуждение исследования.

Анализ литературы позволяет выделить четыре ключевых основания взаимодействия логопеда и психолога в развитии восприятия у детей с ТНР.

Во-первых, общность объекта помощи, поскольку оба специалиста работают с одним ребёнком, у которого речевые и неречевые трудности образуют единую систему. Логопед фокусируется на формировании языковых средств и речевых операций, тогда как психолог – на развитии познавательных процессов, эмоционально-волевой устойчивости и предпосылок учебной деятельности. Однако сенсорное развитие и восприятие лежат в зоне пересечения их профессиональных задач.

Во-вторых, комплементарность диагностических подходов специалистов. Так логопед выявляет состояние фонематического восприятия, слухового внимания, понимания речи, зрительного анализа графически сходных стимулов и предметных структур, праксиса и моторной организации речевого акта. Психолог оценивает зрительное, слуховое, тактильное, пространственное восприятие, уровень произвольности, особенности переработки сенсорной информации, эмоциональные факторы, влияющие на успешность выполнения заданий. Совмещение этих данных делает картину развития ребёнка наиболее точной.

В-третьих, единство коррекционных задач. Развитие восприятия при ТНР не может ограничиваться тренировкой одной модальности. Наиболее результативной оказывается работа, в которой объединяются речевые, сенсорные, моторные и когнитивные компоненты. Например, формирование фонематического восприятия у логопеда поддерживается психологом через развитие слухового внимания, серийной организации действий, самоконтроля и способности удерживать инструкцию.

В-четвёртых, значение эмоционально-безопасной среды. Дошкольники с ТНР нередко испытывают тревожность, избегают речевых ситуаций, быстро истощаются. Поэтому психологическая помощь усиливает логопедический эффект: снижает напряжение, повышает мотивацию, помогает ребёнку включаться в задания на различение, сравнение и называние признаков объектов.

Для систематизации данных представим основные направления совместной работы специалистов в таблице 1.

Алгоритм взаимодействия специалистов в развитии восприятия при ТНР

Направление развития восприятия	Вклад логопеда	Вклад психолога	Формы совместной работы	Ожидаемый результат
Слуховое и фонематическое восприятие	Развитие различения фонем, слоговой структуры, слухового анализа и синтеза	Развитие слухового внимания, слухоречевой памяти, произвольного контроля	Интегрированные занятия, игры на различение звуков и инструкций	Улучшение понимания речи, точности восприятия звукового состава слова
Зрительное восприятие	Работа с предметными и сюжетными изображениями, зрительным анализом артикуляционных укладов, символов	Развитие зрительного гнозиса, зрительного внимания, зрительно-пространственного анализа	Задания на классификацию, упорядочивание объектов, нахождение различий; использование изображений с наложенными контурами	Повышение точности узнавания, сравнения и анализа объектов
Пространственное восприятие	Освоение предлогов, пространственных отношений в речи, ориентировки на листе	Формирование схемы тела, право-левой ориентировки, пространственного праксиса	Двигательные и графические упражнения, нейроигры	Улучшение понимания и словесного выражения пространственных отношений
Тактильно-кинестетическое восприятие	Артикуляционная гимнастика, развитие кинестетической основы речевых движений	Сенсомоторные игры, развитие телесной осознанности, снятие мышечного напряжения	Песочная терапия, пальчиковые игры, упражнения с предметами разной фактуры	Повышение точности артикуляции и сенсомоторной координации
Межмодальное восприятие	Соотнесение звучания, образа и слова	Интеграция сенсорных впечатлений, развитие переключаемости и регуляции	Комплексные игровые задания, логоритмика	Формирование целостного образа объекта и устойчивых речевых обозначений
Социальное восприятие	Развитие понимания обращённой речи и коммуникативных намерений	Развитие распознавания эмоций, эмпатии, навыков взаимодействия	Сюжетно-ролевые игры, коммуникативные тренинги	Рост речевой инициативы и успешности общения

Обсуждая полученные результаты, отметим, что взаимодействие логопеда и психолога не сводится к механическому распределению функций. Продуктивна модель, при которой специалисты выстраивают общую программу сопровождения коррекции и развития ребенка. В такой программе определяются единые цели, согласованные диагностические показатели, последовательность упражнений и критерии динамики. Например, если логопед выявляет трудности фонематической дифференциации, психолог помогает определить, связаны ли они преимущественно с дефицитом слухового внимания, регуляции деятельности, повышенной тревожностью или слабостью межанализаторных связей.

Перспективной, на наш взгляд, является практика интегрированных занятий. По данным публикаций практиков, они снижают утомляемость ребёнка, обеспечивают переключение между видами активности и позволяют одновременно решать речевые, познавательные и эмоциональные задачи [11; 13]. Важно, что на таких занятиях восприятие развивается не изолированно, а в естественной для дошкольника игровой и коммуникативной ситуации.

Наконец, взаимодействие специалистов должно включать родителей и воспитателей. Без переноса сформированных умений в повседневное общение результаты коррекционной работы остаются нестойкими [3]. Поэтому рекомендации по развитию слухового внимания, зрительного различения, понимания словесной инструкции и сенсорной активности ребёнка должны быть едиными для всех взрослых, участвующих в его сопровождении.

Заключение и выводы.

Проведённый теоретический анализ показывает, что развитие восприятия у детей дошкольного возраста с ТНР представляет собой комплексную психолого-логопедическую задачу. Особенности слухового, зрительного, пространственного, тактильно-кинестетического и социального восприятия у данной категории детей тесно связаны с характером речевого дефекта и во многом определяют успешность его преодоления.

Взаимодействие логопеда и психолога является не дополнительным, а необходимым условием эффективной помощи. Его продуктивность обеспечивается четырьмя факторами: единством понимания структуры нарушения; согласованной диагностикой; общностью коррекционных целей; организацией развивающей эмоционально безопасной среды. Наиболее результативными формами такого взаимодействия выступают интегрированные занятия, совместное планирование маршрута сопровождения, обмен диагностическими данными, использование нейропсихологических и игровых технологий, а также включение семьи и педагогов группы в единое коррекционное пространство.

Следовательно, развитие восприятия у дошкольников с ТНР должно рассматриваться как процесс, в котором речь и неречевые психические функции формируются во взаимной связи. Именно поэтому междисциплинарное сотрудничество логопеда и психолога является одним из ключевых ресурсов повышения качества коррекционно-развивающей работы в дошкольном образовании.

Список литературы

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 336 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2024. – 432 с.
3. Вялова Н.В. Модель психолого-педагогического сопровождения семей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья на базе детского сада / Н.В. Вялова, Л.В. Красильникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN622.pdf> (дата обращения: 10.04.2026). EDN GKYUIX
4. Горелая Т.К. Организация взаимодействия в работе учителя-логопеда и педагога-психолога в ДОО с детьми старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи / Т.К. Горелая // Вестник дошкольного образования. – 2023. – №12(230). Ч. 3. – С. 7–10.
5. Журова Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников: сборник научных статей / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой; АПН РСФСР, Ин-т дошкольного воспитания. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 213–227.
6. Ибрагимова И.В. Использование сказкотерапии в совместной коррекционной работе учителя-логопеда и педагога-психолога с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения / И.В. Ибрагимова, А.С. Чеснокова // Педагогические практики для внедрения инновационных решений: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 18 марта 2025 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2025. – С. 229–231. EDN DFGBNH
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия. – 5-е изд., стер. – М.: Academia, 2007. – 380 с. EDN QKPKJT
8. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина [и др.]; под ред. Р.Е. Левиной. – Репринт. изд. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.

9. Романенко Т.Н. Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в работе с детьми с ТНР в ДООУ с использованием нейроигр / Т.Н. Романенко, О.А. Правильева // Молодой ученый. – 2024. – №19(518). – С. 447–449. EDN FACPIF

10. Тишина Л.А. Использование песочной терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности / Л.А. Тишина, А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2023. – Т. 23. №4. – С. 45–55. EDN GIVBSB

11. Филатова И.А. Интегративные методы преодоления речевых дефицитов у школьников / И.А. Филатова, М.Л. Любимов, Л.Б. Моисеева // Системная психология и социология. – 2025. – №4(56). – С. 74–81. DOI 10.24412/2223-6872-2025-456-74-81. EDN TMPBMJ

12. Филичева Т.Б. Исправление нарушений речи у дошкольников: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.В. Соболева. – М.: Секачев, 2020. – 198 с.

13. Шаповал И.А. Моделирование дискурса взаимодействия логопеда и психолога в коррекционном процессе / И.А. Шаповал // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN123.pdf> (дата обращения: 10.04.2026). EDN LVMYUG

14. Шинягина Ю.С. Нейропсихологический подход в интегрированной деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю.С. Шинягина, О.О. Орехова, И.В. Евдокимова // Развитие современного образования: от теории к практике: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 3 октября 2018 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2018. – С. 92–94. EDN YKYJMD

Мусийчук Алина Владимировна
студентка

Научный руководитель
Шер Марина Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

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

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: статья посвящена разработке практических рекомендаций для родителей по воспитанию психологически здорового подростка. На основе эмпирического исследования выявлены ключевые параметры детско-родительских отношений, связанные с высоким уровнем психологического здоровья подростков, а также факторы, ассоциированные со смещением спектра здоровья в сторону промежуточного состояния и предболезни. В работе представлена авторская программа рекомендаций для родителей, включающая принципы эмоционального принятия, поддержки автономии, отказа от психологического контроля и развития рефлексивной позиции.

Ключевые слова: психологическое здоровье, подростки, детско-родительские отношения, рекомендации для родителей, эмоциональное принятие, поддержка автономии, воспитание, высокий уровень психологического здоровья.

Подростковый возраст традиционно описывается как период «бури и натиска» – время повышенной конфликтности, эмоциональной нестабильности и рисков для психологического здоровья. Однако современные исследования показывают тенденцию, согласно которой выраженность возрастного кризиса в значительной степени определяется характером детско-родительских отношений [4; 5]. При благоприятных семейных условиях подростковый возраст может стать периодом интенсивного позитивного развития, а не неизбежного благополучия.

В то же время многие родители испытывают растерянность: «Как понять, что с ребенком что-то не так?», «Как поддерживать, но не контролировать?», «Где грань между заботой и гиперопекой?». Практика психологического консультирования показывает, что родители подростков остро нуждаются в научно обоснованных, конкретных и выполнимых рекомендациях, а не в общих призывах «любить ребенка» [3].

Вслед за И.В. Дубровиной и К. Рифф, мы понимаем психологическое здоровье как интегральную характеристику, включающую не только отсутствие тревоги, депрессии или поведенческих нарушений, но и наличие позитивных качеств:

- самопринятие: нравится ли подростку быть собой, принимает ли он свои сильные и слабые стороны;
- автономия: способен ли он отстаивать свое мнение, противостоять давлению;
- позитивные отношения с другими: есть ли у него близкие друзья, умеет ли он строить доверительные отношения;
- управление средой: может ли он организовать свою жизнь, справляться с повседневными задачами;
- цель в жизни: есть ли у него интересы, планы, понимание, зачем он учится и что хочет делать дальше;
- личностный рост: открыт ли он новому опыту, стремится ли развиваться [2].

Отсутствие проблем (подросток не участвует в драках, не грубит, не пропускает уроки) не равно психологическому здоровью. Подросток может быть внешне благополучным, но внутренне – тревожным, подавленным, не имеющим смыслов и целей (то есть находится в промежуточном состоянии).

Мета-анализ, охвативший больше 1000 исследований, показал, что родительское принятие является одним из сильнейших предикторов психологического благополучия подростков, объясняя до 26% дисперсии самооценки и жизнестойкости [3].

Особого внимания заслуживает понятие психологического контроля. В отличие от поведенческого контроля (когда родители устанавливают правила и следят за их выполнением), психологический контроль – это манипуляции, направленные на внутренний мир ребенка:

- вызывание чувства вины («Ты меня до инфаркта доведешь»);
- обесценивание («Вечно у тебя всё не как у людей»);
- условная любовь («Я тебя таким не люблю»);
- индукция тревоги («Если не будешь учиться, станешь дворником»).

Именно психологический контроль, а не требовательность или установление границ, наиболее сильно связан с тревожностью, депрессией и низким самопринятием у подростков [8].

Поддержка автономии (предоставление выбора, уважение к мнению, поощрение самостоятельности) выступает важнейшим протективным фактором, особенно для юношей [9; 10].

Нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование с участием 30 подростков 15–16 лет, в котором измерению подверглись три конструкта:

1. Психологическое здоровье.

По методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф.

6 шкал измерения:

- самопринятие;
- позитивные отношения;
- автономия;
- управление средой;
- цель в жизни;
- личностный рост.

2. Стиль воспитания.

По методике – Опросник «Подростки о родителях» (ПоР) Л.И. Вассерман, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромицыной.

Анализировались шкалы, отвечающие за контроль и требования:

- 1) Г+ (Гиперпротекция – чрезмерная опека);
- 2) Г- (Гипопротекция – недостаток опеки);

- 3) Т+ (Чрезмерность требований-обязанностей);
- 4) С+ (Чрезмерность санкций – жестокие наказания).

3. Восприятие подростка.

По методике «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса.

Измерялось субъективное отношение подростка к матери и отцу (позитивный интерес, директивность, враждебность).

Анализ протоколов «Анализ семейного воспитания» (АСВ) показал, что в 40% семей наблюдается гиперпротекция (Г+) в 32% – гипопротекция (Г-), а в 30% случаев родители прибегают к чрезмерным санкциям (С+).

Таким образом, из исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. Параметр гиперпротекции (Г+) в методике АСВ коррелирует с параметром автономии в методике «Шкала психологического благополучия». Чем сильнее родители контролируют каждый шаг подростка (собирают портфель, выбирают друзей), тем ниже способность ребенка к самоуправлению и независимости. Это прямое доказательство вреда гиперопеки для волевой сферы.

2. Чрезмерность санкций (С+) коррелирует с самопринятием. Жесткие наказания и частые запреты приводят к тому, что подросток перестает принимать себя. Он интернализует гнев родителя и направляет его на себя в виде стыда и низкой самооценки.

3. Гипопротекция (Г-) взаимосвязана с позитивными отношениями. Парадоксальный, но логичный результат – при недостатке тепла в семье подросток вынужден искать принятие на стороне. Высокая значимость друзей в этом случае – компенсаторный механизм, который может говорить о риске попадания в асоциальные группы.

Исходя из выявленных корреляций, родителям даются следующие рекомендации по снижению дисфункциональных паттернов воспитания.

1. При гиперпротекции/контроле родитель берет на себя ответственность за жизнь подростка, лишая его воли. Как родитель может поступить с этой проблемой.

«Зона невмешательства». Определить сферы (выбор музыки, стиль одежды вне школы, порядок выполнения дел), где он не имеет права критиковать или контролировать.

Правило «одного шага». Не решать проблему за ребенка, а идти рядом. Не везти забытую сменку ребёнку в школу, а задать ему вопрос: «Что будешь делать? Как договоришься с охраной?».

Отсроченная помощь. На просьбу о помощи отреагировать через паузу в 5–10 минут, за это время подросток часто находит решение сам.

2. В случае чрезмерности санкций/наказаний страх разрушает самопринятие. Как родителю изменить подход.

Запрет на физические наказания и крик. Это не метод воспитания, а травма.

«Наказание – это логика, а не гнев». Если подросток разбил окно, наказание – поклеить пленку своими руками (результат), а не неделя без телефона (связь с провинностью отсутствует).

Правило «без обид». После разбора ситуации и применения последствий инцидент закрыт. Не припоминать поступок через неделю.

3. При гипопротекции/отсутствии контроля подросток ищет связь на стороне, что создает определённый риск. Рекомендации для родителей.

Ритуалы. Ввести обязательный совместный ритуал (завтрак в выходной, просмотр кино раз в неделю), который нельзя отменить из-за работы.

Интерес к деталям. Спрашивать не «Как дела?» (ответ «Нормально»), а «Что смешного сегодня было в школе?», «Кто тебя сегодня разозлил?» и т. д.

В заключение отметим, что проведенное исследование имеет определенные ограничения, например, не учитывает влияния развода родителей или неполных семей, что может модернизировать связи, а также нуждается в подтверждении на большей выборке. Однако данные рекомендации уже на текущем этапе могут использоваться педагогами-психологами для консультирования родителей и проведения родительских собраний. Данные рекомендации могут

быть дополнены и расширены, а на их основе созданы брошюры и памятки для родителей по профилактике психологического неблагополучия подростков.

Список литературы

1. Вассерман Л.И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына. – СПб.: Речь, 2021. – 256 с.
2. Дубровина И.В. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы образования / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2002. – №4. – С. 17–23.
3. Кузнецова В.Б. Семейные факторы и психологическое благополучие подростков: обзор исследований / В.Б. Кузнецова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. №2. – С. 104–117.
4. Кудряшов М.Р. Возрастные различия в благополучии подростков средней школы: магистерская диссертация / М.Р. Кудряшов, Т. Канонир. – М.: НИУ ВШЭ, 2025.
5. Латов Ю.В. Измерение и оценки адаптированности российской молодежи / Ю.В. Латов, Н.Е. Тихонова // Социологические исследования. – 2025. – №11. – С. 38–51. DOI 10.7868/S3034577X25110044. EDN IRNNS
6. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н.Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. №3. – С. 108–118.
7. Мусийчук А.В. Влияние родительского воспитания на формирование личности подростка / А.В. Мусийчук, М.Л. Шер // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 222–224. DOI 10.31483/r-138178. EDN VVVCRA
8. Савина Е.А. Родительский контроль и психологическое благополучие подростков / Е.А. Савина, Е.О. Смирнова // Семейная психология и семейная терапия. – 2021. – №2. – С. 23–38.
9. Смирнова Е.О. Динамика родительского отношения в подростковом возрасте / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. №4. – С. 56–68.
10. Смирнова Е.О. Родительское принятие как фактор развития личности ребенка / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2021. – №3. – С. 45–57.
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 Международной научно-практической конференции (Краснодар, 28 ноября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 379–380. DOI 10.31483/r-114193. EDN MCEZQV
12. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2020. – 672 с.

Оганесова Нелли Львовна

канд. психол. наук, доцент

Бойко Вероника Игоревна

магистрант

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: статья посвящена комплексному исследованию эмоционального мира детей подросткового возраста. Особенное внимание уделяется анализу нарушений эмоциональной сферы, которые негативно сказываются на физическом и психическом здоровье подростков, приводя к нарушениям сна, аппетита, головным болям, снижению иммунитета и т. д. Так же рассматриваются основные функции и понятия эмоций в развитии личности.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональная сфера, эмоции, чувства, самооценка, сепарация, амбивалентность, функции эмоций.

На сегодняшний день существует множество направлений к пониманию эмоций, в жизни человека они имеют важную роль, с чем спорить сложно. Советский психолог Е.П. Ильин заявляет, что эмоции – это специальная форма проявления рефлексивной функции

мозга [3, с. 512]. Данная функция проявляется благодаря переживаниям человека в отношении реальных мгновений, как внешний и внутренний стимул. Рассматривая эмоции в широком понимании этого значения, можно сказать, что эмоциональная реакция в целостной её форме включает психические компоненты, такие как переживания, тревожность и т. д., которые негативно отражаются на всем организме подростка.

Американский психолог, специалист в области психологии эмоций Кэррол Изард выделил основные функции эмоций.

1. Первая функция называется отражательно-оценочная. Данная функция помогает удовлетворить потребность индивида используя способ оценки значимости предмета и ситуации.

2. Вторая функция называется побудительной. Эмоции поддаются оценке, что побуждает действия индивида. К примеру, радость вызывает стремление к удовлетворению, а гнев стремиться к устранению препятствия.

3. Третья функция контролирующая. Данная функция регулирует психическое состояние и поведение индивида.

4. Четвертая функция выделяется, как защитная. Она связывается с возникновением страха. Страх является предупреждением о реальной или о мнимой угрозе, чем способствует лучшему продумыванию возникшей ситуации, более тщательному определению вероятности достижения успеха или неудачи. Таким образом, страх защищает нас от неприятных последствий и даже от гибели.

5. Мобилизующая функция эмоций. Она состоит в том, что сильные эмоции позволяют организму мобилизовать все силы, даже те, которые глубоко зарезервированы. Страх способствует мобилизации резервов человека за счет выброса в кровь дополнительного количества адреналина, например, при спасении бегством. Способствуют мобилизации сил организма также и воодушевление, радость.

6. Компенсаторная функция эмоций. Она заключается в восстановлении информации, которая ушла в бессознательное, для принятия решения в данный момент. Эмоция, возникающая при столкновении с незнакомым объектом, придаст этому объекту соответствующие признаки, в связи с ранее полученным опытом восприятия через органы чувств.

7. Сигнальная функция эмоций. Человек выражает свои эмоции через внешние проявления, чтобы передать информацию о своем состоянии другому человеку. Это способствует успешному общению, предотвращает конфликты, помогает понять потребности и эмоциональное состояние собеседника. Если мы не видим внутренних процессов человека, то его эмоциональное восприятие мира остается скрытым.

Удовлетворение или неудовлетворенность, интерес или безразличие, тревога, депрессия, страх, предвкушение приятного, вдохновляющего, радости – любое из этих условий накладывает своего рода отпечаток на характер человека. Именно в эмоциональной сфере наиболее ярко проявляются определенные особенности каждого человека, его отношение к себе, к своей семье, друзьям и врагам. Эмоция или чувство может существенно повлиять на течение других психических процессов, увеличить темп или уменьшить мыслительную деятельность, сделать ее более продуктивной или наоборот.

Фундаментальные эмоции по теории К. Изарда являются интерес, радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, смущение и стыд.

Таким образом, можно выделить несомненную важность эмоций в жизни человека, рассматривая их как многоликое явление, охватывающее рефлекссию, ощущения, физиологические перемены и опыт. Опираясь на взгляды Е.П. Ильина, чувства предстают как способ отражения к окружающему миру, а труды К.Э. Изарда раскрывают их обширный спектр функций, начиная от рефлексивно-оценочного и завершая сигнальной.

Функции чувства, выделенные К. Изардом, показывают, что они не только отражают наше субъективное восприятие, но и играют активную роль в управлении поведением, обеспечивая защиту, мобилизацию, компенсацию и передачу сигналов. Признание присутствия как

«базовых» эмоций, так более сложных эмоциональных состояний, таких как удовлетворение или тревога, указывает на сложность и многократность эмоциональной сферы.

Эмоции формируют наше отношение к миру, влияют на течение психических процессов и являются значимым аспектом индивидуальности человека. Понимание природы и функций эмоций необходимо для эффективной саморегуляции, межличностного взаимодействия и общего благополучия.

Эмоциональную нестабильность усиливает сексуальные возбуждения, сопровождающие процесс сексуального созревания. Большинство мальчиков все в большей мере осознают истоки этого возбуждения. У девочек больше индивидуальных различий: часть из них испытывают такие же сильные сексуальные возбуждения, но большинство – более неопределенные, связанные с удовлетворением других потребностей (в привязанности, любви, поддержки, самоуважения).

Подростковый возраст представляет собой сложный период в развитии человека, потому что на данном этапе происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новообразования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

В конце XIX в. в словаре В.И. Даля, подросток описывался как ребенок, достигший 14–15 лет. Э. Шпрангер утверждал, что подростковый этап характеризуется желанием молодых людей освободиться от привычных детских связей зависимости, и простирается от 13 лет для девушек до 17 лет для юношей [7, с. 80–106].

Определение возрастных границ этого этапа остается условным и ориентировочным. В психологической науке до сих пор нет единого мнения о том, какие именно годы можно считать подростковым периодом.

Известные психологи выделяют разные возрастные периоды подростков: Л.С. Выготский говорит о пубертатном периоде с 14 до 18 лет, отмечая кризисы в 13 и 17 лет [2, с. 23–30]. По мнению Э. Эриксона, подростковый возраст связан с формированием идентичности с 15 до 20 лет [8, с. 344]. А.М. Прихожан отмечает, что этот период начинается с 10–11 лет и заканчивается в 16–17 лет, что соответствует школьному обучению детей в России с V по XI классы [5, с. 322]. Современная классификация Д. Бромлея указывает на возраст 11–15 лет как на период подростковых лет. Авторы долгосрочного исследования Института развития человека Калифорнийского университета также придерживаются интервала от 11 до 15 лет. Ж. Пиаже, в свою очередь, определяет подростковый возраст как период с 12 до 15 лет. Согласно утверждениям XII Всесоюзной конференции по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, подростковый возраст определяется как 12–15 лет для девочек и 13–16 лет для мальчиков [4, с. 110].

В этот период личность подростка обладает определенными особенностями, которые отличают его от взрослого человека.

Подростковый возраст включает перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Чувствительность к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений сочетается с излишней самодостаточностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и пространственными идеалами – с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование – с сухими мудрствованием [5, с. 123–124].

Это увеличенная чувствительность и возбудимость, дисбаланс, раздражительность, смешение стеснительности, стыдливости и застенчивости, стремление к независимости, отделение от влияния авторитетов, переход к самостоятельности, развитие индивидуальности и одновременно недостаточность ее уникального характера.

Выделяются несколько особенностей эмоциональной сферы подростка.

Эта особенность проявляется в повышенном уровне эмоциональной сферы подростка. В подростковом возрасте сложно сдерживать сильные всплески эмоций, поэтому действия ребенка в таких порывах становятся непредсказуемыми.

Когда эмоциональные переживания становятся противоречивыми, то это называется амбивалентность. Подростки способны в один момент любить родителей, а в другой испытывать злость. Также и с друзьями от восхищения до зависти одно мгновение.

Повышенная чувствительность к оценкам со стороны окружающих. Для подростка важно мнение учителей, родителей, друзей и других значимых людей. Даже незначительная критика со стороны незначимых людей, может вызвать негативные проявления в эмоциональной сфере.

Можно выделить стремление к психологической привязанности. Для подростка важно наличие в его жизни, поддерживающей и понимающей среда, особенно это касается близких людей.

Интенсивность переживаний сильных и глубоких эмоций является ещё одной особенностью. Анализ чувств, стремление к их пониманию можно назвать жадой самосознания и саморегуляции.

Выделяется проявление негативизма и протеста. Нарушение правил общества в подростковом возрасте часто связано с желанием самоутвердиться или стать независимым, все это проявляется в упрямстве, непослушании, критики, а также в агрессии.

Нестабильный уровень самооценки является особенностью данного возраста. Самооценка определяет уровень эмоционального благополучия подростка. Комплексы, неуверенность в себе и низкий уровень самооценки приводит к психическим расстройствам, к примеру депрессии или тревожности.

Чувство справедливости проявляется очень ярко в данном возрасте. Подростки остро реагирует на несоответствие слов и действий, замечая несправедливость в отношении себя или других. У подростка могут развиваться психологические проблемы.

Также естественной особенностью в подростковом возрасте является эмоциональное отчуждение от взрослых людей, это возникает по причине поиска личных границ, страха осуждения, травмирующем опыте и влиянию сверстников, также начинается процесс сепарации.

Психика подросткового возраста в процессе взросления, как открытие личного психологического мира, познаёт «Я-стратегий», через самосознание. Потребность в независимости от взрослых приводит к формированию групп сверстников, с которыми подростки стремятся общаться, что становится для них важнейшей целью. В то же время, у них возникает необходимость в поддержке старших, и они желают достичь равного уровня с ними. Данные аспекты отмечал и советский и российский педагог и психолог Д.И. Фельдштейн. Он писал, что дети в возрасте 12–13 лет испытывают сильную потребность в признании себя «значимыми субъектами в системе общественных отношений» [6, с. 83].

Советский психолог Б.Г. Ананьев пишет о типах эмоциональных проявлений у детей подросткового возраста.

Первая реакция является «избирательная реакция на отдельных людей» в нее входят ненависть, любовь, страсть, привязанности и агрессия.

Вторая реакции – это состояние, которое зависит от эмоционального тонуса, к примеру это может быть депрессия, гнев, тоска, страх и эйфория.

Третья реакция характеризуется, как острая, отражается в проявлениях ярости, радости, злости и счастье [1, с. 54–58].

В подростковом возрасте в эмоциональной сфере выделяются следующие характеристики: вспыльчивость, возбудимость, проявление агрессивности, присущи конфликтные ситуации, что заметно в разногласиях.

Детям подросткового возраста свойственно резкие проявления на несправедливость, высокий уровень чувствительности и тревожности, что может вызывать эмоцию страха, может испытывать чувство одиночества, что может отрицательно отразиться на его становлении и развитии.

Подростки часто испытывают непонимание со стороны окружающих и дефицита близких людей, что часто ведёт к мысли о своей никчёмности. Этот период сопутствуется

«субъективно ощущаемым уровнем стресса», которые проявляется в раздражительности, ухудшении настроения, усталости, нестабильном сне, снижении аппетита и т. п.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – С. 54–58.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2006. – С. 23–30. EDN QXRJBZ
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с. EDN UANZFL
4. Митин Г.В. Психология эмоций и мотивации / Г.В. Митин, А.Н. Нугаева, Г.А. Шурухина. – Уфа: БГПУ, 2020. – 110 с.
5. Прихожан А.М. Психология подросткового и юношеского возраста / А.М. Прихожан. – М.: Смысл, 2000. – 322 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развивающегося подростка / Д.И. Фельдштейн. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 83 с.
7. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста / Э. Шпрангер. – СПб.: Питер, 2006. – С. 80–106.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

Оганесова Нелли Львовна

канд. психол. наук, доцент

Ибрагимова Эльмира Ризаевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию личностных предикторов академической успеваемости обучающихся младшего школьного возраста. Рассматривается роль таких психологических характеристик, как нейротизм, экстраверсия и эмоциональная устойчивость в формировании учебных достижений. Полученные данные эмпирического исследования подтверждают ведущую роль эмоционально-регуляторных характеристик в структуре личностных предикторов академической успешности младших школьников и могут быть использованы в практике психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: академическая успеваемость, младшие школьники, личностные предикторы, нейротизм, экстраверсия, эмоциональная устойчивость, тревожность, саморегуляция, психодиагностика.

Современные тенденции развития системы образования актуализируют проблему выявления факторов, определяющих академическую успешность обучающихся на ранних этапах школьного обучения. В условиях перехода к личностно-ориентированной модели образования особую значимость приобретает изучение не только когнитивных, но и личностных характеристик учащихся, выступающих в качестве предикторов учебных достижений. Младший школьный возраст является критически важным этапом психического развития, в рамках которого формируются основы учебной деятельности, произвольности поведения и саморегуляции [3].

Традиционно академическая успеваемость рассматривалась преимущественно как результат развития когнитивных способностей. Однако современные исследования показывают, что значительную роль в успешности обучения играют так называемые некогнитивные факторы, включая личностные особенности, эмоциональное состояние и уровень саморегуляции [5]. В этом контексте особое внимание уделяется изучению личностных предикторов, способных оказывать влияние на учебную деятельность младших школьников.

Существенный вклад в изучение структуры личности внесли факторные теории, разработанные Г. Айзенка и Р. Кеттел. В рамках данных подходов личность рассматривается через

устойчивые измерения, среди которых ключевыми являются экстраверсия – интроверсия и нейротизм – эмоциональная стабильность [1; 2]. Эти параметры отражают особенности эмоционального реагирования, уровень тревожности, степень социальной активности и адаптивности личности.

Нейротизм представляет собой показатель эмоциональной нестабильности и склонности к тревожным реакциям. Высокий уровень нейротизма сопровождается повышенной чувствительностью к стрессу, неуверенностью, склонностью к переживаниям и снижением устойчивости к учебным нагрузкам [7]. В условиях школьного обучения это может проявляться в затруднении концентрации внимания, страхе перед ситуациями контроля знаний и, как следствие, снижении академической успеваемости.

В противоположность этому эмоциональная устойчивость обеспечивает способность ребёнка сохранять работоспособность в стрессовых ситуациях, эффективно регулировать поведение и поддерживать устойчивый уровень познавательной активности. Исследования показывают, что дети с высоким уровнем эмоциональной устойчивости легче адаптируются к требованиям школы и демонстрируют более высокие учебные результаты [6].

Экстраверсия, в свою очередь, отражает направленность личности на внешний мир и характеризуется общительностью, активностью и потребностью в социальном взаимодействии [1]. Несмотря на то, что экстраверсия способствует лучшей социальной адаптации в классе, её влияние на академическую успеваемость остаётся неоднозначным и требует дополнительного эмпирического анализа [4].

Целью настоящего исследования явилось выявление взаимосвязи между личностными характеристиками младших школьников (нейротизмом, экстраверсией и эмоциональной устойчивостью) и уровнем их академической успеваемости.

Эмпирическое исследование проводилось на выборке учащихся третьего класса в возрасте 8–9 лет ($n = 27$). Для диагностики личностных характеристик использовались адаптированные психодиагностические методики: личностный опросник Г. Айзенка (детский вариант) и детский 12-факторный опросник Р. Кеттелла [1; 2]. Уровень академической успеваемости определялся на основе среднего балла за предыдущий учебный период, что позволило выделить три группы обучающихся: с высоким, средним и низким уровнем успеваемости.

Результаты исследования показали, что распределение обучающихся по уровням успеваемости носит типичный характер: наибольшая доля учащихся демонстрирует средний уровень, при меньшей представленности высоко- и низкоуспевающих. Анализ взаимосвязи между уровнем нейротизма и академической успеваемостью выявил чёткую тенденцию: учащиеся с высокой успеваемостью характеризуются более выраженной эмоциональной стабильностью, тогда как среди низкоуспевающих преобладают дети с высоким уровнем нейротизма.

Корреляционный анализ подтвердил наличие статистически значимой отрицательной связи между нейротизмом и академической успеваемостью ($r_s = -0,685$; $p \leq 0,01$). Данный результат свидетельствует о том, что повышение уровня тревожности и эмоциональной нестабильности сопровождается снижением учебных достижений, что согласуется с данными о дезорганизующем влиянии тревожности на учебную деятельность [7].

Анализ экстраверсии показал, что умеренная экстраверсия чаще встречается среди учащихся с высокими и средними результатами обучения. Однако статистически значимой связи между экстраверсией и успеваемостью выявлено не было ($r_s = 0,258$; $p \geq 0,05$), что указывает на ограниченную роль данного фактора в структуре предикторов академической успешности. Полученные данные подтверждают, что экстраверсия может способствовать социальной адаптации, но не является самостоятельным детерминантом учебных достижений [4].

Дополнительный анализ личностных характеристик, проведённый с использованием опросника Р. Кеттелла, показал, что показатели, связанные с эмоциональной устойчивостью и открытостью, положительно связаны с академической успеваемостью. Это указывает на значимость познавательной активности и способности к адаптации как факторов успешного обучения [2].

Обсуждение результатов позволяет сделать вывод о ведущей роли эмоционально-регуляторных характеристик в структуре личностных предикторов академической успеваемости младших школьников. Эмоциональная устойчивость способствует эффективной адаптации

к учебной деятельности, поддержанию внимания и снижению уровня тревожности. В свою очередь, высокий уровень нейротизма выступает фактором риска, затрудняющим учебную деятельность и снижающим её результативность.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных в системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Развитие эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегуляции и снижение тревожности могут рассматриваться как важные направления работы с младшими школьниками, направленные на повышение их академической успешности [6].

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что личностные характеристики, прежде всего нейротизм и эмоциональная устойчивость, являются значимыми предикторами академической успеваемости младших школьников и должны учитываться в образовательной практике.

Список литературы

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности / Г.Ю. Айзенк. – М.: КСП+, 1999. – 463 с.
2. Александровская Э.М. Детский личностный опросник Кеттелла / Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева. – СПб.: Фолиант, 1993. – 80 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV
4. Зинина В.А. Психологические особенности личности младших школьников с разным уровнем академической успеваемости / В.А. Зинина // Инновационная наука. – 2021. – №1. – С. 6–19.
5. Ишмуратова Ю.А. Некогнитивные предикторы академических достижений обучающихся / Ю.А. Ишмуратова // Вестник Государственного университета просвещения. – 2019. – №3. – С. 25–40.
6. Климова Т.А. Эмоциональная устойчивость и адаптация к школьному обучению / Т.А. Климова // Наука. – 2021. – №1. – С. 78–85.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: МПСИ, 2000. – 304 с.

Оганесова Нелли Львовна

канд. психол. наук, доцент

Щиголева Татьяна Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена анализу психолого-педагогических механизмов формирования учебного сотрудничества у младших школьников. Рассматриваются современные подходы к организации совместной деятельности в начальной школе, раскрываются психологические условия развития коммуникативных и регулятивных умений. Особое внимание уделяется роли образовательной среды, мотивации и рефлексии в процессе сотрудничества. Обобщаются результаты современных исследований, подтверждающих эффективность кооперативных форм обучения.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, младшие школьники, совместная деятельность, коммуникативные навыки, образовательная среда, кооперативное обучение.

Формирование учебного сотрудничества у младших школьников является одной из ключевых задач современного образования, ориентированного на развитие не только предметных знаний, но и универсальных учебных действий, социальных и коммуникативных компетенций. В условиях перехода к компетентностной модели обучения особую значимость приобретают метапредметные результаты образования.

Учебное сотрудничество рассматривается как форма организации образовательной деятельности, при которой учащиеся взаимодействуют друг с другом для достижения общей цели, распределяя функции и координируя действия. Исследования показывают, что совместная деятельность способствует развитию коммуникативных навыков, эмпатии и умений разрешать конфликты, обеспечивая успешную социализацию ребенка [2].

С психолого-педагогической точки зрения механизмы формирования учебного сотрудничества опираются на идеи культурно-исторического и деятельностного подходов. В работах Л.С. Выготского доказано, что развитие ребёнка происходит в процессе совместной деятельности, а концепция зоны ближайшего развития обосновывает эффективность обучения в условиях взаимодействия [1].

Согласно А.Н. Леонтьеву, обучение должно строиться как активная деятельность учащихся, включающая взаимодействие и сотрудничество [3]. В младшем школьном возрасте, по Д.Б. Эльконину, происходит становление учебной деятельности как ведущего вида деятельности, что создает благоприятные условия для формирования сотрудничества [7].

Ключевым психологическим механизмом является развитие коммуникативных умений. В процессе групповой работы учащиеся осваивают навыки аргументации, слушания и согласования позиций, что способствует формированию диалогического мышления [4].

Важную роль играет учебная мотивация. По мнению А.К. Марковой, именно мотивация определяет активность учащихся и их готовность к взаимодействию [4]. Положительный опыт сотрудничества и переживание успеха в группе способствуют формированию устойчивой внутренней мотивации.

Существенным механизмом является развитие рефлексии – способности анализировать процесс и результаты собственной деятельности. Рефлексивные умения формируются в условиях коллективного обсуждения и оценки, что способствует развитию саморегуляции и критического мышления [2].

Не менее значимым является эмоциональный фактор. Благоприятный психологический климат, по С.Л. Рубинштейну, оказывает существенное влияние на эффективность деятельности и взаимодействия.

К психологическим условиям формирования учебного сотрудничества относятся следующие аспекты, каждый из которых играет важную роль в организации эффективного взаимодействия учащихся.

1. Учет возрастных особенностей младших школьников. Младший школьный возраст характеризуется высокой эмоциональностью, потребностью в одобрении со стороны взрослого и сверстников, а также постепенным развитием произвольности поведения и мышления. В этот период дети только осваивают навыки совместной деятельности, поэтому важно учитывать их ограниченный опыт сотрудничества. Учителю следует подбирать доступные формы групповой работы, четко структурировать задания, распределять роли и оказывать поддержку. Учитывая преобладание наглядно-образного мышления, полезно использовать игровые и практико-ориентированные методы, которые облегчают включение детей в совместную деятельность.

2. Развитие мотивации к обучению. Формирование устойчивой учебной мотивации является основой для активного участия в сотрудничестве. Важно развивать как внешнюю мотивацию (поощрение, оценка), так и внутреннюю (интерес к знаниям, познавательная потребность). Эффективными являются проблемные задания, ситуации успеха, возможность выбора и проявления инициативы. В условиях сотрудничества особое значение приобретает коллективная цель, когда результат зависит от вклада каждого участника. Это усиливает ответственность и вовлеченность учащихся.

3. Формирование коммуникативных умений. Учебное сотрудничество невозможно без развитых навыков общения. К ним относятся умение слушать собеседника, выражать свои мысли, задавать вопросы, аргументировать точку зрения, договариваться и приходить к общему решению. Эти умения не формируются сами по себе, поэтому требуют

целенаправленной педагогической работы: проведения специальных упражнений, ролевых игр, обсуждений, рефлексивных бесед. Важно также обучать детей правилам взаимодействия в группе и культуре общения.

4. Создание благоприятного эмоционального климата. Психологически комфортная атмосфера в классе способствует открытости, доверию и готовности к взаимодействию. Учителю необходимо поддерживать доброжелательные отношения между учащимися, предупреждать конфликты и формировать чувство безопасности. Важно, чтобы дети не боялись ошибаться и высказывать свое мнение. Позитивный эмоциональный фон усиливает мотивацию, снижает тревожность и способствует более продуктивной совместной деятельности.

5. Развитие рефлексивных способностей. Рефлексия позволяет учащимся осознавать свои действия, оценивать результаты и процесс сотрудничества, выявлять трудности и находить пути их преодоления. В начальной школе рефлексивные умения только формируются, поэтому важно систематически включать элементы самооценки и взаимооценки. Это могут быть обсуждения после выполнения задания, ответы на вопросы («Что получилось?», «Что было трудно?»), использование символических средств (смайлики, шкалы настроения). Развитие рефлексии способствует повышению осознанности учебной деятельности и эффективности сотрудничества.

В совокупности данные психологические условия создают основу для успешного формирования учебного сотрудничества, обеспечивая не только усвоение знаний, но и развитие личности учащихся. П.П. Блонский отмечал, что в младшем школьном возрасте усиливается потребность в общении со сверстниками, что способствует развитию сотрудничества [2].

Педагогические условия связаны с организацией образовательного процесса и деятельностью учителя. К ним относятся:

- целенаправленная организация совместной деятельности учащихся;
- использование технологий кооперативного обучения;
- формирование гетерогенных групп;
- распределение ролей в группе;
- изменение роли учителя (фасилитатор, координатор);
- обучение учащихся способам взаимодействия.

Д. Джонсон и Р. Джонсон выделяют ключевые элементы эффективного сотрудничества: позитивную взаимозависимость, индивидуальную ответственность и групповую рефлексивность [7]. Р. Славин подчеркивает значимость четкой структуры групповой работы [8].

К организационно-методическим условиям относятся:

- разработка заданий, ориентированных на совместную деятельность;
- поэтапное формирование навыков сотрудничества;
- организация рефлексии;
- использование современных педагогических технологий (проблемное, проектное, личностно-ориентированное обучение).

По мнению И.П. Подласого, учебные задания должны носить проблемный характер и требовать коллективного обсуждения [7].

Таким образом, психолого-педагогические механизмы формирования учебного сотрудничества представляют собой сложную систему взаимосвязанных факторов, включающих психологические, педагогические и организационно-методические компоненты. Реализация данных условий позволяет создать образовательную среду, способствующую развитию учебного сотрудничества как важнейшего компонента современного образовательного процесса и фактора личностного развития младших школьников.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2009.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интеграл, 2006.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2001.
5. Цукерман Г.А. Психология обучения младшего школьника / Г.А. Цукерман. – М.: Просвещение, 2010.

6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2004.
7. Johnson D.W. Learning Together and Alone / D.W. Johnson, R.T. Johnson. – Boston: Allyn & Bacon, 2009.
8. Slavin R.E. Cooperative Learning: Theory, Research and Practice / R.E. Slavin. – Boston: Allyn & Bacon, 2015.

Паксюткина Лариса Борисовна

студентка

Научный руководитель

Филиппова Светлана Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье анализируется роль современных психологических технологий в повышении мотивации старшеклассников к профессиональному выбору и их применение в профориентационной программе. Рассматриваются психофизиологические методики, активизирующие игры и тренинги, карьерное консультирование, профессиональные пробы, метод проектов, а также цифровые средства: профориентационные платформы и технологии виртуальной реальности. Установлено, что данные технологии способствуют повышению мотивации и осознанности профессионального выбора.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивация выбора профессии, старшеклассники, профориентация, психологические технологии, цифровизация профориентации.

Изменения на рынке труда и появление новых профессий делают выбор будущей специальности одной из главных задач старшеклассника. Информации о профессиях сейчас много, и проблема не в её нехватке, а в том, как она подаётся и умеет ли школьник ею пользоваться. Разрозненные сведения из интернета, рекламы и советов окружающих редко складываются в целостную картину, поэтому выбор часто оказывается несамостоятельным и неосознанным: многие ориентируются на престиж, ожидания родителей или мнение сверстников, а не на собственные интересы и возможности. Из-за этого мотивация становится внешней и неустойчивой. Поэтому задача профориентационной работы – не просто давать информацию, а научить школьника пользоваться ею при выборе профессии.

В психологии профессиональное самоопределение – это не одномоментный выбор, а длительный процесс, в ходе которого подросток постепенно формирует представление о себе в профессии и учится соотносить свои возможности с её требованиями [4, с. 17]. В его основе, как показал С.Л. Рубинштейн, лежит самодетерминация – способность человека определять выбор изнутри, через собственные ценности и смыслы, а не только под давлением внешних обстоятельств [6, с. 246]. Важно, чтобы выбор был не вынужденным, а осознанным опирающимся на собственные интересы и ценности [5, с. 32]. Готовность к нему складывается из нескольких качеств: самостоятельности, знания мира профессий, умения принимать решения и положительного отношения к самой ситуации выбора [8, с. 166]. В старшем школьном возрасте эти качества только формируются намерения уже появляются, а реального опыта работы ещё нет [3, с. 76].

Старший школьный возраст обладает рядом психологических особенностей, значимых для профессионального выбора. Ведущей в этот период становится учебно-профессиональная деятельность, а среди новообразований на первый план выходят самосознание,

мировоззрение и жизненная перспектива: по Л.И. Божович, обращённость в будущее превращается в смысловой центр личности старшеклассника [2, с. 380]. Подросток стремится к самостоятельности, но остаётся чувствительным к мнению взрослых и сверстников, а сама ситуация выбора нередко сопровождается повышенной тревожностью, которая мешает принять решение. Заметную роль играют и индивидуально-психософизиологические особенности – работоспособность, стрессоустойчивость, устойчивость внимания, эмоциональная реактивность, во многом определяющие, насколько та или иная профессия подойдёт конкретному подростку.

В работе по профессиональному самоопределению применяют технологии, отвечающие особенностям нынешнего поколения школьников. Под технологией здесь понимают методы и приёмы, выстроенные в определённой последовательности ради конкретного результата [7, с. 15]. Чтобы учесть индивидуальные особенности подростка, применяют психофизиологические методики: аппаратно-программные комплексы оценивают сенсомоторные реакции, память, внимание и уровень тревожности, что помогает объективнее соотнести его возможности с требованиями профессий, где нужны концентрация, эмоциональная устойчивость и быстрота реакции [1, с. 176].

Широко используются активизирующие методы, профориентационные игры и упражнения, которые преодолевают пассивность и включают подростка в ситуацию ценностно-смыслового выбора [5, с. 88]. Деловые игры, квесты и игровые симуляции моделируют реальные профессиональные ситуации и позволяют попробовать себя в разных ролях, а социально-психологические тренинги снижают тревожность, повышают вовлечённость и формируют навыки принятия решений в условиях неопределённости.

Наиболее актуальное направление сегодня – цифровые технологии, перенёвшие профориентацию в привычную подросткам онлайн-среду. На государственных платформах «Билет в будущее» и «Россия – мои горизонты» школьники проходят тестирование, знакомятся с профессиями и участвуют в виртуальных пробах, получая персонализированные рекомендации. Технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) позволяют «примерить» профессию врача, инженера или педагога ещё до поступления и сформировать о ней реалистичное представление. А профессиональные пробы переводят интерес из области слов в реальное действие – кратковременное включение учащегося в настоящую или смоделированную деятельность [9, с. 54].

Таким образом, современные психологические технологии позволяют не просто информировать старшеклассника, а формировать у него осознанное и внутренне мотивированное отношение к выбору профессии. Наибольший эффект они дают не по отдельности, а в составе единой программы, где школьник выступает активным участником выбора, а не пассивным получателем советов. Сочетание игровых и цифровых технологий помогает подростку соотнести свои интересы и возможности с миром профессий и принять решение, за которое он готов отвечать.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. EDN SGKMIJ
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. EDN QXGPCR
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2008. – 320 с. EDN QXVVLH
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – 816 с. EDN QVDTKP

8. Чернявская А.П. Психологические предпосылки развития профессиональной зрелости старшеклассников / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №3. – С. 166–169. EDN YUNFSJ

9. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников / С.Н. Чистякова. – М.: Академия, 2005. – 128 с. EDN QUEZAT

Перцева Анна Игоревна
студентка

Шахторина Екатерина Валентиновна
канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ СИБЛИНГОВ

Аннотация: статья посвящена выявлению и изучению особенностей мотивационной готовности к школе и роли сиблинговой позиции в её становлении. Рассматриваются подходы к пониманию понятий «мотивация», «учебная мотивация», «мотивационная готовность к школе»; их сходства и различия. По мнению авторов, одним из значимых факторов, влияющих на формирование такой готовности, является наличие у ребёнка сиблингов.

Ключевые слова: дошкольники, мотивация, мотивационная сфера, мотивационная готовность к школе, сиблинги.

Переход от дошкольного периода к школьному обучению представляет собой один из наиболее чувствительных этапов детского развития, требующий не только формирования определённых знаний и навыков, но и наличия устойчивой мотивационной готовности. Именно мотивационная готовность – внутренняя и внешняя – определяет, насколько ребёнок будет заинтересован в учебной деятельности, способен справляться с новыми требованиями и адаптироваться к школьной среде. Важно учитывать, что мотивация ребёнка формируется не изолированно, а в контексте семейных отношений, межличностного взаимодействия и эмоционального опыта, получаемого в раннем детстве.

Мотивация – центральное звено психики человека, отвечающее за реализацию и регуляцию поведения, интерес к которому всегда остаётся высоким. Что позволяет рассмотреть множество подходов к её изучению как отечественных, так и зарубежных авторов.

Так, Л.С. Выготский [8] утверждал, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития – высший и низший, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются они параллельно.

А.Н. Леонтьев [14] выделял ещё одну группу потребностей – социальные, то есть те, что формируются в обществе, возникают из отношений между людьми, группами и обществом.

И.П. Павлов [18] рассматривал мотивацию в контексте рефлексов. Он связывал мотивацию с рефлексорной реакцией на стимулы окружающей среды и называл её «рефлекс цели». Исходя из его теории, мотивация строится как путь достижения желаемого через преодоление препятствий.

По мнению З. Фрейда [22], человек стремится удовлетворить врожденные инстинкты, чтобы снизить напряжение до минимального уровня.

К. Юнг [24, 25] называл эмоции главным стимулом к поведению. Сознательное и бессознательное желание индивида получить приятные эмоции и избежать неприятных имеют приоритетное значение.

А. Адлер [2] рассматривал мотивацию как стремление человека компенсировать свою неполноценность путём развития и самосовершенствования.

В основе теории А. Маслоу [16] лежит идея о разделении потребностей человека по уровням и значимости, иерархии. Так, поведение человека определяется тем, на каком уровне находится неудовлетворённая потребность.

Американский психолог Д. Макклелланд [12] говорил о трёх основных потребностях, сформированных у каждого в неравных пропорциях – потребность во власти, потребность в достижении, потребность в принадлежности.

Теория мотивации Портера-Лоулера [6] опирается на соотнесение и оценку затраченных усилий и полученному вознаграждению.

Обобщая, можно сделать вывод о том, что мотивация представляет собой многокомпонентную систему, формирующуюся под влиянием биологических, психологических и социальных факторов. Мотивационная сфера выступает важнейшим регулятором деятельности человека, обеспечивая ее целенаправленность, активность и устойчивость. Это понимание позволит в дальнейшем наиболее полно раскрыть феномен учебной мотивации, так как образовательная деятельность строится на связи биологических задатков, психического развития и социального взаимодействия.

Говоря о феномене «мотивация к обучению» следует отметить, что он используется, чаще всего, относительно лиц, уже проходящих обучение в образовательной организации.

В теории атрибуции Б. Вайнера выделяется высокая роль локуса контроля, стабильности причинных элементов и контролируемости.

Д.У. Аткинсон [26] выделял значимость личного опыта и убеждений для мотивации к обучению.

В социально-когнитивной теории А. Бандуры [27] ведущая роль в обучении отдаётся процессу наблюдения и собственной реакции и интерпретации.

Американскими психологами Р. Райаном и Э. Деси [28] отмечается внутренняя мотивация как более устойчивая и гарантирующая большую вовлечённость в обучение.

Об основании внутренней мотивации на субъективной значимости образовательного процесса говорит и Т.Д. Дубовицкая [13].

Согласно мнению Н.Ц. Бадмаевой [5] не каждое сочетание выраженности мотивов является благоприятным для качества процесса обучения. Так, наибольший позитивный результат будет получен в связке учебно-познавательного и профессионального мотива.

Е.И. Головаха [10] называет мотивом учебной деятельности любой фактор, вызывающий учебную активность.

В.И. Чирков [23] классифицирует причины возникновения мотивов. Выделяя интерес к учению, желание получить образование, желание похвалы, удовлетворения тщеславия.

Е.Р. Грифанова [9] делает вывод о том, что на формирование учебной мотивации у ребёнка во многом влияет совокупность факторов личности учителя.

В рассмотренных подходах прослеживается сходный вывод: внешняя мотивация, основанная на поощрении, наказании или социальных ожиданиях, является менее устойчивой и глубокой, тогда как внутренняя мотивация, связанная с интересом, смыслом и личной значимостью деятельности, обеспечивает более качественное и длительное включение в учебный процесс. При этом мотивация представляет собой комбинацию различных мотивов, находящихся в определённой иерархии.

Переходя к понятию «мотивационная готовность к школе», стоит рассматривать его как особый показатель, характеризующий комплекс личностного и интеллектуального развития ребёнка, как предпосылку для обучения в школе.

По мнению А.Н. Леонтьева, в дошкольном возрасте формируется механизм соподчинения мотивов. То есть становление иерархической системы с участием ведущего мотива.

Л.С. Выгодский [11] вводит понятие «зона ближайшего развития», характеризуя процесс обучения как перспективу ребёнка самостоятельно выполнять задачу.

Л.И. Божович [7] называет основным критерием такое новообразование, как «внутренняя позиция школьника». Под ним понимается новый уровень потребности в познании и социальном взаимодействии.

М.И. Лисина [15] утверждает, что социальный мотив для дошкольника строится исходя из того, что он регулирует своё поведение относительно реакции взрослого.

М.М. Рыскуловой [20] говорит о желании дошкольника занять новую более высокую социальную роль и соответствовать ей.

Важность произвольной регуляции в процессе становления мотивации к обучению отмечает Н.В. Бабкина [4].

Ключевым выводом является то, что успешная готовность к школе не может быть сведена к наличию одного доминирующего мотива. Напротив, она предполагает сбалансированное сочетание различных мотивационных компонентов. Так социальные мотивы обеспечивают принятие новой роли и ориентацию на взрослого, познавательные – интерес к содержанию деятельности, а оценочные – поддерживают стремление к положительному результату.

Рассматривая факторы, влияющие на формирование личности, в первую очередь упоминают о семье.

Так для ребёнка первым контактом с равными, как утверждают С. Минухин и Ч. Фишман [17], становятся отношения с сиблингами. В этом взаимодействии дети пробуют и усваивают различные стереотипы поведения и впоследствии переносят их на более широкие социальные группы.

А. Адлером [1] выведены положения ребёнка в семье и характерные особенности для каждой из них. Основной упор делается на утрате главенствующей позиции старших при появлении младших детей, обозначая важность порядка рождения.

У. Тоумен [31] характеризует не только порядок рождения, но и особенности взаимодействия по половозрастным признакам сиблингов.

У. Ричардсон [19] развивает эту идею, относя к особенностям мотивации старших лидерство, средних – кооперацию, младших – поиск одобрения и поддержки.

В американских исследованиях также подчёркивается двухсторонний характер влияния – как индивидуальные особенности ребёнка влияют на сиблинговые взаимоотношения, так и сиблинговые взаимоотношения влияют на формирование особенностей личности [29].

Другое исследование показало, что конкуренция между сиблингами неизбежна, однако она не гарантирует развитие негативных паттернов взаимодействия и особенностей личности [21].

Ф. Сэллуэй [30] утверждал, что родители в большей степени вкладываются в развитие первенца, что приводит к повышенной комфортности и преобладанию взглядов у этих детей.

Из исследования О.С. Алексеевой [3] видно, что на особенности личностного профиля в большей степени влияют разница в возрасте сиблингов и стиль родительского воспитания.

Из этого следует, что эффективная подготовка ребёнка к школе и успешное развитие его личности в целом невозможны без учёта особенностей внутрисемейных отношений. Понимание механизмов влияния сиблинговой системы позволяет более точно выстраивать педагогические и психологические стратегии, направленные на развитие мотивационной готовности, социальной адаптации и личностной устойчивости ребёнка.

Таким образом, мотивационная готовность к обучению в школе является сложной системой внутренних и внешних побуждений, определяющих направленность деятельности дошкольника, уровень его включённости в образовательный процесс, успешность адаптации и социализации. При этом формируется она, в том числе, под влиянием семейной среды. В связи с этим целенаправленное исследование особенностей мотивационной готовности дошкольников, имеющих сиблингов, будет представлять особый интерес, прежде всего – для психологов-практиков, представляя материал и основания для разработки адресных рекомендаций и сопровождающих программ для специалистов по поддержке и развитию мотивационного компонента в структуре личности дошкольника.

Список литературы

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 448 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Академический проект, 2011. – 240 с. EDN QYBSSR
3. Алексеева О.С. Порядок рождения и когнитивное развитие сиблингов / О.С. Алексеева // Психол. исслед. – 2008. – №2(2). – С. 8–11.

4. Бабкина Н.В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. №3. – С. 40–55. DOI 10.17759/cpse.2016050303. EDN WXGJYP
5. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
6. Бобаров С.В. Опыт применения теории мотивации Портера – Лоулера в создании условий для повышения результативности научной деятельности курсантов военных учебных заведений / С.В. Бобаров // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2025. – №1(105). – С. 223–230. DOI 10.35750/2071-8284-2025-1-223-230. EDN GUETIN
7. Божович А.М. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / А.М. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7–44.
8. Гамезо М.В. Атлас по психологии: информ.-метод. пособие по курсу «Психология человека» / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – 3-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
9. Гирфанова Е.Р. Сущность учебной мотивации младших школьников / Е.Р. Гирфанова // Молодой ученый. – 2024. – №48(547). – С. 210–212. EDN GQWPPP
10. Головаха Е.И. К исследованию мотивации жизненного пути / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Мотивация личности. – М.: Владос, 2002. – 289 с.
11. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с. EDN QXIGTH
12. Джигкаев А.Т. Мотивационная теория Д. Макклелланда и ее роль в мотивации персонала / А.Т. Джигкаев // Образование и право. – 2023. – №2. – С. 237–240. DOI 10.24412/2076-1503-2023-2-237-240. EDN UTILXJ
13. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – №7(2). – С. 42–45.
14. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 289 с. EDN YTMLLU
15. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
16. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
17. Минухин С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман; пер. с англ. А.Д. Иорданского. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с.
18. Павлов И.П. Рефлекс цели / И.П. Павлов // Рефлекс свободы. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
19. Ричардсон Р.У. Семейные узы, которые связывают / Р.У. Ричардсон. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 146 с.
20. Рыскулова М.М. Исследование психологической готовности ребенка к обучению в школе / М.М. Рыскулова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – №5. – С. 65–68. EDN SBNMJJ
21. Тулегенова А.Г. Влияние старших сиблингов на процесс социализации младших детей в семье / А.Г. Тулегенова, В.В. Васильева // Научный вестник Крыма. – 2018. – №1(12). – С. 1–10.
22. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций / З. Фрейд // История психологии. Период открытого кризиса: тексты / под ред. П.Я. Гальперина. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 362 с.
23. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности / В.И. Чирков. – М.: АСТ-Москва, 2022. – 139 с.
24. Юнг К. Аналитическая психология / К. Юнг. – СПб.: Кентавр, 1994. – 136 с.
25. Юнг К. Воспоминания, сны, размышления (Дух и жизнь) / К. Юнг. – М.: Практика, 1996. – 560 с.
26. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk taking behavior / J.W. Atkinson // Psychological Review. – 1957. – Vol. 64. No. 6. – P. 359–372.
27. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. – New Jersey: Prentice Hall, 1986. – 617 p.
28. Deci E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – NY: Plenum Publishing Co, 1985. – 45 p.
29. Pike A. Child behavior and sibling relationship quality: A cross-lagged analysis / A. Pike, B.R. Oliver // Journal of Family Psychology. – 2017. – Vol. 31. No. 2. – P. 250–255.
30. Sulloway F.J. Birth Order / F.J. Sulloway // Encyclopedia of Creativity / eds. M.A. Runco, S.R. Pritzker. – 2nd ed. – Boston: Elsevier, 2011. – P. 149–158.
31. Toman W. Family constellation: Theory and practice of a psychological game / W. Toman. – 1961.

Пиорунская Анна Александровна
магистрант

Научный руководитель

Гришина Юлия Викторовна

канд. пед. наук, преподаватель

ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева»
г. Орел, Орловская область

DOI 10.31483/r-167950

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФАСИЛИТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СЛУЖЕНИЕМ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению потенциала фасилитации как педагогической практики в контексте реализации подхода «Обучения служением». В работе анализируются отечественные и зарубежные представления о фасилитации, рассматриваются ее возможности для организации групповых рефлексивных практик у студентов. Отдельное внимание уделяется функциям фасилитатора в сопровождении группового обсуждения полученного опыта и создании условий для его интеграции и осмысления. Рассматривается место фасилитации в структуре обучения служением и ее связь с рефлексивным компонентом данного подхода.

Ключевые слова: обучение служением, фасилитация, рефлексия, педагогическое сопровождение, фасилитативное поведение, фрустрация.

В последнее время активнее заметны тенденции к расширению функционала высшей школы от накопления знаний и навыков к развитию критического мышления у студентов, способности к рефлексивному анализу и совершению осознанного, ценностного выбора. В этом контексте обучение служением, которое является совокупностью академической подготовки и реальной социальной практики, приобретает особую значимость. Однако, обращение к отечественным публикациям показывает, что понимание обучения служением в академической среде пока что является не полностью согласованным. Несмотря на общее признание позитивного образовательного потенциала разное понимание подхода приводит к тому, что чаще всего в центре внимания оказывается решение социально значимых задач, тогда как связь с образовательной программой и реализация учебных целей проявляется менее отчетливо. Часть описаний реализации подхода демонстрирует обучение служением как волонтерские практики, смещая акцент с обучения на факт участия [5]. Отдельного внимания заслуживает рефлексия полученного опыта, значимость которой единогласно признается, однако ее содержательный компонент остается недостаточно проработанным. Чаще рефлексия сводят к фиксации результатов деятельности или общей оценке результатов. В таких условиях опыт, полученный студентами, остается частично осмысленным и трудно понимаемым в рамках учебного процесса. В этом ключе вопрос прояснения роли рефлексии и педагогических методов ее реализации остается важным для дальнейшего развития подхода, так как само по себе включение студентов в социально значимую деятельность не гарантирует образовательного эффекта [4]. Возникает необходимость обращения к таким формам взаимодействия, в рамках которых возможно не просто фиксировать учебный процесс, а еще и удерживать, и углублять сам процесс осмысления, стремиться к созданию условий, в которых полученный опыт может быть проговорен, прочувствован, соотнесен с учебными задачами, сопоставлен с позициями других участников процесса и преобразован в знание и навык. Одной из наиболее продуктивных форм группового взаимодействия и организации образовательной работы является фасилитация, если понимать ее не только как набор практик ведения

обсуждения, а как особую педагогическую практику группового рефлексивного процесса, где значимым оказывается сам способ формирования высказывания и ведение дискуссии.

В зарубежной психолого-педагогической практике весомое значение в разработке фасилитативного поведения принадлежит К. Роджерсу. Он указал на смещение фокуса с фигуры преподавателя как источника знания на преподавателя как участника процесса взаимодействия, создающего пространство для безопасного и открытого образовательного диалога. В таком пространстве у студента есть возможность воспроизводить усвоенное, а также формулировать собственные смыслы, выходящие за рамки заданных образцов. Фасилитативный стиль преподавания повышает уровень включенности студентов и делает интерес к предмету более устойчивым, выходящим за рамки формальной академической программы [8]. В реальной коммуникации фасилитативный стиль общения складывается из достаточно простых речевых действий: это короткие, поддерживающие реплики, удерживающие высказывание студента в поле внимания; вопросы, оставляющие пространство для дальнейшего вербального размышления; уместный юмор, снимающий напряжение; эмпатические интервенции, возвращающие студенту его собственное осознание [10]. Важно учитывать, что подобная модель взаимодействия не может быть универсальной в культурном смысле, так как подход, сформулированный К. Роджерсом формировался на основе гуманистической психологии, которая культивирует ценность индивидуальной автономии и самораскрытия. В отечественной образовательной традиции значимой остается включенность человека в коллективные формы деятельности и важность согласованности межличностных отношений. Поэтому применение фасилитативного стиля преподавания в обучении служением требует определенной адаптации [9]. В отечественной психолого-педагогической науке можно обнаружить схожие размышления, например, у В.М. Бехтерева, который в своем труде о коллективной рефлексологии подчеркивал, что группа не является нейтральной средой для индивида, а оказывает влияние на усиление психических и когнитивных возможностей или, наоборот, ограничивает их в зависимости от характера взаимодействия внутри группы [2]. Это наблюдение не теряет актуальности в наши дни, так как позволяет взглянуть на роль образовательной группы как на фактор, определяющий качество обучения. В этом контексте различия между западной традицией и отечественным подходом задают разную оптику обзора, так как в центре и там, и там оказывается схожее наблюдение: качество социального группового взаимодействия существенно влияет на то, будет ли образовательный опыт ресурсным для развития или останется формальным. В обучении служением это приобретает вполне конкретное значение, а роль педагога-фасилитатора можно описать как смысловую работу по переводу внешнего опыта социальной деятельности во внутреннее ценностное, осмысленное действие. Сам факт участия в этом опыте имеет меньше образовательной функции, чем возможность проговорить этот опыт, сопоставить его с другими точками зрения, отстоять его в дискуссии, встроить в более широкую систему личностных и профессиональных смыслов. В таком случае опыт начинает приобретать характер события, которое оставляет след в профессиональном становлении.

Роль фасилитатора в образовательном процессе можно рассматривать как специфическую форму педагогического сопровождения групповой работы, в которой ключевым становится организация условий для возникновения решений в совместной работе со студентами. В отличие от традиционной роли преподавателя, иерархически далекой, ориентированной на объяснение и контроль за усвоением материала, фасилитатор выступает равным участником процесса, удерживает его в логике поиска решений задач, поддерживает ход коллективного рассуждения, его расширение и внутренние переходы. Его присутствие задает рамку, внутри которой группа самостоятельно формулирует проблемы, ставит задачи, проверяет гипотезы и формулирует варианты решений, не имея заранее готового ответа извне. Главными функциями фасилитатора являются инициация и структурирование обсуждения, а также поддержание включенности участников, регулирование динамики взаимодействия, обеспечение сохранения продуктивного уровня неопределенности. Важно то, что фасилитатор не занимает позицию нейтрального наблюдателя, а он равно с участниками включен в поиск, мягко

направляя его и управляя им, повышая качество и глубину групповой мыслительной деятельности, при этом не становясь автором решения. Для реализации фасилитационного поведения предполагается использование различных практических средств: постановку открытых вопросов, выбор форм групповой работы, организацию последовательности обучения, поддержание психологически безопасной атмосферы, исключающей внешнюю оценку и преждевременную фиксацию правильных и не правильных ответов [3]. Иницирующая функция фасилитации в обучении служением проявляется в момент столкновения студентов с неидеальной социальной реальностью, которая почти всегда отличается от тепличного теоретического представления. Это расхождение не всегда является проблемным, но часто фиксируется в виде эмоционального напряжения, реактивного поведения, попытках быстро интерпретировать происходящее в привычных категориях. В полевых условиях объясняющей позиции преподавателя оказывается недостаточно, так как даже корректные интерпретации могут приводить к смысловому упрощению опыта, а определенным вызовом становится удержание и выдерживание неопределенности как нормального, рабочего состояния образовательного процесса, в котором опыт остается открытым к совместному анализу и новым вводным. Фасилитация в этом контексте так же становится особым способом организации рабочей среды, ориентированной на рефлекссию, поддерживающую процесс коллективного конструирования с помощью анализа ситуаций, моделирования и дискуссий [1]. Рефлексивный компонент помогает обрабатывать получаемые в процессе обучения служением эмоционально насыщенные переживания, которые часто оказываются противоречивыми и сосуществующими без возможности немедленного согласования. В такой ситуации преподаватель выступает удерживающим компонентом, создающим коммуникативное пространство для артикуляции противоречивого опыта без его преждевременного упрощения с помощью вопросов, направленных на расширение поля описания опыта и возвращения студентов к собственным формулировкам [6; 7]. Все это создает условия для выявления устойчивых интерпретационных убеждений, а также перманентно существующих ценностных и когнитивных оснований, которые становятся доступны в ситуациях переживаемого напряжения от несоответствия между ожиданиями и реальным опытом [1].

Использование фасилитативного опыта в рамках обучения служением может помочь выстраивать более устойчивую связь между теоретическими моделями, осваиваемыми в образовательном процессе и шероховатостями социальной реальности, в которую включается студент. Важным является именно постепенность формирования способности выдерживать расхождения между ними как нормальное рабочее напряжение, а не упрощение до ошибки или непреодолимого препятствия. Именно в этом напряжении и может сформироваться более сложный тип профессионального мышления, обладающий высокой критикой, ориентированный на контекст и с высокой толерантностью к фрустрации. Систематическая рефлексия, являющаяся неотъемлемой частью фасилитационного процесса, способствует расширению способов переживания профессионального опыта. Сопоставление собственного восприятия с точкой зрения и позициями других участников позволяет уточнять границы личных интерпретаций и положительно усложняет эмоциональную картину происходящего, в результате чего развивается способность выдерживать множественность точек зрения и разность эмоциональных реакций без их преждевременного и категоричного упрощения. Таким образом, фасилитация в обучении служением может выступать особым способом организации образовательной среды, в котором профессиональное становление и развитие существует одновременно в когнитивном, эмоциональном и ценностном измерении.

Список литературы

1. The facilitation methods effectiveness of in teaching process / Л.В. Адонина, М.А. Зубкова, Т.Б. Кузема, А.В. Вишнякова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6. №1. – С. 29–33. EDN WTTZYB
2. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология / В.М. Бехтерев. – Петроград: Колос, 1921. – 432 с. EDN ZFZIMJ

3. Мухаметзянова Ф.Г. О феномене фасилитации в высшем образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №1(120). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fenomene-fasilitatsii-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 23.04.2026).
4. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля / В.С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. №12. – С. 9–28. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28. EDN PWWCVL
5. Никольский В.С. «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода / В.С. Никольский // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. №8-9. – С. 84–94. DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94. EDN MDPPFZ
6. Райс О.И. Фасилитация как метод интерактивного обучения / О.И. Райс // Психология, социология и педагогика. – 2014. – №7. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/07/3317> (дата обращения: 18.04.2026).
7. Чуева М.Ю. Педагогическая фасилитация. Опыт применения в высшей школе / М.Ю. Чуева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – №33. – С. 109–115. EDN RDULCV
8. McKeachie W.J. Effective Teaching: Facilitative vs. Directive Style / W.J. McKeachie, Y.H. Lin, M.M. Moffett, M. Daugherty // Teaching of Psychology. – 1978. – No. 4. – P. 193–194.
9. MacDougall C. Rogers's Person-Centered Approach: Consideration for Use in Multicultural Counseling / C. MacDougall // Journal of Humanistic Psychology. – 2002. – No. 2. – P. 48–65. DOI 10.1177/0022167802422005. EDN JNKHWD
10. Velasquez P.A.E. Reapproaching Rogers: a discursive examination of client-centered therapy / P.A.E. Velasquez, C.J. Montiel // Person-Centered & Experiential Psychotherapies. – 2018. – No. 3. – P. 253–269.

Плевко Наталья Алексеевна

Оганесова Нелли Львовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические особенности межличностных отношений подростков (11–15 лет) на фоне ведущей деятельности – общения со сверстниками. Выделены три типа общения (по Д.И. Фельдштейну): интимно-личностное (дружба, любовь), стихийно-групповое (может закреплять агрессивность и замкнутость) и социально-ориентированное. Рассмотрены пять категорий коммуникативных затруднений (Л.А. Поварницына). Анализируются феномены конформизма, чувства одиночества, дружбы как высшей формы интимно-личностного общения, а также противоречие между двумя системами взаимоотношений – со взрослыми и со сверстниками.

Ключевые слова: межличностные отношения, подростки, общение со сверстниками, типы общения, коммуникативные затруднения.

Подростковый возраст рассматривается как один из наиболее значимых этапов развития личности, поскольку именно в этот период формируются основы нравственных представлений, социальные установки, а также отношение к себе, другим людям и обществу в целом. Одновременно происходит закрепление характерологических особенностей и основных моделей межличностного поведения. Указанные качества развиваются преимущественно в процессе общения подростка с окружающими. В этот период общение приобретает статус ведущей деятельности. Центр физической и психической жизни ребёнка смещается из семейной среды во внешний социальный контекст, включая взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Коммуникация играет ключевую роль в формировании самосознания, при этом адекватный образ «Я» формируется лишь при условии искренней заинтересованности значимых окружающих.

Потребность человека в принятии и положительной оценке со стороны других сохраняется на протяжении всей жизни, однако в подростковом возрасте она приобретает особенно выраженный характер.

Коммуникативная сфера подростка во многом зависит от нестабильности эмоционального состояния. Наибольшую значимость приобретает групповое взаимодействие и общение со сверстниками. Степень включённости в референтную группу влияет как на особенности межличностного поведения, так и на направление личностного развития. Трудности общения, по данным исследователей, нередко обусловлены индивидуально-психологическими особенностями личности, включая интеллектуальные характеристики, особенности волевой регуляции и личностные проявления.

В подростковом возрасте общение приобретает статус ведущей деятельности, в рамках которой усваиваются социальные нормы поведения и моральные установки. Особое значение сохраняет взаимодействие в группе сверстников, поскольку именно через него формируются ключевые социальные навыки. Степень включённости подростка в группу напрямую влияет на характер его межличностных отношений и направление личностного становления.

Данный возрастной этап, по Д.Б. Эльконину, охватывает период примерно с 11 до 15 лет и рассматривается как переходный от детства к взрослости. Его специфика заключается в развитии рефлексивных способностей, направленных на самого себя. Наблюдая за поведением детей и взрослых, подросток начинает соотносить себя с более старшими возрастными группами и формировать представления о собственной взрослости.

Потребность в общении со сверстниками становится одним из ключевых факторов поведения. Постепенно простого общения становится недостаточно: подросток стремится занять определённое положение в группе. Одни ориентированы на лидерство, другие – на роль надёжного друга или партнёра по взаимодействию. Неуспешность в достижении желаемого статуса может негативно отражаться на поведении, проявляясь в форме нарушений дисциплины или протестного поведения. В связи с этим при возникновении трудностей в поведении подростка важно учитывать особенности его межличностных отношений, а также характер его взаимодействия со сверстниками, поскольку это может быть ключом к пониманию и решению возникающих проблем.

Для подросткового возраста характерно стремление к подражанию поведению других людей. Чаще всего объектом имитации становится значимый взрослый, достигший определённых успехов, при этом основное внимание подростка сосредоточено на внешних проявлениях его поведения. При недостаточном уровне критичности и самостоятельности суждений подобные модели для подражания могут оказывать негативное влияние на поведенческие установки подростка.

Межличностные отношения, а также близкое к ним понятие «взаимоотношения», представляют собой сложную, относительно устойчивую систему избирательных, осознанных и эмоционально окрашенных связей между участниками контактной группы. Данные связи формируются преимущественно в процессе совместной деятельности и на основе ценностных ориентаций. Они динамичны по своей природе и проявляются в общении, совместных действиях, поступках и взаимных оценках членов группы.

Межличностные отношения, наряду с субъективными связями преимущественно эмоционального и атрибутивного характера, относятся к эмоциональной структуре группы, хотя в их содержании также присутствует когнитивный компонент [1, с. 14].

Согласно концепции В.Н. Мясищева, отношения личности к другим людям, как правило, носят взаимный характер: являясь членами одной группы и участвуя в совместной деятельности, люди неизбежно вступают в систему взаимных отношений. Эти отношения включают чувства, направленные на других людей, и формируют морально-эмоциональное пространство совместной деятельности [2, с. 31].

В структуре межличностных отношений можно выделить две основные составляющие. Внешняя часть проявляется в поведенческих реакциях личности, тогда как внутренняя, более значительная по объёму, остаётся скрытой. Соотношение этих компонентов – внешнего и глубинного – зависит от степени открытости и искренности человека. В ряде случаев внешние коммуникативные проявления могут использоваться не для выражения, а для сокрытия истинного отношения к другому человеку [3, с. 74].

И.С. Кон отмечает, что одной из наиболее распространённых трудностей в общении подростков является застенчивость. Согласно данным исследования, проведённого среди 2500 студентов в возрасте от 18 до 21 года, 42% респондентов считают себя застенчивыми, при этом около 60% из них воспринимают застенчивость как серьёзное препятствие в коммуникации.

Л.А. Поварницына предлагает выделять пять ключевых категорий коммуникативных затруднений.

1. Затруднения, вызванные отсутствием навыков поведения в общении и непониманием того, какие именно слова и действия уместны в той или иной ситуации.

2. Трудности, связанные с тем, что партнёр по общению не принимается или не понимается как личность.

3. Проблемы, возникающие из-за недостаточной сформированности перцептивных способностей, что ведёт к искажённому восприятию собеседника.

4. Затруднения, порождаемые негативными эмоциональными реакциями по отношению к партнёру – например, чувством раздражения или неудовлетворённости.

5. Трудности, проистекающие из общего недовольства самим процессом общения [7, с. 25].

По мнению исследователей, частыми причинами коммуникативных затруднений выступают индивидуально-психологические особенности личности, включая особенности интеллектуальной, волевой и личностной сфер.

Д.И. Фельдштейн выделяет три типа подросткового общения: интимно-личностное, стихийно-групповое и социально-ориентированное [8, с. 35].

Интимно-личностное общение представляет собой взаимодействие, основанное на личных симпатиях и отношениях формата «я – ты». Основным содержанием такого общения является взаимное участие собеседников в переживаниях и проблемах друг друга. Оно формируется при наличии общности ценностных ориентаций у партнёров, а взаимопонимание обеспечивается за счёт эмпатии, понимания мыслей, чувств и намерений другого человека. Наиболее высокими формами данного типа общения выступают дружба и любовь.

Стихийно-групповое общение – это взаимодействие, возникающее на основе случайных контактов по принципу «я – они». Данный тип общения становится преобладающим в ситуациях, когда отсутствует организованная общественно полезная деятельность подростков. Он способствует формированию неформальных групп и подростковых компаний. В рамках стихийно-группового взаимодействия могут закрепляться такие личностные особенности, как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и другие устойчивые негативные проявления.

Социально-ориентированное общение представляет собой взаимодействие, основанное на совместной деятельности по решению общественно значимых задач, в системе «я – общество». Данный вид общения направлен на удовлетворение социальных потребностей и выступает важным фактором развития общественных форм жизни, включая группы, коллективы и другие социальные объединения.

Педагоги и психологи подчёркивают, что именно от взрослых, участвующих в воспитании ребёнка, во многом зависит, будет ли его развитие в подростковом возрасте протекать благополучно или сопровождаться нежелательными отклонениями. Характер взаимоотношений с подростком, предъявляемые требования и общая семейная атмосфера формируют условия, в которых ему либо комфортно и легко, либо, напротив, эмоционально тяжело.

В подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает особую значимость. В условиях отношений, основанных на равенстве, подростки осваивают модели взаимодействия и фактически проходят специфическую «школу» социальных отношений [4, с. 43].

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Связи с родителями, столь эмоциональные в детские годы, становятся не столь непосредственными. Подросток теперь менее зависит от родителей, чем в детстве. Свои дела, планы, тайны он доверяет уже не родителям, а обретенному другу. При этом в категорической форме отстаивает право на дружбу со своим сверстником, не терпит никаких обсуждений и комментариев по поводу не только недостатков, но и достоинств друга. Обсуждение личности друга в любой форме, даже в форме похвалы, воспринимается как покушение на его право выбора, его свободу. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию [5, с. 23].

Успехи в среде сверстников в отрочестве ценятся более всего. В подростковых объединениях в зависимости от общего уровня развития и воспитания стихийно формируются кодексы чести. В целом нормы и правила заимствуются из отношений взрослых. Здесь пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Высоко ценятся верность, честность и кажутся предательство, измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и т. п.

Нормы поведения в подростковых группах складываются преимущественно стихийно, а их соблюдение контролируется в достаточно жёстких, максималистских формах. В случае нарушения групповых ожиданий – предательства, отказа от поддержки, «неверности» группе – подросток может столкнуться с агрессией, бойкотом или полным исключением из коллектива. Сверстники нередко строго оценивают тех, кто ещё не достиг достаточного уровня самоуважения, не имеет сформированной позиции и не умеет отстаивать собственные интересы [3, с. 52].

В целом ценностные ориентации подростков в общении во многом совпадают с аналогичными установками взрослых, однако оценка поведения сверстников отличается большей эмоциональностью и выраженным максимализмом.

Несмотря на стремление к самоутверждению в группе, подросткам часто присущ высокий уровень конформизма. Индивид оказывается зависим от группы, ориентируется на мнение большинства и нередко готов следовать её давлению, даже если это противоречит его личным установкам.

Подростковая группа формирует у её участников чувство «мы», которое укрепляет их внутреннюю идентичность и поддерживает ощущение принадлежности. Для усиления этого чувства подростки нередко используют специфические формы групповой коммуникации – автономную речь, невербальные сигналы, а также внешние маркеры принадлежности, например единый стиль одежды.

Одной из наиболее острых переживаемых проблем в этом возрасте является чувство одиночества и социальной ненужности. В подобных ситуациях подросток может испытывать тревожность, неуверенность и внутреннюю дезорганизацию. Напротив, благополучные отношения со сверстниками способствуют эмоциональному комфорту и ощущению удовлетворённости жизнью.

Особое значение в подростковом возрасте приобретает дружба. Друг становится важнейшей фигурой в системе межличностных отношений, приобретая высокую эмоциональную ценность. Общение, соответствующее возрастным нормам, сочетается с выраженной

эмоциональной привязанностью, иногда даже идеализацией партнёра. Подобные проявления характерны как для девочек, так и для мальчиков-подростков, которые выражают симпатию не только через совместную деятельность и вербальное общение, но и через физические формы взаимодействия – объятия, рукопожатия, дружеские жесты.

Подростковая дружба, формируясь в возрасте 11–13 лет, постепенно трансформируется в юношескую, приобретая новые характеристики взаимной идентификации. При этом опыт эмоционально насыщенных отношений и стремления к личностному совершенствованию сохраняет значимость и оказывает влияние на дальнейшее развитие личности во взрослой жизни [6, с. 79].

Независимо от особенностей воспитания, процесс психологического отделения от родителей в подростковом возрасте протекает для ребёнка достаточно сложно. При этом подобное обособление, связанное с формированием взрослости, не обязательно происходит именно в период отрочества и может смещаться на более поздние возрастные этапы.

Возникающее в подростковом возрасте чувство взрослости побуждает индивида осваивать новые, «взрослые» формы взаимодействия с окружающими. Данный процесс усиливается за счёт интенсивных телесных изменений и стремления подростка идентифицировать себя со взрослыми моделями поведения.

Таким образом, необходимыми условиями и факторами развития межличностных отношений в подростковом возрасте являются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений подростка: одна – со взрослыми, другая со сверстниками. Обе продолжают формироваться в продолжении всего возрастного периода. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам, что негативно сказывается на межличностных отношениях подростка со сверстниками.

Список литературы

1. Аракелов Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка / Г.Г. Аракелов, Н.М. Жариков. – М.: Изд-во УРАО, 2016. – 163 с.
2. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 264 с.
3. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий. – СПб.: Речь, 2011. – 463 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: ЕГУ, 2016. – 283 с.
5. Лунев П.А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг / П.А. Лунев, В.А. Соснин. – М.: Гардарики, 2013. – 115 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1999. – 272 с.
7. Поварницына Л.А. Психологический анализ трудностей общения / Л.А. Поварницына. – М.: Просвещение, 2017. – 381 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка / Д.И. Фельдштейн. – М.: Знание, 2007. – 381 с.

ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛИ И ПРАКТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные модели и практические подходы к поддержке творческого самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования. Анализируются психолого-педагогические условия, способствующие раскрытию творческого потенциала, и приводятся примеры эффективных практик. Предлагаются рекомендации для педагогов и психологов в дополнительном образовании.

Ключевые слова: творческое самоопределение, дополнительное образование, модели сопровождения, творческие практики, личностное развитие.

Современная образовательная парадигма должна быть ориентирована на развитие у школьников метапредметных компетенций: креативного мышления как способности генерировать нестандартные решения, субъектной позиции, предполагающей личную ответственность за выбор стратегий жизнедеятельности, и адаптационного потенциала, позволяющего оперативно реагировать на трансформации в социокультурной среде. Помимо этого, современное общество предъявляет высокие требования к способности личности к творческому самоопределению – осознанному выбору и реализации своего творческого пути. Система дополнительного образования обладает уникальными возможностями для поддержки этого процесса благодаря гибкости программ, ориентации на интересы обучающихся и многообразие форм деятельности. В отличие от общего образования, дополнительное обладает гибкостью программ, ориентацией на индивидуальные интересы и многообразием форм деятельности, что делает его особенно эффективным для раскрытия творческого потенциала.

Творческое самоопределение рассматривается как процесс осознания и реализации личностью своих творческих потенциалов, интересов и ценностей в конкретной деятельности. Теоретической основой понимания творческого самоопределения служат ключевые психолого-педагогические концепции. Теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана подчеркивает значимость внутренней мотивации и автономии в развитии личности. Идеи А. Маслоу о самоактуализации и К. Роджерса о становлении личности акцентируют внимание на необходимости создания поддерживающей среды, способствующей раскрытию потенциала. Положения Л.С. Выготского [2] о зоне ближайшего развития и В.В. Давыдова о развивающем обучении дают понимание механизмов творческого развития через взаимодействие с более опытными партнерами и включение в осмысленную деятельность.

Дополнительное образование, как отмечает Н.В. Добрецова, – эффективный инструмент профильного обучения [3]: оно учитывает индивидуальные способности школьников и помогает в предпрофильной подготовке. А.И. Усманова дополняет, что важную роль в этом процессе играет развитие творческих способностей через поиск нового и решение задач с опорой на современные образовательные технологии и необходимый набор знаний и навыков [4].

На практике в дополнительном образовании реализуются различные модели поддержки творческого самоопределения. Личностно-ориентированная модель фокусируется на индивидуальных особенностях и интересах обучающегося, создавая условия для свободного выбора видов творческой деятельности и построения индивидуальных образовательных маршрутов. Проектно-деятельностная модель опирается на включение обучающихся в реальные творческие проекты, что способствует развитию навыков планирования, реализации и презентации идей. Социально-педагогическая модель делает акцент на взаимодействии с

социальным окружением – семьей, сверстниками, наставниками – и создании творческих сообществ, где обмен опытом и совместная деятельность стимулируют творческое развитие.

Эффективность этих моделей подтверждается множеством практик, успешно применяемых в учреждениях дополнительного образования. Составление индивидуальных творческих планов позволяет учитывать личные интересы и способности, выстраивая персональный маршрут развития. Мастер-классы и воркшопы с участием профессионалов дают возможность осваивать новые техники и подходы, расширяя творческий арсенал обучающихся. Участие в творческих проектах и конкурсах стимулирует постановку целей, развивает навыки работы в условиях задачи с конкретными требованиями и критериями, а также формирует способность презентовать результаты своей работы широкой аудитории.

Педагогическое сопровождение самоопределения, по С.Н. Чистяковой [5], помогает школьникам осознанно выбрать профиль обучения и профессию. В младших классах для этого используют мини-пробы, в старших – профессиональные пробы; подход сочетает личностную и практическую ориентацию. В результате учащиеся учатся соотносить свои интересы с требованиями рынка труда.

Важную роль играют рефлексивные практики, такие как ведение творческих дневников и обсуждение результатов, которые помогают обучающимся осознать свой прогресс, проанализировать успехи и трудности, скорректировать дальнейшие шаги. Наставничество обеспечивает индивидуальную поддержку, дает качественную обратную связь и помогает сохранять мотивацию на протяжении всего творческого пути. Интеграция цифровых технологий открывает новые возможности: онлайн-платформы позволяют обмениваться идеями, создавать цифровые портфолио, участвовать в виртуальных выставках и конкурсах, расширяя границы творческой самореализации.

Реализация этих моделей требует координации усилий всех участников образовательного процесса, где особая роль принадлежит педагогу-психологу. Его деятельность интегрируется в образовательный процесс и обеспечивает научно обоснованную поддержку на всех этапах творческого развития личности.

Педагог-психолог в рамках поддержки творческого развития обучающихся должен реализовывать комплекс психолого-педагогических мероприятий. Рекомендуются внедрять тренинговые программы, направленные на развитие гибкости и оригинальности мышления посредством методов мозгового штурма, игровых симуляций и решения открытых задач. Целесообразно регулярно проводить рефлексивные сессии, способствующие осознанию обучающимися собственного опыта, выявлению индивидуальных ресурсов и определению направлений личностного роста. В качестве инструмента эмоциональной регуляции и стимуляции креативности целесообразно использовать методы арт-терапии. В контексте сопровождения проектной деятельности важно оказывать обучающимся методическую поддержку на этапах целеполагания, планирования и презентации результатов.

Т.В. Анохина рассматривает педагогическую поддержку как систему средств, помогающих ребёнку самостоятельно делать нравственный, гражданский и профессиональный выбор, а также преодолевать трудности в учёбе и творчестве [1]. Главная цель такой поддержки – стимулировать саморазвитие и самостоятельность ученика. Для преодоления психологических барьеров, например, тревожности при публичных выступлениях, перфекционизма, неприятия критики, рекомендуется обучать обучающихся практическим техникам саморегуляции – дыхательным упражнениям, визуализации, формировать установку на ценность процесса деятельности и конструктивное восприятие обратной связи.

Взаимодействие с родителями должно включать просветительскую работу о закономерностях творческого развития в различных возрастных периодах, консультирование по вопросам создания поддерживающей семейной среды и предоставление индивидуализированных рекомендаций по выбору творческих направлений с учетом темперамента, интересов и когнитивно-личностных особенностей ребенка.

Оценка динамики творческого развития предполагает применение стандартизированных диагностических методик, качественный анализ творческих продуктов с акцентом на оригинальность и вариативность решений, наблюдение за показателями вовлеченности (инициативность, устойчивость интереса, готовность к экспериментированию), а также сбор субъективных данных об удовлетворенности образовательным процессом посредством анкетирования и структурированных бесед. Координация взаимодействия участников образовательного процесса должна быть направлена на выработку согласованных подходов к поддержке творческого самоопределения, включая организацию междисциплинарных мероприятий, разработку единых рекомендаций и содействие реализации совместных творческих проектов.

Предложенные модели могут быть адаптированы в учреждениях дополнительного образования при условии подготовки педагогов-психологов к работе в рамках данных подходов. Успешная реализация практик поддержки творческого самоопределения требует от педагогов создания условий для свободного выбора направлений деятельности, использования гибких образовательных программ, включения обучающихся в проектную и исследовательскую работу, организации рефлексивных сессий для осознания творческого прогресса. Важно также привлекать родителей и социальное окружение к поддержке творческого развития и обеспечивать регулярную обратную связь, которая поддерживает мотивацию и направляет усилия обучающегося. Создание творческих сообществ и пространств для обмена идеями способствует формированию среды, в которой творческое самоопределение становится естественным и вдохновляющим процессом.

Таким образом, поддержка творческого самоопределения в системе дополнительного образования представляет собой комплексный процесс, сочетающий различные модели и практики. Он требует от педагогов не только владения методиками развития творческих способностей, но и умения создавать благоприятную психологическую атмосферу, учитывать индивидуальные особенности обучающихся и вовлекать их в активную творческую деятельность. Благодаря участию педагога-психолога, процесс творческого самоопределения становится устойчивым и способствует формированию творческой личности, способной осознанно выбирать и реализовывать свой творческий путь, адаптироваться к изменениям и вносить вклад в развитие общества.

Список литературы

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 63–81.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский // Психологический очерк. Книга для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
3. Добрецова Н.В. Возможности дополнительного образования детей для реализации профильного образования / Н.В. Добрецова; под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с. EDN SADYWR
4. Усманова А.И. Организация творческой деятельности младших школьников / А.И. Усманова // Начальная школа. – 2007. – №9. – С. 57–59.
5. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников / С.Н. Чистякова. – М.: Академия, 2005. – 122 с. EDN QUEZAT

Симакова Евгения Александровна
магистрант

Батракова Марина Юрьевна
канд. пед. наук, доцент

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассмотрены основные социально-психологические методы управления коллективом, их преимущества по сравнению с административными и экономическими методами. На основании анализа особенностей педагогического труда обоснован тезис о приоритетности социально-психологического подхода в управлении образовательной организацией.

Ключевые слова: управление персоналом, социально-психологическая диагностика, социальное планирование, моральное стимулирование, психологический климат.

В основе работы с персоналом любой организации лежат социально-психологические механизмы, основывающиеся на изучении социальных и психологических причин и факторов, влияющих на поведение людей в коллективе и формирование определенного организационного климата. Особую актуальность применение социально-психологических методов имеет для образовательных организаций, где применение прямых экономических методов ограничено определенными рамками, а опора исключительно на административный ресурс часто не приносит желаемых результатов.

Если административные методы предполагают формирование особых организационных структур управления, а также выработку норм и требований для сотрудников, а экономические методы основываются на материальном стимулировании и утверждении экономических нормативов для сотрудников, то система социально-психологических методов предполагает не только социальное развитие коллектива, но и мониторинг психологического состояния работников, социально-психологических факторов, влияющих на их трудовую деятельность, психологическое воздействие на работников, учет их удовлетворенности трудом, мотивации, личностных качеств, особенности командообразования и др. [5].

А.Я. Кибанов отмечает, что социально-психологические методы работы с персоналом достаточно разнообразны, однако основу их применения составляет социально-психологическая диагностика [1]. Именно диагностика позволяет выявить существующие в коллективе проблемы, причем даже в тех случаях, когда эти проблемы еще не очевидны.

В ряду методов социально-психологической диагностики можно назвать:

- социологические исследования – изучение социальных процессов в трудовом коллективе путем сбора необходимой информации, интервьюирования, бесед, опросов и др.;
- анкетирование, позволяющее выяснить позицию работника по отдельным вопросам, связанным с трудовой деятельностью;
- психологические методики – изучение личностных характеристик работников организации и психологических процессов, например, благоприятности психологического климата, уровня сплоченности коллектива, личностные характеристики отдельных работников, включая их тревожность, конфликтологическую и коммуникативную компетентность, стрессоустойчивость, тип темперамента, мотивационную направленность личности и многие другие качества, так или иначе влияющие на трудовую деятельность [4].

Следующая группа методов социально-психологической работы с коллективом включает социальное планирование и социальное регулирование. В той или иной форме социальным планированием занимаются в любом коллективе: моделирование карьерного развития работников, назначение руководителей и др.

Социальное регулирование – метод работы с персоналом, основанный на укреплении организационной культуры и идентичности, через формирование определенных обычаев, традиций, ритуалов [3].

Менее распространен, но, достаточно эффективен, такой метод, как «психологическое воздействие». Выявляя определенные социально-психологические проблемы, руководство может прийти к выводу о необходимости коррекции тех или иных проблем с помощью психологических методов. Помимо традиционных тренингов к этой же категории можно отнести групповое и индивидуальное психологическое консультирование, тимбилдинг и другие меры психологического воздействия на персонал.

В монографии И.Г. Юрковой в число социально-психологических методов работы с персоналом включены также методы морального стимулирования, предполагающие различные нематериальные методы поощрения, такие как награждение работников, их поощрение за достижения [7].

Важно отметить, что методы морального стимулирования очень актуальны для бюджетных организаций, к которым относится и подавляющее большинство образовательных организаций, ограниченных в применении методов материального стимулирования.

Таким образом, мы можем констатировать, что социально-психологическая работа с персоналом охватывает широкий спектр методов воздействия. Схематически они представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Социально-психологические методы работы с персоналом организации

Применение социально-психологических методов работы с коллективом любой организации позволяет решать широкий круг задач и часто оказывается значительно более эффективным, чем применение только административных и экономических методов.

В каждой из сфер профессиональной деятельности применение социально-психологических методов управления обладает определенными особенностями. В полной мере сказанное справедливо и для педагогических коллективов.

Педагогическая профессия считается одной из наиболее психологически сложных. Ю.В. Клепач выделяет такие особенности профессии, как высокие эмоциональные нагрузки, насыщенность межличностных отношений, стрессы и, связанный с этим постоянный риск невротических расстройств [2]. Эти особенности педагогической деятельности, будучи сопряженными с высочайшими требованиями к личности самого учителя, создают определенный фон, на котором складывается вся система отношений внутри образовательной организации.

Условия деятельности также оказывают значительное влияние на психологическое состояние педагога. Дело в том, что данная профессия сопряжена с постоянными изменениями. Меняются программы обучения, требования к их реализации, появляются новые технологии обучения.

Происходящие изменения предъявляют педагогу новые, достаточно жесткие требования, что ведет к дополнительному возрастанию эмоционального напряжения, увеличению и без

того значительной информационной и интеллектуальной нагрузки, вследствие необходимости постоянного повышения квалификации и развитии профессиональной компетентности.

Все это усугубляется традиционным консерватизмом педагогической профессии и часто ведет к психологическому дискомфорту, усталости, опустошенности, раздражительности, возникновению чувства недостаточно реализации, социально-профессиональному одиночеству и т. п., что является характерными признаками изменения профессионального здоровья личности. Не случайно именно у педагогов достаточно часто диагностируется, так называемый, феномен «эмоционального выгорания».

Педагогика традиционно считается женской профессией. Действительно, работу воспитателя или учителя значительно чаще предпочитают женщины. Им легче дается общение с детьми, они глубже понимают детскую психику, более эмпатичны. Однако, для самого трудового коллектива преимущественно женская структура ведет к определенным психологическим проблемам – более высокой конфликтности, меньшей конструктивности в отношениях и др.

Другая социально-психологическая проблема педагогических коллективов связана с их возрастной структурой, прежде всего высокой долей сотрудников предпенсионного и пенсионного возрастов, что также может внести к накопленной эмоциональной усталости возрастных педагогов, а также риску возникновения межличностных конфликтов.

Не менее типичной для педагогических коллективов проблемой является чрезвычайно жесткая регламентация деятельности и оценочно-императивный характер применения требований [6]. Не секрет, что требования к педагогу часто существенно отличаются от требований к работникам в иных сферах. Иногда такие требования обоснованы, но часто они носят чрезмерный характер, что также может служить источником дискомфорта.

Выявление имеющихся проблем и их решение возможно именно благодаря применению социально-психологических методов работы с коллективом.

Список литературы

1. Управление персоналом: учеб. пособ. / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 1977. – 512 с.
2. Клепач Ю.В. Психология труда педагога: учебное пособие / Ю.В. Клепач, Л.Э. Филатова, Д.Е. Бурдакина. – Воронеж: ВГПУ, 2025. – 402 с.
3. Кротенко Т.Ю. Формирование организационной культуры: психологические аспекты: монография / Т.Ю. Кротенко, О.А. Евстафьева, А.П. Савельева. – Курск: Университетская книга, 2025. – 196 с. EDN JYNPFN
4. Леевик Г.Е. Универсальная система экспресс-оценки персонала: монография / Г.Е. Леевик, Ю.С. Леевик. – М.: Юстицинформ, 2022. – 239 с.
5. Павлова Н.В. Применение социально-психологических методов в управлении персоналом / Н.В. Павлова // Вестник науки. – 2024. – Т. 4. №6(75). – С. 112–117.
6. Старовойтова Ж.А. Технология управления педагогическим персоналом в образовательной организации / Ж.А. Старовойтова. – Омск: ОмГПУ, 2021. – 163 с.
7. Юркова И.Г. Психология организационных систем: личность, группы, лидерство / И.Г. Юркова, Л.С. Скрипниченко. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2025. – 217 с. EDN YKJKJL

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается влияние агрессивной информационной среды на развитие коммуникативной компетентности подростков. Отмечается, что агрессивная среда приводит к нормализации агрессии, эмоциональному огрубению и переносу деструктивных стратегий общения в реальную жизнь. В качестве практического решения предложены комплекс методов: кейс-метод, упражнения на моделирование конфликтных ситуаций и самораскрытие подростков. Методы могут использоваться педагогами и психологами в программах сопровождения и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, агрессивная информационная среда, ассертивное поведение, киберсоциализация, интернет агрессия.

Введение.

Современный процесс коммуникации сильно меняется, что является результатом активной цифровизации современного общества. В первую очередь с последствиями данных изменений сталкиваются подростки, которые входят в новый жизненный этап, требующий построения новых и развития уже имеющихся знаний, умений и навыков. Они регулярно сталкиваются с агрессивной информационной средой, так как она является одной из сфер современной социализации подростка [8].

Как отмечал Л.С. Выготский, подростки входят в новый период с еще несформированным ядром новых навыков, что делает их более уязвимыми перед агрессивной информационной средой [3].

Одним из способов обезопасить подростков от влияния агрессивной информационной среды является развитие их коммуникативной компетентности и навыков ассертивного общения.

Материал и методы исследования.

Методологической основой исследования послужила концепция Л.С. Выготского о том, что развитие происходит в процессе сотрудничества, теоретические модели коммуникативной компетентности Д.Хаймса, М. Каналь. Также основанием послужила концепция цифровой компетентности Г.У. Солдатовой и соавторов.

В исследовании применены методы теоретического и сравнительного анализа, а также обобщение практического опыта.

Настоящее исследование носит теоретико-образовательный характер и направлено на осмысление и внедрение существующих подходов и практик в учебный процесс.

Результаты исследования и их обсуждение.

В зарубежной науке понятие коммуникативной компетентности было введено Д. Хаймсом как реакция на лингвистическую теорию Н. Хомского. Согласно Д. Хаймсу, компетентность в общении включает в себя не только знание языка, но и умение использовать его уместно в зависимости от социального контекста [10]. Развивая эту идею, М. Каналь и М. Свейн предложили многокомпонентную модель, которая состоит из грамматической, социолингвистической, стратегической и дискурсивной компетенции [10]. Позже К. Роджерс сместил акцент с языковых навыков на личностные качества, такие как искренность, принятие и эмпатия, необходимые для эффективного общения [10]. С развитием цифровых технологий данные подходы потребовали переосмысления. Г.У. Солдатова с соавторами разработали концепцию цифровой компетентности, включающую не только технические навыки, но и способность к безопасному и ответственному поведению в сети. Авторы подчеркивают, что формирование

коммуникативной компетентности в современных условиях невозможно без развития медиаграмотности и критического мышления по отношению к информации [9].

Современная информационная среда характеризуется глобальностью, доступностью, интерактивностью и большим объемом контента. Для подростков, чья социализация происходит в условиях цифровой революции, эта среда стала естественным пространством жизнедеятельности. Процесс киберсоциализации становится неотъемлемой частью взросления [8].

Особую проблему представляет агрессивный характер значительной части контента, с которым регулярно сталкиваются подростки. Агрессивная информационная среда обладает такими характеристиками как:

- анонимностью, снижающей чувство ответственности;
- опосредованностью коммуникации, затрудняющей эмпатию;
- асинхронностью, которая позволяет обдумывать агрессивные высказывания;
- доступностью деструктивного контента, что ведет к нормализации агрессии как онлайн, так и в реальной жизни.

Рассмотрим, как взаимодействие с агрессивной информационной средой влияет на компоненты коммуникативной компетентности.

Когнитивный компонент включает знания о нормах общения, способность к анализу коммуникативных ситуаций и критическое мышление. Регулярное столкновение с агрессией в сети приводит к нормализации агрессивных установок таких как «нападение – лучшая защита» или «слабость наказуема» [6]. Кроме того, формируется информационная перегрузка, ведущая к когнитивному истощению и снижению способности к глубокому анализу. Исследования Г.У. Солдатовой показывают, что при кажущейся осведомленности о цифровых рисках многие подростки не способны применить эти знания на практике [9].

Эмоциональный компонент отвечает за эмпатию, эмоциональную отзывчивость и саморегуляцию. Под воздействием агрессивной информационной среды происходит эмоциональное огрубение, что проявляется в снижении чувствительности к чужой боли. Подросткам становится труднее понимать эмоциональное состояние других людей, особенно при опосредованном общении. М.В. Ермолаева обращает внимание на феномен эмоционального заражения в социальных сетях, когда тревожные или агрессивные настроения быстро распространяются среди подростков, усиливая их эмоциональную нестабильность [5]. В отдельных случаях подростки утрачивают способность выражать собственные эмоции словами.

Поведенческий компонент проявляется в выборе стратегий вербального и невербального взаимодействия. Согласно исследованию Г.У. Солдатовой, среди старших подростков наиболее распространенными формами онлайн-агрессии являются троллинг (65%), хейтинг (69%) и флейминг (63%) [9]. Проблема травли в социальных сетях в то или иной форме является острой проблемой современных подростков, что отображается и в исследованиях последних лет. Как отмечается почти половина детей и подростков (42%), проводящих время в сети, подвергаются кибербуллингу [4]. Подростки не только становятся жертвами, но и перенимают эти деструктивные способы общения, перенося их в реальную жизнь. Фактор анонимности позволяет сказать в сети то, что не было бы сказано при личном контакте. Как подчеркивает С.В. Кривцова, в условиях постоянного столкновения с агрессией у подростков снижается способность к конструктивному разрешению конфликтов: вместо диалога они выбирают либо ответную агрессию, либо полное избегание [6].

Таким образом, агрессивная информационная среда оказывает негативное влияние на все три компонента коммуникативной компетентности подростков, что создает потребность в целенаправленной психолого-педагогической работе по развитию коммуникативной компетентности и асертивных навыков.

Как же может педагогическое сообщество помочь подросткам развить коммуникативные навыки, выстроить «щит» способный защитить их от агрессивной информационной среды?

Для построения такого «щита» требуется комплексный подход, включающий в себя моделирование конфликтных ситуаций, кейс-метод, упражнения на самораскрытие и другие.

В качестве примера упражнения на отработку возможных вариантов речевого взаимодействия можно обратиться к упражнению «Автобус», которое знакомит участников с вариантами агрессивного и ассертивного взаимодействия, и помогая взглянуть на разные сценарии поведения со стороны [2]. Не стоит забывать об эмоциональном компоненте коммуникации. Для успешного общения необходимо уметь определять и различать эмоции собеседника. С целью развития этого навыка можно воспользоваться упражнением «Случай в лифте», в котором участникам необходимо передать свои чувства как вербальным, так и невербальным способом [1].

Исследования Г.У. Солдатовой показывают, что при кажущейся осведомленности о цифровых рисках подростки не способны применить знания на практике [9]. Кейс-метод связывает знания и действия. Примером такого кейса служит «Конфликт в чате». По условиям кейса в групповом чате подросток получает оскорбительное сообщение от одноклассника. Задача участников придумать ответ, который они могли бы написать в такой ситуации. Данный метод дает возможность педагогу понять какие стратегии поведения преобладают в коллективе: агрессивная, пассивная или ассертивная, а сами участники могут выработать новые стратегии коммуникативного поведения в процессе совместного обсуждения. Данный кейс может также служить отправной точкой для дальнейшей работы по развитию навыков ассертивного общения.

Ассертивность требует осознания собственных границ и чувств. Проектные методы, направленные на самораскрытие, способствуют безопасному запуску этого процесса.

Рассмотрим два упражнения. Первое «Веселый мяч» направлено на формирование позитивной самооценки подростка. Участники, бросая мяч, говорят, что они умеют или могут делать. Главным правилом является говорить о себе что-то хорошее [7]. Второе упражнение основывается на привычке сравнивать себя с другими, но в этот раз участникам предлагается сравнить себя с вещью, предметом, желательно не новым. Участник выбирает предмет, а задача группы найти сходство между участником и предметом. Это упражнение способствует развитию рефлексии, способности принимать обратную связь и говорить о себе.

Внедрение практических упражнений способствует осознанию подростками возможных стратегий поведения в разных ситуациях коммуникативного взаимодействия, а также позволяет комплексно развивать их коммуникативную компетентность и ассертивные навыки.

Выводы.

Результаты теоретического анализа позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Агрессивная информационная среда выступает значимым деструктивным фактором развития коммуникативной компетентности подростков. Под ее воздействием происходит нормализация агрессивных установок, эмоциональное огрубение и перенос деструктивных стратегий общения из онлайн-пространства в реальное взаимодействие.

2. Традиционные подходы к формированию коммуникативной компетентности требуют дополнения с учетом специфики цифровой социализации. Развитие одного только когнитивного компонента недостаточно, поскольку, как показывают исследования Г.У. Солдатовой, подростки не способны применить эти знания на практике без поведенческого тренинга.

3. Предложенный в статье комплекс методов способствует развитию трех компонентов коммуникативной компетентности и базовых навыков ассертивного поведения, таких как отстаивание личных границ, распознавание эмоций, конструктивное реагирование на провокации.

Список литературы

1. Белова Е.А. Развитие ассертивного поведения у подростков: тренинг / Е.А. Белова // Образовательная социальная сеть «nsportal.ru». – URL: https://xn--jlahfl.xn--plai/library/razvitiye_assertivnogo_povedeniya_u_podroستkov_102951.html (дата обращения: 27.04.2026).

2. Богданова О.А. Тренинговое занятие с подростками на тему «Поведение, общество и я» / О.А. Богданова // Первое сентября. – URL: <https://urok.1sept.ru/publication/188640> (дата обращения: 27.04.2026).

3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с. – URL: <https://klex.ru/d95> (дата обращения: 27.04.2026).

4. Гаджиева М.А. Тишина боли: цифровая и реальная агрессия в подростковой среде России и Дагестана в 2023–2024 гг. и стратегии сопротивления / М.А. Гаджиева, А.А. Магомедова // Юный ученый. – 2025. – №11(96). – С. 129–131. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/96/5251> (дата обращения: 27.04.2026). EDN PFMUFV
5. Ермолаева М.В. Психология цифровой социализации: монография / М.В. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН, 2022. – 320 с.
6. Подросток на перекрестке эпох / С.В. Кривцова, М.Н. Достанова, Е.Б. Кнорре [и др.]. – М.: Генезис, 1997. – 288 с. – URL: <https://www.klex.ru/1ntg> (дата обращения: 27.04.2026).
7. Никитина И.В. Развитие ассертивного поведения у подростков: методическая разработка / И.В. Никитина. – URL: https://xn--jlahfl.xn--p1ai/library/razvitie_assertivnogo_povedeniya_u_podrostkov_102951.html (дата обращения: 27.04.2026).
8. Плешаков В.А. Киберонтологическая концепция развития личности и жизнедеятельности человека XXI в. и проблемы образования / В.А. Плешаков // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2014. – Вып. 4(35). – С. 9–22. – URL: https://pstgu.ru/download/1419322262.1_pleshakov.pdf (дата обращения: 27.04.2026). DOI 10.15382/sturIV201435.9-22. EDN TJQYNT
9. Солдатова Г.У. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.Н. Львова // Дети России онлайн. – URL: <https://cyberpsy.ru/articles/soldatova-agressia-i-podrostki-moscow/> (дата обращения: 27.04.2026).
10. Lesenciuc A. The Communicative Competence: A New Approach / A. Lesenciuc, D. Nagy // Management and Socio-Humanities. – 2009. – №2. – Р. 37–42. – URL: https://www.afahe.ro/ro/revista/Nr_2_2009/Art_Lesenciuc.pdf (date of access: 27.04.2026).

Сучкова Мария Сергеевна
студентка

Мацнева Анастасия Андреевна
студентка

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

КООРДИНАЦИОННАЯ РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Аннотация: в статье рассматривается координационная роль классного руководителя в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушением слуха в инклюзивном классе. Теоретическую основу составляют работы Л.С. Выготского (социальная компенсация), Т.Г. Богдановой (изолированное положение), З.Г. Зайцевой (необходимость жестового языка), М. Маришарка (педагогическая чувствительность) и Д. Митчелла (инклюзивные стратегии). Выявлен разрыв между теорией и практикой: координационная роль классного руководителя не закреплена нормативно, недостаточно времени и знаний. Без координации рекомендации специалистов остаются нереализованными.

Ключевые слова: координационная роль, классный руководитель, психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с нарушением слуха, инклюзивное образование, сурдопедагогика.

В последнее время в системе образования Российской Федерации и большинства зарубежных стран происходят значительные изменения, связанные с развитием инклюзивной практики. Инклюзивное образование предлагается для совместного обучения в школах для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей без нарушения слуха. Особое место среди различных типов детей-инвалидов занимают дети с нарушениями слуха,

варьирующими от легкой до полной потери слуха. Нарушения слуха обычно влияют на развитие речи, когнитивных процессов, социального взаимодействия и коммуникации.

Успех внедрения ребенка с нарушением слуха с общеобразовательный класс зависит не только от материально-технической базы (ФМ-система, звукоусиливающая аппаратура, сурдопереводчик), но и от грамотного построения системы психолого-педагогического сопровождения. Ведущая роль, объединяющая всех участников образовательного процесса (родителей, учителей-предметников, педагога-психолога, администрацию школы, сурдопедагога, тьютора), принадлежит классному руководителю. Именно он обеспечивает целостность и поддержку ребенка с нарушениями слуха во время инклюзивного образования.

Координационная роль классного руководителя в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов. Во-первых, в реальной образовательной практике часто наблюдается несоответствие специалистов. Например, советы сурдопедагога могут быть не выполнены учителями-предметниками из-за их чрезмерной загруженности или нехватки нужной компетенции; психолог выявляет, что ребенок отстранен, но не может повлиять на повседневную обстановку в классе. Во-вторых, в инклюзивном классе ребенок с нарушением слуха сталкивается с трудностями, которые невозможно решить силами одного специалиста. Быстрая утомляемость из-за нагрузки на слух, трудности с пониманием абстрактных понятий и боязнь быть отвергнутым сверстниками без нарушения слуха. В-третьих, в современной научной литературе вопрос о деятельности классного руководителя для детей с нарушениями слуха недостаточно рассмотрен, что указывает на разницу между поставленной ролью и реальной педагогической деятельностью.

Разработкой данного вопроса занимались такие отечественные ученые как Л.С. Выготский, Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова, Г.Л. Зайцева и такие зарубежные ученые как М. Маршарк и Д. Митчелл.

Для более глубокого понимания роли классного руководителя необходимо уточнить ключевые понятия.

«Координационная роль – это функция в управлении, которая заключается в обеспечении согласованности действий, связей и процессов в организации для эффективного достижения общих целей».

«Классный руководитель – это специалист, который координирует учебный процесс своих подопечных школьников» [1].

«Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система профессиональной деятельности, направленная на создание благоприятных условий для полноценного развития, обучения и воспитания детей и подростков с разными возможностями и потребностями» [2].

«Ребенок с нарушением слуха – это ребёнок, у которого наблюдается стойкое снижение способности воспринимать звуки, что затрудняет или делает невозможным восприятие речи и других звуковых сигналов» [3].

«Инклюзивное образование – организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах» [4].

«Сурдопедагогика – (лат. *surdus* «глухой» + греч. *παιδαγωγική* «искусство воспитания») – раздел специальной педагогики, которая занимается воспитанием и обучением детей и взрослых с нарушениями слуха» [5].

Возвращаясь к ключевой теме нашей статьи, стоит подчеркнуть значимость исследований, проведенных рядом ученых.

Л.С. Выготский в своей работе заложил методологическую основу для понимания координационной роли классного руководителя. Им был сформулирован принцип социальной компенсации дефектолога, согласно которому нарушение слуха становится препятствием

для развития ребенка не само по себе, а из-за порождаемой им изоляции и исключения из совместной деятельности. Ученый ввел понятие «социальное вывихивание» и обосновал необходимость «обходных путей» развития через коллектив. Следуя этой логике, классный руководитель выступает органом, организующим коллективную компенсацию и распределяющим поддержку между всеми членами коллектива. Координационная роль классного руководителя заключается в создании среды, в которой особые потребности ребенка с нарушением слуха становятся точкой роста для всего класса [6].

Также Т.Г. Богданова в своей работе показала, что глухие и слабослышащие дети в инклюзивных классах занимают изолированное положение не из-за личностных особенностей, а вследствие дефицита спонтанной коммуникации и неумения слышащих сверстников учитывать слуховой дефицит партнера. Автором был сделан вывод: классный руководитель должен не просто обсуждать толерантность, а целенаправленно проектировать ситуации успеха и востребованности такого ребенка – парная работа, совместные визуальные проекты. Богданова подразумевала что координационная роль заключается в согласованности действий учителей-предметников для реализации подобных ситуаций на разных уроках и во внеурочной деятельности [7].

Помимо этого, Н.Н. Михайловна предложила алгоритм координационной деятельности классного руководителя: диагностика потребностей ребенка и ресурсов семьи; построение индивидуальной программы с распределением зон ответственности (учитель, психолог, семья, сурдопедагог, тьютор); отслеживание и коррекция плана. Автор подчеркивает: координация не может быть стихийной – она требует закрепления в локальных актах школы и должностных инструкциях. Также, берется во внимание выгорание педагога без системной поддержки администрации, во избежание этого, координационная деятельность должна включать не только «внешнюю» координацию специалистов, но также и «внутреннюю», то есть, самоподдержку и саморегуляцию самого классного руководителя [8].

З.Г. Лазаревна показала, что для многих глухих детей (особенно в семье с глухими родителями) жестовый язык является родным, а устный – вторым, усваивающийся с большим трудом. Без сурдопереводчика и тьютора такой ребенок в инклюзии оказывается в неблагоприятной обстановке непонимания устной речи со стороны сверстников. Зайцева доказывает необходимость для классного руководителя как минимум владеть базовыми жестами и основными знаниями дактилологии, а также привлечение специалистов с сурдокомпетенциями. Без этого, социальная интеграция и полноценное обучение является невозможным [9].

Стоит отметить исследование зарубежного автора М. Маршхарка. Зарубежный исследователь с более чем тридцатилетним опытом изучения глухих и слабослышащих детей в инклюзивных школах. Им введено понятие «педагогической чувствительности к слуховому дефициту» и эмпирически доказано, что классный руководитель обязан знать не только особенности восприятия, речи и памяти такого ребенка, но и обучать этому других учителей. Лонгитюдные исследования Маршхарка показали: координация невозможна без регулярных встреч команды специалистов, и конечно же, классный руководитель должен быть главным инициатором. Без такой роли до 70% рекомендаций сурдопедагога и психолога остаются нереализованными [10].

И еще иностранный автор Д. Митчелл выделил 15 эффективных инклюзивных стратегий (адаптация материалов, взаимное обучение, визуальные опоры, индивидуальный план, обучение социальным навыкам), требующих системной координации. Автор приходит к выводу, что без классного руководителя инклюзия ребенка с нарушением слуха преобразуется в полный беспорядок без устойчивого результата. Координационная деятельность должна быть не побочной веткой, а основным функционалом классного руководителя в инклюзивном классе [11].

Суммируя все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что координирующая роль классного руководителя в системе психолого-педагогической поддержки ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе – это сложный и многогранный процесс, на который можно смотреть как с одной, так и с другой стороны. С одной стороны, российские и зарубежные

ученые доказали, что координация деятельности классного руководителя является необходимым условием для успешного сопровождения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе. Теория предполагает четкие модели, алгоритмы и критерии эффективности координационной работы.

С другой стороны, практика показывает, что теоретические модели могут сильно отличаться от практических. У классных руководителей в массовых школах мало времени, недостаточно знаний, а их координирующая роль не закреплена ни нормативно, ни финансово. В результате ребенок с нарушением слуха не получает достаточного внимания, а классный руководитель работает на пределе своих возможностей. Таким образом, существует значительный разрыв между теорией и практикой.

В заключение следует подчеркнуть, что координационная роль классного руководителя в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном классе – это не дополнительная нагрузка, а профессиональная необходимость. Без четкой координации даже самые квалифицированные специалисты остаются бесполезными. И ребенок не получает необходимой поддержки.

Список литературы

1. Классный руководитель в современной школе: кто такой и что делает // Lenta.ru. – URL: <https://lenta.ru/articles/2024/09/17/klassnyy-rukovoditel-kto-eto-chem-zanimaetsya/> (дата обращения: 16.05.2026).
2. В чем заключается психолого-педагогическое сопровождение? // АППКК.ru. – URL: https://appkk.ru/info/blog/v_chem_zaklyuchaetsya_psikhologo_pedagogicheskoe_soprovozhdenie/ (дата обращения: 16.05.2026).
3. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях // Сургутский государственный педагогический университет. – 2021. – URL: https://stud.surgpu.ru/media/medialibrary/2021/10/Методические_рекомендации_2021.pdf (дата обращения: 16.05.2026).
4. Инклюзивное образование. – URL: https://soshdl.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Dostupnaya_sreda/1/1_inklyuzivnoe_obrazovanie_statya.pdf (дата обращения: 16.05.2026).
5. Сурдопедагогика // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сурдопедагогика> (дата обращения: 16.05.2026).
6. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
7. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2018. – 224 с. EDN ZGNJBR
8. Назарова Н.М. Инклюзивная педагогика: учебник / Н.М. Назарова. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 350 с.
9. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология / Г.Л. Зайцева. – М.: Владос, 2004. – 192 с. EDN QTKMRF
10. Marschark M. Raising and Educating a Deaf Child / M. Marschark. – New York: Oxford University Press, 2018. – 320 p.
11. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education / D. Mitchell. – London: Routledge, 2014. – 390 p.

Федоренко Полина Андреевна
студентка

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

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *статья посвящена теме организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, страдающих гиперактивностью. В работе рассматриваются клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), а также анализируются теоретические подходы к пониманию данного расстройства, представленные в трудах отечественных исследователей. Особое внимание уделяется значимости междисциплинарного подхода и необходимости тесного взаимодействия специалистов, педагогов и родителей.*

Ключевые слова: *синдром дефицита внимания и гиперактивности, психолого-педагогическое сопровождение, дошкольный возраст.*

В современном контексте дошкольного образования все большую актуальность приобретает вопрос воспитания и обучения детей, имеющих синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Статистика исследований показывает, что распространенность СДВГ среди детей колеблется в пределах от 4% до 10%. В России же данный синдром диагностируется у 7–28% дошкольников. Первые клинические признаки этого расстройства проявляются уже в дошкольном возрасте. Основными симптомами СДВГ являются невнимательность (затруднения с концентрацией и удержанием внимания), гиперактивность (избыточная двигательная активность, часто лишенная целенаправленности) и импульсивность (неспособность контролировать непосредственные реакции). Современные исследования указывают на то, что когнитивные нарушения у детей с СДВГ не ограничиваются только дефицитом внимания: отмечаются слабость рабочей памяти, проблемы с исполнительными функциями и пространственным восприятием, что необходимо учитывать при организации коррекционной работы [4]. По оценкам экспертов, около 5% детей дошкольного возраста страдают этим заболеванием. В связи с этим, психолого-педагогическое сопровождение гиперактивного ребенка становится одной из первостепенных задач для специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Своевременная диагностика и коррекция проявлений СДВГ в дошкольном возрасте имеют исключительное значение, поскольку именно на этом этапе компенсаторные возможности центральной нервной системы достигают своего пика, а поведенческие стереотипы еще поддаются пластическим изменениям. Исследователи отмечают, что нередко путь ребенка с СДВГ начинается с череды неудач. Отсутствие чувства успеха провоцирует вторичные эмоциональные расстройства и снижение самооценки. Даже наиболее одаренные дети, обладающие высоким интеллектом, демонстрируют низкую успеваемость. Если ребенку своевременно не оказать необходимую поддержку, гиперактивность может привести к школьной дезадаптации, сложностям в освоении учебной программы, конфликтам со сверстниками, что подтверждается данными о нарушениях межличностного взаимодействия у дошкольников с СДВГ, а также к формированию устойчивых нарушений поведения уже в подростковом возрасте [5].

Создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения гиперактивных детей в рамках дошкольной образовательной организации представляет собой перспективное направление в сфере коррекционной педагогики. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью повышения уровня компетенции педагогов и родителей в вопросах взаимодействия с гиперактивными детьми дошкольного возраста. Комплексность задач, стоящих перед коррекционно-развивающим обучением, подразумевает необходимость комплексного подхода к их решению. Это, в свою очередь, подчеркивает важность максимально раннего выявления СДВГ и, как следствие, скорейшей комплексной коррекции его симптомов.

Разработкой данной проблематики занимались многочисленные отечественные и зарубежные исследователи, в числе которых Н.Н. Заваденко, И.П. Брызгунов и Е.В. Касатикова.

Для более полного понимания темы необходимо дать определение синдрому дефицита внимания и гиперактивности, а также обозначить основные направления психолого-педагогического сопровождения таких детей.

Как отмечает Н.Н. Заваденко, «синдром дефицита внимания с гиперактивностью – это дисфункция центральной нервной системы, проявляющаяся трудностями концентрации и поддержания внимания, двигательной расторможенностью и импульсивностью» (на основе работы Заваденко Н.Н. «Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте»).

«Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивного ребенка дошкольного возраста – это системная профессиональная деятельность психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в контексте школьного взаимодействия, включая диагностические, коррекционно-развивающие, профилактические и консультативные мероприятия, направленные на снижение симптомов СДВГ, развитие произвольной регуляции поведения и создание благоприятной среды для успешной социализации ребенка в образовательной среде» (М. Р. Битянова).

Возвращаясь к предмету нашего исследования, следует более подробно остановиться на работах таких ученых, как Н.Н. Заваденко, И.П. Брызгунов (в соавторстве с Е.В. Касатиковой), а также других отечественных специалистов.

Н.Н. Заваденко, доктор медицинских наук, профессор, являющийся ведущим отечественным специалистом в области детской неврологии и психиатрии. В своих фундаментальных работах он проводит детальный анализ причин, механизмов развития и клинических проявлений СДВГ. В курсе отражен опыт работы автора с гиперактивными детьми и их семьями, а также результаты многолетних исследований. Подробно анализируются предшествующие теории развития СДВГ, ведущие проявления данного расстройства и их возрастная динамика. Исследуются нейропсихологические модели нарушений внимания, современные психологические теории, а также роль дисфункции лобных долей мозга в генезе СДВГ. Рассматриваются вопросы диагностики и коррекции этого состояния. По данным Н.Н. Заваденко, СДВГ является одной из наиболее частых причин школьной дезадаптации. Он также отмечает, что «ребенок с СДВГ постоянно находится в движении, не может усидеть на месте, постоянно бегают, крутится, пытается куда-то забраться». Н.Н. Заваденко подчеркивает, что данное расстройство не является следствием недостатков воспитания, а представляет собой нейробиологическое нарушение. Он также указывает, что дошкольный возраст является наиболее чувствительным периодом для коррекции проявлений СДВГ, поскольку именно в этот период интенсивно формируются механизмы произвольной регуляции поведения [2].

И.П. Брызгунов (в соавторстве с Е.В. Касатиковой) в книге «Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях» (2008) обобщил многолетний клинический опыт работы с гиперактивными детьми и их семьями. Авторы детально описывают клиническую картину СДВГ, включая часто сопутствующие агрессивность, негативизм, упрямство, склонность ко лжи и низкую самооценку. Согласно данным Брызгунова и Касатиковой, ежегодно публикуется около 2000 статей и книг по этой тематике, что свидетельствует о высокой актуальности данной проблемы. Они подчеркивают, что родители и педагоги нередко ошибочно воспринимают гиперактивного ребенка как «трудного», «непослушного», тогда как на самом деле его поведение

обусловлено незрелостью нервной системы. Брызгунов и Касатикова предлагают конкретные рекомендации по организации воспитания и обучения гиперактивных детей. Среди практических советов авторов – установление четкого режима дня, разделение задач на короткие этапы, использование системы поощрений, избегание переутомления и организация «уголка покоя» для ребенка. Важно понимать, что гиперактивный ребенок нарушает правила не нарочно, а в силу своих физиологических особенностей, не имея возможности их соблюдать. Задача взрослых – терпеливо и последовательно помогать ему учиться самоконтролю [1].

И.И. Мамайчук, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета, выдающийся специалист в области детской клинической психологии и оказания психологической помощи детям с нарушениями в развитии. В своей монографии «Психологическая помощь детям с проблемами в развитии» и других работах она исследовала различные аспекты психологической коррекции детей с СДВГ. Мамайчук подчеркивала необходимость комплексного подхода к оказанию помощи детям с нарушениями поведения, включая гиперактивных детей, а также важность психологической поддержки их семей. В соавторстве с М.И. Смирновой она подготовила учебное пособие «Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения». Ее исследования демонстрируют, что эффективная коррекционная работа должна охватывать не только воздействие на самого ребенка, но и работу с его социальным окружением, в первую очередь с семьей [3].

Наряду с положительными аспектами разработки системы сопровождения, существуют и определенные трудности. Одной из главных проблем является недостаточная компетентность педагогов дошкольных учреждений в вопросах взаимодействия с гиперактивными детьми. Многие воспитатели склонны воспринимать двигательную расторможенность ребенка как намеренное нарушение дисциплины и применять меры наказания, что лишь усугубляет ситуацию. Кроме того, по данным Н.Н. Заваденко, примерно 50% детей, страдающих синдромом СДВГ, сохраняют эти проблемы во взрослом возрасте. Также сложность представляет организация групповых занятий с гиперактивным ребенком: его повышенная отвлекаемость и двигательная активность могут создавать дезорганизацию в работе всей подгруппы, что требует от педагога особых навыков управления вниманием.

Результаты изучения материала показали, что психолого-педагогическое сопровождение гиперактивного ребенка дошкольного возраста может быть эффективным. Однако необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, степень выраженности симптомов, а также необходимость применения комплексного подхода. Следовательно, следует сочетать структурированные коррекционные методики (например, элементы прикладного анализа поведения, нейропсихологические игры) с созданием эмоционально принимающей и предсказуемой среды как в дошкольном учреждении, так и в семейном кругу.

Список литературы

1. Брызгунов И.П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – 2-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2008. – 202 с. EDN QLQSJJ
2. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебник для вузов / Н.Н. Заваденко. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 274 с.
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии: монография / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с. EDN QXOFFV
4. Мякишева В.А. Особенности развития когнитивных функций у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / В.А. Мякишева, А.Ю. Павлова // Молодой ученый. – 2025. – №23(574). – С. 474–475. EDN SLBCFG
5. Никитина Д.В. Межличностные отношения детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности как социально-педагогическая проблема / Д.В. Никитина, В.Н. Антонова // Концепт. – 2024. EDN EEVDAN

Фролова Ангелина Николаевна
студентка

Кленяева Ксения Сергеевна
студентка

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

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального выгорания педагогических работников, раскрываются его сущность, стадии и специфические факторы, обусловленные особенностями педагогической деятельности. Анализируются современные подходы к профилактике выгорания на организационном и индивидуальном уровнях. Особое внимание уделяется практическим методам саморегуляции, роли администрации и психологической службы образовательного учреждения в создании здоровьесберегающей профессиональной среды. Предлагаются конкретные рекомендации по предупреждению эмоционального истощения и восстановлению личностных ресурсов педагога.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, педагогическая деятельность, профилактика, саморегуляция, профессиональное здоровье.

Сфера образования традиционно включает специальности, требующие глубокого и длительного общения с людьми. Работа педагога отличается высокой эмоциональной вовлеченностью, постоянным психологическим стрессом, необходимостью сопереживать и нести ответственность за успехи в обучении и воспитании. Все эти факторы способствуют развитию синдрома профессионального выгорания. Согласно статистике российских исследователей, симптомы выгорания наблюдаются у половины или даже у 70% учителей с опытом работы свыше десяти лет [2]. Эта цифра ясно показывает, что борьба с выгоранием вышла за рамки индивидуальной гигиены труда и стала важной социальной и педагогической задачей.

Актуальность данной проблемы определяется не только заботой о благополучии самих учителей, но и тем, как их эмоциональное состояние напрямую влияет на качество образовательного процесса. Учитель, переживающий эмоциональное истощение, не может создать в классе атмосферу психологического комфорта, поддерживать интерес учеников к учебе или уделять должное внимание их индивидуальным потребностям. Следовательно, разработка и внедрение действенных превентивных мер становится критически важной для сохранения кадрового потенциала образовательной системы.

В 1974 году был введен термин «синдром выгорания» американским психиатром Г. Фройденом, а также разработана К. Масlach и С. Джексоном классическая трёхкомпонентная модель выгорания [3]. Согласно этой модели, выгорание включает эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное, отстранённое отношение к реципиентам) и редукцию профессиональных достижений – переживание собственной некомпетентности и неуспешности.

В отечественной науке значительный вклад в изучение феномена внёс В.В. Бойко. Он рассматривал выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия профессиональной среды [1]. Исследователь выделяет три фазы развития синдрома: напряжение, резистенцию и истощение, каждая из которых характеризуется специфическими симптомами – от переживания психотравмирующих обстоятельств до эмоциональной отстранённости и психосоматических нарушений.

Факторы, способствующие выгоранию педагогов, подразделяются на организационные, ролевые и личностные [4]. К организационным относятся чрезмерная учебная нагрузка, неудовлетворительные условия труда, нехватка времени, значительный объем отчетности, отсутствие адекватной оценки и поощрения от администрации. Ролевой аспект включает в себя неоднозначность должностных обязанностей и внутренние или внешние конфликты, связанные с ролью. Преподаватель часто вынужден совмещать функции учителя, наставника,

психолога и администратора, что приводит к столкновению различных, порой взаимоисключающих, требований и ожиданий. Среди личностных причин выгорания выделяются: стремление к идеалу (перфекционизм), повышенное чувство ответственности, неуверенность в себе, тенденция к сокрытию собственных эмоций, недостаток умений в управлении своим состоянием и отсутствие увлечений, которые могли бы помочь отвлечься от профессиональных обязанностей [5].

Эмоциональное истощение проявляется постоянным чувством усталости, снижением работоспособности, равнодушием к тому, что раньше вызывало интерес. Деперсонализация выражается в формальном, безразличном или даже негативном отношении к ученикам, коллегам, родителям. Педагог начинает использовать стереотипные фразы, избегает неформального общения, проявляет раздражительность. Редукция личных достижений проявляется в утрате уверенности в собственной компетентности, ощущении бессмысленности своей работы, обострённом чувстве вины [3].

Профессиональное выгорание оказывает многогранное негативное воздействие. На личностном уровне оно проявляется в проблемах с физическим самочувствием, таких как артериальная гипертензия, ослабление защитных сил организма, а также в возникновении тревожных расстройств, депрессии и формировании аддиктивного поведения. В контексте образовательной организации, выгорание сотрудников снижает эффективность учебного процесса, обостряет межличностные конфликты, увеличивает отток специалистов и подрывает репутацию учебного заведения. Важно подчеркнуть, что уставший от выгорания преподаватель неосознанно транслирует ученикам собственную апатию и циничное отношение к работе, что пагубно влияет на их стремление к обучению и общее психологическое состояние [6].

Профилактическая работа должна строиться как система взаимодополняющих мер, адресованных и организованных в целом, и каждому педагогу в отдельности. На организационном уровне принципиальное значение имеют создание благоприятного психологического климата, справедливое распределение нагрузки, чёткая регламентация должностных обязанностей, система морального и материального поощрения, возможность карьерного роста и повышения квалификации. Администрация должна демонстрировать уважение к личности педагога, обеспечивать условия для обмена опытом, поощрять инициативу, своевременно разрешать конфликты [2].

Организация профилактики профессионального выгорания требует постоянного отслеживания его проявлений с помощью проверенных инструментов. Раннее обнаружение первых симптомов эмоционального истощения делает возможным целенаправленное вмешательство, предотвращающее закрепление негативных изменений. Психологическая служба в учебных заведениях призвана организовывать постоянные тренинги, направленные на формирование умений управления собой, повышения сопротивляемости стрессу и налаживания продуктивного общения [5]. Хорошим инструментом поддержки служат балинтовские группы и супервизии, предоставляющие педагогам безопасное пространство для обмена опытом по сложным профессиональным ситуациям, получения конструктивной критики и снятия эмоционального груза.

Индивидуальный уровень профилактики предполагает активную позицию самого педагога в сохранении своего профессионального здоровья. Ключевым направлением выступает развитие навыков саморегуляции: способности распознавать собственные эмоциональные состояния, управлять ими, восстанавливать внутренние ресурсы. К числу доступных и эффективных техник относятся.

1. Диафрагмальное дыхание с замедленным выдохом, способствующее активации парасимпатической нервной системы и снижению уровня тревоги.
2. Прогрессивная мышечная релаксация, основанная на чередовании напряжения и расслабления различных мышечных групп.
3. Элементы арт-терапии – рисование, лепка, создание коллажей, позволяющие выразить неподдающиеся вербализации чувства.

4. Ведение дневника эмоций, помогающее отслеживать связи между профессиональными ситуациями и возникающими переживаниями, осознавать свою уязвимость и ресурсы.

Эффективная профилактика невозможна без последовательной и осмысленной политики руководства образовательной организации. Директор и его заместители должны не только декларировать ценность здоровья педагогов, но и собственным примером демонстрировать приверженность здоровому образу жизни, уважительное отношение к личному времени сотрудников. Полезным инструментом является разработка локальной программы «Здоровый педагог», включающей просветительские семинары, спортивные мероприятия, совместный культурный досуг, работу кабинета психологической разгрузки [1].

Психологическая служба выполняет координирующую и экспертную функцию. Штатный педагог-психолог проводит диагностику, консультирует сотрудников, разрабатывает методические рекомендации по оптимизации психологического климата в коллективе, организует тематические тренинги. Важно, чтобы психологическая помощь была доступной, конфиденциальной и лишённой стигматизации: обращение к психологу должно восприниматься не как признак слабости, а как проявление ответственности за своё здоровье.

Обобщая изложенное, можно предложить следующий алгоритм профилактической работы для конкретного образовательного учреждения.

1. Провести анонимное анкетирование педагогов с использованием опросника выгорания К. Маслач или методики В.В. Бойко, выявить группы риска.

2. По результатам диагностики разработать дифференцированную программу: для педагогов с начальными признаками выгорания – групповые занятия по обучению методам саморегуляции; для лиц с выраженными симптомами – индивидуальное психологическое консультирование и, при необходимости, направление к клиническому психологу или психотерапевту.

3. Ввести в практику регулярные «эмоциональные разминки» – пятиминутные релаксационные упражнения перед педагогическими советами или производственными совещаниями.

4. Организовать постоянно действующий семинар-практикум «Антистресс», в рамках которого педагоги осваивают техники тайм-менеджмента, конструктивного разрешения конфликтов, эффективного общения с родителями.

5. Создать традиции неформального коллективного отдыха: выезды на природу, творческие вечера, спортивные турниры.

6. Обеспечить педагогам доступ к информационным материалам (буклеты, памятки, библиотека психологической литературы) по вопросам профилактики выгорания.

7. Включить показатели эмоционального благополучия педагогов в число критериев оценки качества управления образовательным учреждением [4].

Заключение.

Профессиональное выгорание учителей – это многогранная проблема, корень которой кроется как в присущих этой профессии трудностях, так и в дефиците внимания к психологической стороне их деятельности. Для предотвращения этого явления необходимо совместное участие руководства образовательных учреждений, психологов и самих педагогов. Наряду с организационными мерами, улучшающими условия труда и формирующими благоприятную атмосферу, крайне важно развивать у педагогов навыки саморегуляции и ответственного управления своими эмоциональными состояниями. Лишь такой всесторонний и целостный подход позволит справиться с этой негативной динамикой и сохранить благополучие людей, ответственных за формирование будущего общества.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с. EDN QXSISV
3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как справиться с эмоциональным истощением / К. Маслач; пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 2006. – 208 с.

4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. №1. – С. 90–101.

5. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с. EDN QXPDED

6. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

Хачатрян Лиана Ашотовна

преподаватель

Воронина Валерия Андреевна

студентка

Талалай Алина Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРАВОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ: ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

Аннотация: в статье анализируется взаимосвязь правовой грамотности студентов и их ценностных ориентаций в условиях цифрового общества. Показано, что цифровая среда изменила способы доступа к правовой информации, однако рост её доступности не приводит автоматически к формированию устойчивой правовой культуры. Семья, образовательная среда и личный опыт продолжают определять смысловые рамки восприятия права. Установлено, что студенты связывают значимость закона с его определённой, эффективностью применения и соответствием представлениям о справедливости. Выявлено противоречие между признанием обязательности правового порядка и избирательным отношением к исполнению правовых норм в зависимости от их моральной оценки.

Ключевые слова: правовая грамотность, студенты, цифровое общество, правовая социализация, ценностные ориентации, алгоритмизация, датификация, правовая культура, цифровая среда, справедливость.

Правовая грамотность студентов в условиях цифрового общества приобретает новое содержание. Доступ к нормативным актам, судебной практике, экспертным комментариям и правовым консультациям сегодня осуществляется преимущественно через цифровые каналы, что изменяет способы восприятия, поиска и интерпретации правовой информации. Современный студент сталкивается с правом не только в образовательной аудитории, но и в интерфейсах цифровых платформ, поисковых системах, электронных справочно-правовых базах, социальных сетях и публичных сетевых обсуждениях правовых ситуаций.

Данная среда изменила структуру правовой социализации молодежи. Если ранее ведущая роль принадлежала семье и образовательным институтам, то в настоящее время значительная часть правовой информации поступает через цифровые ресурсы и сетевые коммуникации. В связи с этим возникает исследовательская проблема: в какой степени цифровая среда самостоятельно формирует правовую грамотность студентов, а в какой – лишь опосредует усвоение правовых знаний, уже встроенных в устойчивые ценностные и социальные механизмы [1, с. 172].

Предметом исследования выступает взаимосвязь правовой грамотности студентов с их ценностными ориентациями. Для раскрытия данной взаимосвязи необходимо разграничить знание права как информационного ресурса и отношение к праву как нормативно-ценностной позиции. Студент может владеть навыками поиска нормативных актов, понимать основы правового регулирования и ориентироваться в цифровых базах данных, однако это не всегда означает готовность воспринимать закон как внутренне обязательную норму поведения.

Правомерный или неправомерный выбор во многом определяется представлениями личности о справедливости, равенстве, допустимости исключений и границах личной свободы.

Цель статьи заключается в определении того, каким образом цифровые механизмы распространения правовой информации соотносятся с ценностными ориентациями студентов и как это влияет на формирование их правовой грамотности.

Правовую грамотность целесообразно рассматривать шире, чем простую осведомленность о содержании законодательства. Она включает знание основных правовых норм, понимание источников действующего права, навыки поиска и проверки правовой информации, способность применять правовые знания в конкретных ситуациях, а также готовность соотносить собственное поведение с нормативными требованиями.

В условиях цифрового общества к указанным компонентам добавляется умение работать с электронными правовыми ресурсами. Студенты активно используют системы «Гарант», КонсультантПлюс и другие цифровые платформы как основные каналы доступа к законодательству. Высокий уровень доверия к подобным ресурсам обусловлен их оперативностью, удобством поиска и структурированностью информации. По сравнению с традиционными печатными источниками цифровые базы обеспечивают более высокую скорость навигации, возможность сопоставления документов и отслеживания изменений законодательства.

Однако удобство доступа к правовой информации не гарантирует глубину усвоения права. Электронный правовой текст функционирует в иной логике, чем традиционный бумажный источник. Он включен в систему гиперссылок, алгоритмов поиска, аналитических подборок и автоматизированных рекомендаций. В результате пользователь получает не только саму правовую норму, но и уже частично организованное пространство ее интерпретации. Это меняет когнитивный механизм освоения права: внимание концентрируется не на последовательном анализе документа, а на быстром извлечении необходимого фрагмента [3, с. 42].

Подобное смещение оказывает влияние на качество правовой грамотности. Возникает риск формирования фрагментарного знания, при котором студент способен найти необходимую норму, но не понимает системных связей между правовыми институтами, принципами правового регулирования и практикой применения законодательства. В этом случае правовая грамотность приобретает преимущественно инструментальный характер, позволяя решать отдельные задачи, но не формируя устойчивого правового мышления.

Одним из ключевых вопросов современной социологии является проблема определения субъектов правовой социализации молодежи в условиях цифровизации. Согласно одной из распространенных позиций, традиционные агенты социализации – семья и система образования – постепенно уступают место цифровым посредникам. Основанием для подобного вывода выступает рост влияния сетевых источников информации, блогеров, цифровых платформ и анонимных пользователей.

Несмотря на объективные изменения медиасреды, подобная интерпретация не раскрывает механизм формирования нормативных установок личности. Получение правовой информации через цифровые каналы еще не означает превращения этих каналов в полноценных агентов социализации. Социализация предполагает не только передачу информации, но и усвоение социальных смыслов, норм и моделей поведения. Данный процесс невозможен без включенности личности в устойчивые отношения авторитета, признания, ответственности и оценки.

Образовательные учреждения продолжают выполнять базовую функцию формирования правовых представлений. Именно в образовательном процессе студенты получают систематизированные знания о праве, знакомятся с принципами правового анализа и логикой законодательства. В условиях цифровизации преподаватель все чаще выступает в роли консультанта и посредника, поскольку первичный поиск информации осуществляется студентом самостоятельно. Однако функция преподавателя не сводится исключительно к технической помощи: она включает оценку достоверности источников, объяснение контекста правовой нормы и выявление границ применимости правовой информации.

Семья также сохраняет важное значение в процессе правовой социализации, поскольку именно через нее формируются базовые представления о справедливости, долге,

ответственности и допустимом поведении. Данные установки возникают задолго до обращения к профессиональным правовым ресурсам и впоследствии определяют способы интерпретации правовой информации [4, с. 12].

Следовательно, цифровая среда трансформирует формы и каналы правовой социализации, но не устраняет ее социальные основания. Она усиливает роль информационных посредников, ускоряет распространение правовых сведений и расширяет поле внешнего воздействия, однако интерпретация права по-прежнему зависит от взаимодействия личности с социальными институтами.

Практика правоприменения в студенческой среде во многом формируется под воздействием сетевой коммуникации. В интернет-пространстве правовые вопросы нередко подаются через конфликтные ситуации, эмоционально окрашенные интерпретации и критические оценки деятельности государственных органов. Цифровая среда усиливает распространение спорных и скандальных случаев, поскольку именно они получают наибольшую популярность в сетевом пространстве.

Анонимность источников информации и отсутствие ответственности за распространение недостоверных сведений создают дополнительные риски. Пользователь зачастую не имеет возможности проверить компетентность автора и достоверность распространяемой информации [6, с. 83]. В результате студенты оказываются включенными в противоречивое информационное пространство, где правовые события интерпретируются через призму недоверия, эмоциональных оценок и фрагментарных суждений.

Данное обстоятельство оказывает двойственное влияние на правовую грамотность. С одной стороны, цифровая среда расширяет доступ к правовым обсуждениям, стимулирует интерес к юридическим вопросам и способствует самостоятельному поиску информации. С другой стороны, она может формировать искаженное представление о праве как о системе преимущественно несправедливых и неэффективных механизмов.

Еще в исследованиях О.Ю. Казуровой и С.И. Копкаревой было показано наличие критического отношения части студенческой молодежи к практике реализации правовых норм, что свидетельствует о существовании подобных установок задолго до этапа массовой цифровизации [4, с. 21; 5, с. 6]. Новым фактором становится масштаб и скорость распространения подобных оценок, а также постоянное присутствие правового контента в повседневной коммуникации.

Важную роль в преодолении негативных стереотипов играет личный опыт взаимодействия с правовыми институтами. Позитивный опыт способен снижать уровень абстрактного недоверия к правовой системе. Следовательно, ценностное отношение к праву формируется не только под воздействием информационной среды, но и в процессе реального социального взаимодействия.

Цифровое общество вводит в правовую социализацию новые механизмы воздействия, среди которых особое место занимают алгоритмизация и датификация.

Алгоритмизация организует доступ к правовой информации через процедуры отбора, ранжирования и представления данных. Пользователь получает результаты поиска уже в определенной конфигурации, при этом принципы формирования выдачи, приоритетности ссылок и отбора комментариев зачастую остаются непрозрачными. В результате содержание правового знания частично определяется технической логикой цифровых платформ.

Проблема заключается не только в возможных неточностях алгоритмов, но и в формировании специфической модели правовой релевантности. Алгоритмическая селекция задает представления о том, какие нормы являются наиболее значимыми, какие интерпретации считаются авторитетными, а какие случаи воспринимаются как типичные. Это ограничивает самостоятельность интерпретации правовой информации.

Датификация оказывает влияние иным образом. Она переводит различные аспекты деятельности в систему количественных показателей, рейтингов и метрик эффективности. В образовательной среде это проявляется в балльно-рейтинговых системах, цифровых следах активности и оценке успеваемости. Постепенно подобная логика переносится и на отношение к праву.

Если право начинает восприниматься через показатели эффективности и практической выгоды, снижается внимание к содержательной стороне правовых норм. Возникает установка на минимизацию издержек и прагматическое использование законодательства, а не на внутреннее принятие правовых требований. Для будущих юристов данная тенденция имеет особое значение, поскольку профессиональная деятельность начинает восприниматься преимущественно как управление документами и цифровыми процедурами, а не как работа с социальным смыслом права.

Алгоритмизация и датификация не формируют новые ценности автоматически, однако они изменяют механизмы оценки, внимания и мотивации. Поэтому анализ правовой грамотности студентов должен учитывать особенности взаимодействия цифровых процедур с существующими представлениями о справедливости, законности и равенстве [6, с. 78].

Эмпирические исследования С.И. Копкаревой показали относительную устойчивость представлений студенческой молодежи о справедливости, правах и обязанностях как базовых элементах правовых ценностей. Оценка закона определяется не только его юридическим содержанием, но и моральным восприятием справедливости. Для студентов значим закон, который воспринимается как понятный, однозначный, исполнимый и соответствующий представлениям о должном общественном порядке [5, с. 7].

Центральное место в системе ценностей занимает справедливость. Она интерпретируется, с одной стороны, как соответствие воздаяния совершенному поступку, а с другой – как равенство всех перед законом. Эти представления не всегда совпадают, однако именно они формируют критерий легитимности правового регулирования.

В связи с этим возникает характерное противоречие: студенты признают необходимость соблюдения закона, но степень поддержки конкретных правовых норм зависит от их соответствия субъективному чувству справедливости. Кроме того, защита собственных прав зачастую воспринимается как более значимая, чем исполнение обязанностей. Это влияет на структуру правовой грамотности: студенты активнее осваивают механизмы защиты своих интересов, чем нормы самодисциплины и социальной ответственности.

Подобные ценностные установки формируются не исключительно в цифровой среде. Их производят семья, социальное окружение, повседневный опыт и межличностное взаимодействие. Цифровые каналы лишь усиливают распространение и артикуляцию данных установок.

Связь правовой грамотности с ценностными ориентациями носит двусторонний характер. С одной стороны, ценностные установки определяют мотивацию к освоению права. С другой стороны, уровень правовой грамотности влияет на структуру самих ценностных суждений, поскольку более глубокое понимание правовой системы позволяет отличать нормативный смысл закона от эмоциональных или медийных интерпретаций [1, с. 172].

В условиях низкого уровня правовой грамотности оценка права основывается преимущественно на фрагментарных впечатлениях и сетевых сюжетах. При более высоком уровне правовой подготовки появляется возможность соотносить субъективные представления о справедливости с принципами функционирования правовой системы и механизмами юридического регулирования.

Следовательно, правовая грамотность не может сводиться исключительно к навыкам цифровой навигации в законодательстве. Она предполагает способность критически оценивать источники информации, понимать институциональный контекст правовой нормы, различать право и его медийный образ, а также анализировать юридические ситуации без подмены правового анализа эмоциональной реакцией.

Таким образом, правовая грамотность студентов в цифровом обществе формируется на пересечении информационных, институциональных и ценностных факторов. Цифровая среда изменила способы доступа к правовой информации, расширила использование электронных справочно-правовых систем и ускорила распространение правовых данных. Однако повышение доступности правовой информации не устраняет проблему ее осмысленного усвоения.

Традиционные институты правовой социализации – семья, образование, ближайшее социальное окружение и личный опыт – продолжают сохранять определяющее значение в формировании правового сознания молодежи. Цифровые ресурсы обеспечивают оперативность

и удобство доступа к правовой информации, однако нормативный смысл права формируется в процессе социального взаимодействия, основанного на доверии, ответственности и практическом опыте.

Список литературы

1. Аладышева Т.Ф. Цифровая правовая культура студентов: понятие и структура / Т.Ф. Аладышева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 28-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 23–24 мая 2023 г.). – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. – С. 171–174. EDN QNLGXO
2. Баляев С.И. Особенности представлений о законе и справедливости у студентов вуза / С.И. Баляев, Д.А. Буркова, Н.Н. Морозова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. №8. – С. 112–129. DOI 10.17853/1994-5639-2019-8-112-129. EDN HRPMSV
3. Добринская Д.Е. Что такое цифровое общество? / Д.Е. Добринская // Социология науки и технологий. – 2021. – Т. 12. №2. – С. 42–58. DOI 10.24412/2079-0910-2021-2-112-129. EDN ZLKPXS
4. Казурова О.Ю. Правовая социализация студенческой молодежи в условиях современного российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук / О.Ю. Казурова. – Волгоград, 2016. – 28 с.
5. Копкарева С.И. Особенности формирования правовых ценностей студенческой молодежи: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук / С.И. Копкарева. – Екатеринбург, 2008. – 17 с. EDN ZNNCAL
6. Левина Р.А. Особенности правовой социализации студенческой молодежи в условиях цифровизации: постановка проблемы / Р.А. Левина // Гуманитарий Юга России. – 2022. – Т. 11. №2(54). – С. 78–88. DOI 10.18522/2227-8656.2022.2.6. EDN WXELIZ

Хоменчук Виктория Владимировна

студентка

Чултурова Диана Алимовна

студентка

Сафронова Алла Дмитриевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-167956

СИНДРОМ «ВТОРИЧНОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ» И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального выгорания и вторичной травматизации у педагогов-психологов в инклюзивном образовании. Описаны компоненты выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений) и его стадии. Выделены особенности работы в инклюзивной среде: повышенная нагрузка, многозадачность, дефицит ресурсов, высокая психическая напряжённость, частые интенсивные контакты, отсутствие положительного результата или мотивационного подкрепления. Исследования подтверждают высокий уровень дистресса у этих специалистов. Предложен системный подход к профилактике, включающий организационные меры (супервизия, повышение квалификации, нормирование нагрузки) и индивидуальные (развитие адаптивных копинг-стратегий, регуляция эмпатии, поддержание баланса).

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, вторичная травматизация, педагог-психолог, инклюзивное образование, помогающие профессии, копинг-стратегии, психологическая безопасность, деперсонализация.

В последнее время проблема эмоционального и профессионального выгорания вызывает все больше интереса со стороны ученых и специалистов в области психологии и медицины, так как данное состояние оказывает серьёзную угрозу для психического и физического

здоровья работников. Особенно актуально выгорание в профессиях, связанных с оказанием помощи людям, где постоянно необходимо взаимодействовать с людьми, погружаясь в высокую эмоциональную нагрузку [8].

В трудовой сфере выявлена тесная зависимость результатов труда от здоровья и эмоционального состояния работника. Современные учёные, занимающиеся проблемой профессионального выгорания, обоснованно связывают этот синдром с психическим состоянием человека и его эмоциями (Астраханцева Е.Ю. и др.) [5].

В психологической науке под профессиональным выгоранием понимается синдром, характеризующийся физическим и эмоциональным истощением, утратой мотивации и снижением эффективности в работе. Важно уточнить, что термины «профессиональное выгорание» и «эмоциональное выгорание» часто используются как синонимы, однако в строгом смысле эмоциональное истощение – это лишь один из ключевых компонентов более широкого синдрома. Согласно классической модели К. Маслач, профессиональное выгорание включает три компонента:

- эмоциональное истощение – ощущение физической и эмоциональной усталости, снижение энергии и мотивации;
- деперсонализация – негативное, циничное отношение к клиентам или коллегам, отчуждение;
- редукция персональных достижений – снижение самооценки профессиональной эффективности, чувство неэффективности [6].

Профессиональное выгорание возникает в результате хронического стресса, вызванного длительным воздействием негативных факторов рабочей среды. Исследователи (Лапп Е.А., Быстрова Ю.А.) выделяют пять стадий этого процесса, отражающих глубину и интенсивность симптомов.

1. Предупреждающая фаза – первые признаки стресса: повышенная усталость, незначительное снижение продуктивности.
2. Фаза сопротивления – организм пытается компенсировать стресс, возникает усиленная работа, появляются физические симптомы (головные боли, бессонница).
3. Фаза истощения – полное физическое и эмоциональное истощение, значительное снижение производительности, потеря интереса к работе.
4. Фаза кризиса – резкое ухудшение самочувствия, развитие депрессии, возможны суицидальные мысли.
5. Хроническая фаза – хроническое эмоциональное выгорание, ведущее к серьёзным заболеваниям и невозможности вернуться к нормальной трудовой деятельности [8].

Профессиональное выгорание отрицательно сказывается на выполнении должностных обязанностей и на отношениях с окружающими. В таких условиях одной из важных задач руководства становится сохранение психологической безопасности педагогов-психологов, что способствует устойчивости личности и психологическому благополучию специалиста (Барахоева Ж.М. и др.). Особенно это актуально для помогающих профессий, так как психологическая безопасность повышает эффективность профессиональной деятельности [6].

Помимо профессионального выгорания, специалисты, работающие с травматическим опытом клиентов, подвержены феномену вторичной травматизации. Важно различать эти два состояния. Вторичная травматизация – это специфический перенос симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) от клиента к специалисту.

Термин «вторичная травматизация» был введён М. Анчарофф, Дж. Манро и Л. Фишер в 1988 году в исследовании передачи травматического опыта от родителей-ветеранов к детям. Позднее, в 1990 году, Л. МакКанн и Л. Энн Перлман предложили концепцию викарной травмы, акцентирующую устойчивые когнитивные изменения у специалиста (нарушение представлений о себе, мире и других людях). В 1995 году Ч. Фигли ввёл понятие вторичного травматического стресса, сосредоточенное на поведенческих и эмоциональных симптомах, аналогичных ПТСР. Несмотря на различия в акцентах, все эти термины описывают состояние, возникающее у помогающих специалистов из-за постоянного взаимодействия с людьми,

пережившими травматические события. Идентифицируясь с клиентом и его проблемой, специалист начинает переживать сходные эмоции и страдания.

Этот процесс приводит к формированию трех основных групп симптомов.

1. Интрузивные симптомы, включающие навязчивые мысли о травме клиента и повторяющиеся кошмарные сновидения.
2. Симптомы избегания, проявляющиеся в стремлении минимизировать контакты с пострадавшими и избегать обсуждения тем, связанных с травматическим событием.
3. Гипервозбуждение, характеризующееся нарушениями сна, повышенной раздражительностью и трудностями концентрации внимания.

Профессиональное выгорание и вторичная травматизация тесно взаимосвязаны и могут усиливать друг друга. Как показывают исследования (Рашевская Е.В., 2023), специалисты с выраженным эмоциональным истощением более подвержены вторичной травматизации, поскольку у них снижены ресурсы для совладания с собственными эмоциональными реакциями. Повышенная эмоциональная чувствительность и истощенность приводят к более интенсивному переживанию травматических событий клиентов. В свою очередь, вторичная травматизация усугубляет симптомы выгорания, создавая порочный круг. Также это приводит к усилению негативного влияния на работу и профессиональную эффективность специалистов помогающих профессий, а также ухудшает симптомы эмоционального выгорания [8].

В системе инклюзивного образования специалисты сталкиваются с рядом специфических стресс-факторов, требующих особого внимания. Эти факторы включают необходимость выстраивания коммуникативных связей с детьми, имеющими различные нарушения развития, их родителями, а также с педагогическим коллективом. Высокая эмоциональная вовлеченность в работу, при этом ограниченные ресурсы и недостаточная методическая поддержка, также представляют собой значимые стрессовые аспекты. Кроме того, педагог-психолог часто сталкивается с необходимостью работы с детьми, пережившими травматические события, такие как насилие, жестокое обращение или утрата близких. Эти условия могут способствовать развитию как профессионального выгорания, так и вторичной травматизации.

Профессиональная деятельность педагога-психолога в инклюзивном образовательном пространстве характеризуется рядом специфических трудностей. Одной из ключевых проблем является многозадачность и высокая эмоциональная нагрузка, связанная с необходимостью выполнения диагностических, коррекционных, консультативных и координационных функций.

Еще одной значительной трудностью является ресурсный дефицит и неопределенность, включающие недостаток времени, несоответствие уровня материального вознаграждения профессиональной нагрузке, а также недостаточную методическую подготовку. Как указывают Е.А. Лапп и Ю.А. Быстрова, эти факторы являются ключевыми предикторами профессионального выгорания.

Также деятельность педагога-психолога предполагает постоянное взаимодействие с детьми, пережившими травматические события: насилие, жестокое обращение, утрату близких. Именно этот фактор запускает механизмы вторичной травматизации. Кроме того, сама инклюзивная среда характеризуется хроническим стрессом, вызванным социально-экономическими, политическими и организационными причинами (Барахоева Ж.М. и др.).

Таким образом, педагог-психолог инклюзивного образования находится под двойным ударом: с одной стороны – истощающая многозадачность и эмоциональные перегрузки (фактор выгорания), с другой – прямое столкновение с чужими травмами (фактор вторичной травматизации).

Отечественная наука располагает данными, подтверждающими высокую распространенность и специфику феноменов профессионального выгорания и вторичной травматизации среди педагогов инклюзивного образования. В исследовании А.А. Сухоносовой и Г.К. Труфановой выявлены значимые различия в уровне личного дистресса между педагогами инклюзивных групп и их коллегами, не имеющими опыта работы в условиях инклюзии. Педагоги инклюзивного образования демонстрируют более высокий уровень эмпатической

заботы, что в сочетании с повышенным уровнем стресса создаёт двойной риск для их психоэмоционального благополучия (Сухоносоев А.А., Труфанова Г.К.) [14].

Согласно данным Е.А. Лапп и Ю.А. Быстровой, у специалистов, работающих с детьми с задержкой психического развития в инклюзивной практике, наиболее выражены симптомы эмоционального истощения, редукции личных достижений и деперсонализации. Эти проявления профессионального выгорания обусловлены высокой эмоциональной нагрузкой и частым отсутствием быстрого положительного результата.

Также исследования показывают, что вторичная травматизация у педагогов-психологов часто остаётся нераспознанной и может ошибочно рассматриваться как обычная усталость или черта характера (Рашевская Е.В.). Это подчёркивает необходимость целенаправленной диагностики и профилактики.

Важную роль в профилактике профессионального выгорания и вторичной травматизации играют копинг-стратегии. Специалисты, использующие адаптивные копинг-стратегии, реже сталкиваются с этими проблемами. Напротив, использование примитивных психологических защит, таких как проекция и замещение, может способствовать усилению деперсонализации и других негативных проявлений (Рыбников В.Ю., Ашанина Е.Н.). Проблемно-ориентированные копинг-стратегии снижают риск выгорания, тогда как избегание и самообвинение его повышают [13].

Профилактика профессионального выгорания и вторичной травматизации в инклюзивной среде должна носить системный характер и включать организационный и индивидуальный аспекты.

Организационный уровень подразумевает под собой:

- повышение квалификации и методическая поддержка. Регулярное обучение специалистов методам работы с детьми, имеющими различные типы нарушений, а также с детьми, находящимися в кризисных состояниях, снижает неопределенность и повышает профессиональную самоэффективность;

- супервизия важна для специалистов, работающих с травматическими случаями, так как позволяет безопасно обсуждать сложные ситуации, выявлять признаки вторичной травматизации и восстанавливать профессиональные границы;

- создание психологически безопасной рабочей среды. Руководство обеспечивает баланс между рабочей нагрузкой и ресурсами, предоставляет регулярные перерывы, регулирует количество тяжелых случаев на специалиста и организует групповые ресурсные встречи.

На индивидуальном уровне:

- контроль уровня эмпатии. Важно не сама эмпатия, а способность специалиста к децентрации – отделению собственных переживаний от переживаний клиента;

- формирование адаптивных копинг-стратегий. Проблемно-ориентированные копинг-стратегии снижают риск выгорания, тогда как избегание и самообвинение его повышают;

- рефлексия и поддержание баланса в жизни. Упражнения, такие как «Колесо жизненного баланса», помогают регулярно оценивать и корректировать распределение ресурсов между работой, семьей, здоровьем, досугом и саморазвитием.

Проблема профессионального выгорания и вторичной травматизации у педагогов-психологов, работающих в инклюзивном образовании, представляет значительную актуальность. Специфика инклюзивной образовательной среды, характеризующаяся многозадачностью, дефицитом ресурсов и постоянным взаимодействием с детьми, имеющими нарушения развития, а также часто травматическим опытом, существенно повышает риск возникновения этих синдромов.

Результаты отечественных эмпирических исследований (Лапп Е.А., Быстрова Ю.А.; Сухоносоев А.А., Труфанова Г.К.; Рашевская Е.В.) свидетельствуют о высоком уровне эмоционального истощения, деперсонализации и личного дистресса у педагогов-психологов инклюзивного образования. Вторичная травматизация может протекать неосознанно и усугублять

выгорание, что приводит к снижению профессиональной эффективности и угрозе психологического благополучия специалиста.

Для эффективной профилактики профессионального выгорания и вторичной травматизации необходим системный подход. На уровне организации это включает в себя супервизию, нормирование нагрузки и повышение квалификации [7]. На индивидуальном уровне важно развивать навыки регуляции эмпатии, адаптивные копинг-стратегии и поддерживать жизненный баланс. Только комплексный подход позволяет обеспечить устойчивость личности педагога-психолога и поддерживать высокое качество его профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования.

Список литературы

1. Anchoroff M.R. The legacy of combat trauma: clinical implications of intergenerational transmission / M.R. Anchoroff, J.F. Munroe, L.M. Fisher; Y. Danieli (ed.) // International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma. – New York: Plenum Press, 1998. – P. 257–276.
2. Figley C.R. Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized / C.R. Figley (ed.). – New York: Brunner/Mazel, 1995. – xxii, 268 p. – (Brunner/Mazel psychosocial stress series; No. 23).
3. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S.E. Jackson // Journal of Organizational Behavior. – 1981. – Vol. 2. No. 2. – P. 99–113.
4. McCann I.L. Vicarious traumatization: a framework for understanding the psychological effects of working with victims / I.L. McCann, L.A. Pearlman // Journal of Traumatic Stress. – 1990. – Vol. 3. No. 1. – P. 131–149.
5. Профессиональное выгорание: критерии оценки и способы своевременного предотвращения / Е.Ю. Астраханцева, А.В. Кучумов, Л.Т. Печеная, А.А. Цыганов // Социально-трудовые исследования. – 2023. – №2(51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-kriterii-otsenki-i-sposoby-svoevremennogo-predotvrascheniya> (дата обращения: 27.04.2026).
6. Барахоева Ж.М. Теоретико-методологический анализ эмоционального выгорания у педагогов, работающих в системе инклюзивного образования / Ж.М. Барахоева, А.Р. Дадаева, Т.Х. Ахмадова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-analiz-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-rabotayuschih-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.04.2026). EDN NJXNYP
7. Корепанова Е.В. Психологические характеристики диалога в педагогической деятельности / Е.В. Корепанова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – №3(47). – С. 151–155. EDN KXRQKD
8. Лапп Е.А. Специфика эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивной образовательной практики / Е.А. Лапп, Ю.А. Быстрова // Специальное образование. – 2024. – №2(74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-rabotayuschih-s-detmi-s-zpr-v-usloviyah-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-praktiki> (дата обращения: 08.06.2026).
9. Невзорова М.С. Факторы психологических опасностей и рисков современной образовательной среды / М.С. Невзорова // Экологическая педагогика: проблемы и перспективы в свете развития технологий Индустрии 4.0: материалы Междунар. науч. школы, организованной при финансовой поддержке Администрации Тамбовской области / под общ. ред. Е.С. Симбирских. – 2027. – С. 248–252.
10. Обносков В.Н. Психологическая структура способностей и педагогические технологии / В.Н. Обносков // Наука и Образование. – 2019. – Т. 2. №2. – С. 113.
11. Пежемская Ю.С. Супервизия как практика повышения квалификации специалистов, сопровождающих детей / Ю.С. Пежемская // Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 227–237. EDN VYZESH
12. Рашевская Е.В. Эмоциональное выгорание и вторичная травматизация в деятельности специалистов помогающих профессий / Е.В. Рашевская // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и тенденции развития: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 24 декабря 2023 года). – Sterlitamak: ООО «Агентство международных исследований», 2023. – С. 124–130. EDN DYAWTT
13. Рыбников В.Ю. Психологические механизмы копинг-поведения специалистов экстремальных профессий / В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-koping-povedeniya-spetsialistov-ekstremalnyh-professiy> (дата обращения: 08.06.2026). EDN KVJUPJ
14. Сухонослова А.А. Профилактика эмоционального выгорания педагогов инклюзивных образовательных организаций как фактор сохранения их психологического здоровья / А.А. Сухонослова, Г.К. Труфанова // Science Time. – 2018. – №4(52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-inklyuzivnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-kak-faktor-sohraneniya> (дата обращения: 08.06.2026).

Чултурова Диана Алимовна
студентка

Старикова Нина Базаровна
студентка

Лазаренко Лариса Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

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

DOI 10.31483/r-167613

СОЦИАЛЬНО ПРЕДПИСАННЫЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И ИНТЕРНАЛИЗОВАННЫЕ ОЖИДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР РИСКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье анализируется связь социально предписанного перфекционизма, интернализованных родительских ожиданий и профессионального выгорания у молодых педагогов. Проблема актуальна из-за высокого уровня эмоционального истощения в профессии. Рассматривается трёхкомпонентная структура таких ожиданий (когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты). Предлагается теоретическая модель, где интернализованные ожидания родителей – генерирующее звено, перфекционизм – опосредующее, выгорание – конечный результат. Семейные стандарты через механизм проекции превращаются в убеждённость в завышенных профессиональных требованиях, что вызывает хронический стресс и снижение эффективности. Модель помогает в профилактике и коррекции через осознание и пересмотр неадаптивных когнитивных схем.

Ключевые слова: социально предписанный перфекционизм, интернализованные ожидания родителей, профессиональное выгорание, молодые педагоги, эмоциональное истощение, личностные факторы риска, интегративная модель.

В России в последнее время наблюдается повышенный интерес к улучшению образования и главным ресурсом является, в первую очередь, сам педагог. Профессия «педагог» относится к «группе риска» с высоким уровнем физического, психического и эмоционального истощения. На фоне этого логично говорить о профессиональном выгорании, возникающем по разным причинам. Согласно исследованиям, педагоги подвержены симптомам постепенного эмоционального выгорания. В настоящее время четко прослеживается факт потери интереса к ребенку как к личности, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения [14]. Сами педагоги отмечают у себя наличие состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность. В целях экономии своих ресурсов, многие педагоги прибегают к разным психологическим защитам, что отражается в виде выгорания не только у опытных, но и у молодых специалистов [5].

Понятие «эмоциональное выгорание» было введено в 1974 году американским психологом Г. Фрейденбергом, как обозначение «состояния физического или психического истощения, вызванного профессиональной жизнью» [18]. По данным исследований в рамках программы «Я Учитель» 2020 года выяснилось, что из 38 000 опрошенных, 75% ощущали симптомы выгорания, а у 38% оно проявлялось в острой фазе [15].

В аналитическом обзоре 2026 года, посвящённом профессиональному выгоранию преподавателей высшей школы, обобщаются современные эмпирические данные и теоретические подходы, позволяющие глубже понять природу данного феномена и его специфику в педагогической среде. Результаты исследования показывают, что профессиональное выгорание формируется как многофакторный процесс, в котором ключевую роль играют не только объективные организационные условия труда, но и субъективные психологические

характеристики личности педагога. Наибольший вклад в развитие выгорания вносят хроническая перегрузка, высокая интенсивность межличностного взаимодействия, а также несоответствие между усилиями педагога и получаемым признанием.

Особое внимание уделяется уязвимости молодых педагогов. Отмечается, что на начальных этапах профессиональной деятельности специалисты сталкиваются с выраженным дисбалансом между требованиями профессии и доступными психологическими ресурсами. Недостаток опыта, неустойчивость профессиональной самооценки и отсутствие сформированных стратегий совладания со стрессом делают их более чувствительными к воздействию стрессоров образовательной среды. В результате у молодых специалистов быстрее формируется эмоциональное истощение, сопровождающееся тревожностью и ощущением несоответствия профессиональным стандартам [3].

Педагогическая деятельность характеризуется высоким уровнем хронического стресса, обусловленного необходимостью постоянного эмоционального включения, высокой социальной ответственностью и многозадачностью. При этом ключевыми стрессорами выступают нестабильность требований со стороны образовательной системы, интенсивное взаимодействие с учащимися и их родителями, а также дефицит организационной и эмоциональной поддержки [6]. Длительное воздействие указанных факторов приводит к формированию типичных проявлений профессионального выгорания, включая эмоциональное истощение, развитие циничного отношения к участникам образовательного процесса и снижение субъективной профессиональной эффективности. Не только интенсивность стрессоров, но и недостаточность ресурсов играет решающую роль в развитии выгорания. К числу ресурсов отнесены поддержка со стороны коллег и администрации, ощущение профессиональной значимости, а также наличие возможностей для восстановления психологического состояния [7].

Существенное значение в работе придаётся индивидуально-личностным особенностям педагогов, которые опосредуют влияние стрессоров. Отмечается, что педагоги с повышенной тревожностью, склонностью к самокритике и высокой зависимостью от внешней оценки демонстрируют более высокий уровень эмоционального истощения и быстрее переходят к фазе деперсонализации. Это позволяет рассматривать личностные установки как фактор, усиливающий воздействие профессиональной среды [12].

В этом контексте особый интерес представляет феномен перфекционизма как личностной характеристики, отражающей стремление к достижению высоких стандартов и чувствительность к оценке результатов деятельности. Учитывая, что педагогическая деятельность изначально предполагает высокую степень социальной оценки и нормативных ожиданий, можно предположить, что определённые формы перфекционизма, прежде всего социально предписанный перфекционизм, могут выступать значимыми психологическими факторами риска профессионального выгорания у молодых специалистов.

Эмпирические исследования подтверждают наличие данной взаимосвязи: коэффициенты корреляции между социально предписанным перфекционизмом и эмоциональным истощением варьируются в диапазоне $r = 0,30-0,45$ [2]. Более того, в выборках педагогов установлено, что учителя с высоким уровнем социально предписанного перфекционизма демонстрируют показатели эмоционального истощения на 20–35% выше, а также более низкую удовлетворённость профессиональной деятельностью. В исследовании Дж. Стойбера и Д. Реннета установлено, что учителя, ориентированные на соответствие внешним требованиям, демонстрируют более высокие показатели стресса и профессиональной неудовлетворённости. Это объясняется тем, что педагогическая деятельность по своей природе предполагает постоянную внешнюю оценку со стороны учеников, родителей и администрации, что усиливает давление социальных ожиданий [4].

Дополнительное значение в формировании данных установок имеют интернализованные родительские ожидания. Показано, что воспринимаемые высокие требования со стороны родителей статистически значимо связаны с формированием социально предписанного перфекционизма ($r \approx 0,40$), что свидетельствует о важной роли семейной социализации в

развитии дезадаптивных личностных установок [1]. В профессиональной деятельности это может проявляться в стремлении соответствовать не только актуальным требованиям образовательной среды, но и внутренним, ранее усвоенным стандартам, что усиливает внутреннее напряжение и способствует развитию выгорания.

Систематизация существующих подходов к изучению перфекционизма позволяет выделить социально предписанный перфекционизм как самостоятельный и наиболее дезадаптивный компонент данной конструкции. Применительно к педагогической деятельности это проявляется в постоянном стремлении соответствовать идеализированному образу «успешного учителя», повышенной чувствительности к оценке и склонности к самокритике.

Феномен интернализации родительских ожиданий является значимым аспектом, способствующим к пониманию механизмов, посредством которых семейные требования и стандарты интегрируются в личностные установки индивида, включая его профессиональную деятельность. В широком смысле интернализация представляет собой процесс формирования внутренних психологических структур, который происходит через усвоение внешних социальных норм, впечатлений и стандартов поведения [10].

В контексте исследуемой проблемы интернализированные ожидания родителей рассматриваются как процесс, при котором человек усваивает требования, стандарты и критерии оценки, изначально установленные родителями. В ходе этого процесса внешние ожидания родителей становятся частью внутреннего мира личности, формируя устойчивые когнитивные структуры, которые влияют на самооценку, эмоциональное состояние и поведенческие стратегии человека. Специалисты подчеркивают, что родительские ожидания могут приводить к дисфункции в семейных отношениях: родительский перфекционизм можно рассматривать как одну из форм такой дисфункции, способствующую развитию эмоционального дискомфорта у ребёнка.

Структурно явление интернализированных ожиданий родителей можно описать через три взаимосвязанных компонента.

Когнитивный компонент представляет собой систему устойчивых убеждений и правил относительно того, каким «должен» быть человек и каких результатов он «обязан» достигать. Эти убеждения формируются в процессе семейного воспитания через прямое инструктирование, систему поощрений и наказаний, а также через механизм идентификации с родительскими фигурами. Как отмечается в исследованиях, ребёнок с рождения встроен в систему родительских требований, ожиданий, запретов и предписаний, которые постепенно становятся его внутренним ориентиром. Данный процесс особенно выражен в ситуациях, когда родительская любовь и принятие носят условный характер, будучи напрямую связанными с достижениями и соответствием предъявляемым стандартам [13].

Аффективный компонент включает в себя спектр эмоциональных состояний, вызванных несоответствием внутренним стандартам. Ключевую роль среди них играет тревога, возникающая вследствие ожидания возможного неодобрения или разочарования от значимых лиц, чьи требования были усвоены. Также важно отметить чувство вины при нарушении внутренних запретов, стыд в случае публичного несоответствия стандартам, страх быть отвергнутым и глубокое недовольство собой при недостижении поставленных идеалов. Эти эмоциональные переживания в совокупности формируют устойчивый эмоциональный фон, который характеризуется повышенной чувствительностью и хроническим напряжением.

Поведенческий компонент представлен устойчивыми стратегиями поведения, направленными на соответствие интернализированным ожиданиям и избегание переживаний, связанных с их нарушением. К числу таких стратегий относятся: сверхусилие в выполнении задач, жёсткий самоконтроль, перфекционистское стремление к безупречности, а также избегание ситуаций, в которых несоответствие стандартам может быть обнаружено внешними лицами [8].

Важным аспектом является то, что интернализированные ожидания родителей не остаются исключительно в сфере семейных отношений. В процессе социализации и профессионального становления они транслируются на другие контексты: учителя, администраторы,

коллеги и общество в целом начинают восприниматься как источники аналогичных высоких требований. Формируется механизм проекции, при котором интернализованные родительские ожидания как бы «накладываются» на фигуры из профессионального окружения. Именно в этой точке семейная история личности вплотную смыкается с её профессиональным функционированием, определяя predisposedness к формированию социально предписанного перфекционизма.

В эмпирических исследованиях прослеживается связь между ранним семейным опытом и последующим развитием перфекционистских установок. Как показывают данные Ф.Д. Семеновской и Ф.Э. Аппаковой, родительский перфекционизм провоцирует развитие эмоционального неблагополучия у ребёнка и в дальнейшем может проявляться в виде дезадаптивных перфекционистских установок уже во взрослом возрасте. Также установлено, что старшие дети, особенно мальчики, более склонны к формированию перфекционизма под влиянием высоких ожиданий родителей [17].

Обобщая результаты теоретического анализа, можно предложить интегративную модель, описывающую механизм взаимосвязи между интернализованными ожиданиями родителей, социально предписанным перфекционизмом и профессиональным выгоранием у молодых педагогов. Данная модель рассматривает три психологических конструкта не как изолированные переменные, а как звенья единого комплекса, в котором предшествующие образования закономерно порождают последующие, а разрыв или ослабление связей между звеньями открывает возможности для профилактики и психокоррекции.

Исходным, генерирующим звеном модели выступают интернализованные ожидания родителей. В процессе семейного воспитания у будущего педагога, часто задолго до начала его профессиональной деятельности, формируются устойчивые интериоризированные стандарты, касающиеся того, каким «должен» быть успешный человек и каких результатов он обязан достигать. Особенностью педагогической профессии является то, что её нормативное содержание – высокие стандарты ответственности за детей, требования к безупречному поведению и внешнему виду, ожидания тотальной компетентности – резонирует с этими ранними семейными установками. Происходит своеобразный «резонанс»: профессиональные требования накладываются на уже существующие интернализованные родительские стандарты, многократно усиливая их действие. В этот момент запускается механизм проекции, когда интернализованные ожидания родителей как бы «накладываются» на профессиональное окружение, и педагог начинает воспринимать администрацию школы, коллег, учеников и общество в целом как носителей тех же самых высоких требований.

Центральным, опосредующим звеном модели выступает социально предписанный перфекционизм – убеждённость индивида в том, что окружающие люди ожидают от него безупречного поведения, максимально высоких результатов, а его личностная ценность напрямую зависит от соответствия этим ожиданиям. Данный конструкт непосредственно вырастает из интернализованных ожиданий родителей, но уже «привязан» к фигурам профессионального окружения. Эмпирические исследования подтверждают, что перфекционизм является одним из факторов развития эмоционального выгорания у преподавателей. Причём наибольший вклад в развитие выгорания у педагогов вносит именно социально предписанный перфекционизм, а не его другие формы. Более того, оценка внешних требований к педагогам как чрезмерных способна приводить к парадоксальному результату – снижению мотивации деятельности и саморазвития. Социально предписанный перфекционизм способствует развитию у педагогов симптомов фазы истощения – эмоционального дефицита и эмоциональной отстранённости.

Результаты эмпирических исследований, представленные в работах В.А. Капустиной и Д.В. Чернышевой, показывают, что в структуру личностных предикторов эмоционального выгорания у педагогов входят тревожность, ригидность, а также склонность к перфекционизму, который значимо влияет на снижение профессиональной эффективности. Важно отметить, что в исследованиях выявлена дифференциация между адаптивными и дезадаптивными формами перфекционизма: адекватный перфекционизм сопряжён с активностью, рациональным целеполаганием, инициативностью и стрессоустойчивостью, тогда как

деструктивный перфекционизм влечёт за собой неуверенность, невротизацию, апатию и нежелание преодолевать трудности [11].

Конечным звеном модели выступает профессиональное выгорание как хроническое состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, возникающее в результате длительного несоответствия между требованиями профессии и доступными личностными ресурсами. Особый интерес представляют данные о специфике выгорания именно у молодых педагогов. Как отмечают Н.А. Ржанова и Н.Н. Ершова, испытуемые с высоким перфекционизмом характеризуются большим уровнем эмоционального выгорания по сравнению с испытуемыми, имеющими умеренный перфекционизм. Исследование продемонстрировало тесную взаимосвязь между перфекционизмом как устойчивой личностной чертой педагогов и показателями их эмоционального выгорания.

Н.А. Ржанова и Н.Н. Ершова также выделяют перфекционизм в качестве одного из ключевых внутренних (личностных) факторов риска выгорания у начинающих педагогов, подчёркивая, что причиной выгорания в этом возрасте может стать несоответствие ожиданий, связанных с профессией, и реальной действительности. Молодые педагоги, уверенные в своей компетентности, чувствуют себя неадекватными, когда сталкиваются с ситуациями, к которым не были подготовлены. Как отмечается в исследовательских обзорах, дезадаптивный перфекционизм тесно связан с профессиональным выгоранием, трудоголизмом и снижением продуктивности, причём человек либо выгорает в погоне за недостижимым, либо не может начать работу из-за страха неудачи [15].

Механизм выгорания у молодых педагогов формируется следующим образом: интернализованные родительские ожидания создают когнитивную схему, где ценность личности зависит от соответствия высоким стандартам. В профессиональной среде это трансформируется в социально предписанный перфекционизм, требующий безупречности. Педагог начинает предъявлять к себе завышенные требования, работать на пределе, жёстко контролировать свои действия и сравнивать результаты с идеальными стандартами. Невозможность полного соответствия приводит к хроническому чувству несоответствия, страху оценки и разоблачения, что вызывает эмоциональное истощение. На фоне этого и профессиональной нагрузки развивается деперсонализация – циничное отношение к ученикам и работе как защитный механизм. Завершается процесс утратой эффективности и смысла в работе.

Исследователи подчёркивают, что перфекционизм, как характеристика личности, способствует развитию симптомов эмоционального выгорания, причём социально предписанный перфекционизм правомерно рассматривать как значимый предиктор увеличения выгорания. Уровень данного вида перфекционизма имеет прямое влияние на выраженность всех компонентов выгорания [9].

Модель не является жёстко детерминистской: интернализованные ожидания родителей и социально предписанный перфекционизм не определяют выгорание. Исследования показывают, что профилактика выгорания у педагогов возможна на этапе подготовки через дисциплины психолого-педагогического цикла. Формирование представлений о выгорании, профилактике и психологической помощи снижает влияние личностных факторов риска.

Таким образом, модель позволяет не только объяснить механизм влияния семейного контекста на профессиональное благополучие молодых педагогов, но и наметить практические стратегии профилактики: психокоррекционная работа должна быть направлена на осознание и пересмотр неадаптивных когнитивных схем, уходящих корнями в семейную историю, а также на формирование навыков совладания со стрессом и реалистичного целеполагания у молодых специалистов.

Список литературы

1. The dimensions of perfectionism / R.O. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // *Personality and Individual Differences*. – 1990. – Vol. 14. – P. 449–468.
2. Hill A.P. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis / A.P. Hill, T. Curran // *Personality and Social Psychology Review*. – 2016. – Vol. 20. No. 3. – P. 269–288.
3. Professional burnout of higher education teachers: an analytical review // ResearchGate. – 2026. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/403512944> (дата обращения: 26.04.2026).

4. Stoeber J. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burn-out / J. Stoeber, D. Rennert // *Personality and Individual Differences*. – 2008. – Vol. 44. – P. 1500–1510.
5. Асмаковец Е.С. Научные ориентиры профилактики и коррекции профессиональной деформации личности специалистов в области социальной работы / Е.С. Асмаковец // *Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: XI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 7–10 июля 2015 г.)*. – СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 497–502. EDN UHCSRf
6. Профессиональное выгорание: критерии оценки и способы своевременного предотвращения / Е.Ю. Астраханцева, А.В. Кучумов, Л.Т. Печеная, А.А. Цыганов // *Социально-трудовые исследования*. – 2023. – Т. 2(51). – С. 141–151. DOI 10.34022/2658-3712-2023-51-2-141-151. EDN DITUES
7. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И.А. Баева // *Экстремальная психология и безопасность личности*. – 2024. – Т. 1(3). – С. 5–19. DOI 10.17759/epps.2024010301. EDN JUXFAJ
8. Буланкина Н.Е. Взаимосвязь перфекционизма, самоэффективности и эмоционального выгорания педагогов / Н.Е. Буланкина, Е.А. Перова // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2024. – №1(53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-perfektsionizma-samoeffektivnosti-i-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov> (дата обращения: 16.05.2026).
9. Еремкина О.В. Педагогическая профилактика эмоционального выгорания будущих педагогов / О.В. Еремкина // *Концепт*. – 2025. – №8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 16.05.2026).
10. Карась Д.В. Категориальное пространство интернализации личностного выбора / Д.В. Карась // *Вестник Томского государственного университета*. – 2010. – №331. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorialnoe-prostranstvo-internalizatsii-lichnostnogo-vybora> (дата обращения: 27.05.2026). EDN NBILIN
11. Капустина В.А. Личностные предикторы эмоционального выгорания у педагогов средней школы / В.А. Капустина, Д.В. Чернышева // *Проблемы науки и образования*. – 2023. – №4(64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-prediktory-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-sredney-shkoly> (дата обращения: 16.05.2026).
12. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде / П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, Н.И. Кольчугина, Ч.К. Фан // *Образование и наука*. – 2022. – Т. 24(9). – С. 143–173. DOI 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173. EDN ONFLKR
13. Ларских М.В. Исследование перфекционизма личности в профессиональной деятельности учителя / М.В. Ларских // *Вестник Тамбовского государственного университета*. – 2010. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-perfektsionizma-lichnosti-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 16.05.2026).
14. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации преподавателя вуза: попытка самодиагностики / Н.Б. Москвина // *Педагогика*. – 2014. – №10. – С. 64–70.
15. Профессиональное выгорание школьных учителей: результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель». – 2020. – URL: https://yandex.ru/company/services_news/2020/22-12-2020 (дата обращения: 16.05.2026).
16. Ржанова Н.А. Факторы эмоционального выгорания молодых педагогов / Н.А. Ржанова, Н.Н. Ершова // *Современные образовательные практики в студенческих исследованиях*. – 2023. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-emotsionalnogo-vygoraniya-molodyh-pedagogov> (дата обращения: 16.05.2026). DOI 10.24412/cl-37132-2023-1-11-15. EDN MIPABQ
17. Семенова Ф.О. Родительский перфекционизм: понятие, феноменология, особенности / Ф.О. Семенова, Ф.Э. Аппакова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2025. – №88-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskiy-perfektsionizm-ponyatie-fenomenologiya-osobennosti> (дата обращения: 16.05.2026). EDN QBOGOZ
18. Фрейденбергер Г. Выгорание: высокая цена высоких достижений / Г. Фрейденбергер. – М., 1980.

Чупразова Александра Андреевна

студентка

Кленяева Ксения Сергеевна

студентка

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

ВАЖНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: авторы обращают внимание на важность организации всесторонней поддержки одаренных детей в рамках образовательного пространства. В статье представлены основные условия для осуществления эффективного психолого-педагогического сопровождения детей исследуемой группы и сложности, с которыми они чаще всего сталкиваются, а также предложения для преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: одаренность, психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, взаимодействие, школьная среда.

Одна из ключевых задач современной системы образования России заключается в создании благоприятных условий для обнаружения и развития способностей детей, а также полной реализации их потенциала в процессе обучения и воспитания. Это обусловлено необходимостью сохранения и наращивания интеллектуального и духовного потенциала страны.

Одаренность определяется как динамичное, развивающееся на протяжении жизни качество психики, позволяющее индивидууму достигать выдающихся результатов в одной или нескольких сферах деятельности, превосходящих средний уровень.

Одаренные дети зачастую оказываются в особой группе риска среди сверстников, так как их интересы и способности могут не совпадать с общепринятыми нормами и ожиданиями. Это может создавать трудности в социализации, влиять на самооценку и межличностные отношения. Такие дети нередко сталкиваются с непониманием со стороны сверстников, учителей и даже близких, что может приводить к ощущению обособленности и внутренним конфликтам. Ситуация усугубляется недостаточной подготовкой педагогических кадров к работе с данной категорией учащихся.

Детская одаренность часто является отражением естественных закономерностей возрастного развития. На каждом его этапе существуют предпосылки для развития определенных способностей (например, в дошкольном возрасте – склонность к освоению языков, повышенная любознательность, развитая фантазия). Под влиянием внешних факторов проявления детской одаренности могут ослабевать. Важно оценивать устойчивость одаренности ребенка в конкретный период его развития. Специфика формирования детской одаренности нередко выражается в неравномерности психического развития [5].

Сегодня особенно актуальна задача организации всесторонней поддержки одаренных детей в рамках образовательного пространства. Это является неотъемлемым компонентом стратегии по развитию творческого, культурного и интеллектуального потенциала нации. Образовательные учреждения должны создать оптимальные условия для гармоничного развития личности ребенка, раскрытия его способностей и формирования уважительного отношения к культурному наследию общества. Как отмечает А.А. Лосева, «Забота об одаренных детях сегодня – забота о развитии науки, культуры и социальной жизни общества завтра» [4].

В.А. Сластенин и И.А. Колесникова определяют психолого-педагогическое сопровождение как процесс внимательного наблюдения, предоставления консультаций, личного участия и стимулирования максимальной самостоятельности ребенка в сложных ситуациях, при минимальном вмешательстве сопровождающего – педагога или родителей.

В рамках образовательного учреждения педагогическое сопровождение учащихся в основном осуществляется через образовательный процесс и традиционные методы

взаимодействия педагогов и детей. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, именно педагог должен отслеживать динамику развития ученика, создавая для этого благоприятные социально-психологические условия [6].

Для успешной работы с одаренными детьми недостаточно просто выявить их особенности. Необходимо также целенаправленно организовать учебно-воспитательный процесс. Это предполагает создание особой образовательной среды, ориентированной на развитие их талантов, удовлетворение специфических потребностей и обеспечение интеллектуальной стимуляции [2].

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей можно выделить следующие условия:

- личностно-ориентированный подход при реализации социально-проектной деятельности;
- применение методов и средств, направленных на самореализацию и саморазвитие одаренного ребенка;
- активное вовлечение учащегося в воспитательное пространство, опираясь на его личный опыт;
- постоянный педагогический мониторинг для выявления и решения личностных и социально-психологических проблем, связанных с проявлениями одаренности;
- специальная подготовка педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения одаренных детей [3].

Ж.Т. Айтышова подчеркивает, что «Условия, в которых растет и развивается ребенок, играют ключевую роль в раскрытии его потенциальных талантов и способностей. Значение семейного воспитания для формирования будущих талантов трудно переоценить, однако не менее важной является и школьная среда, в которую попадает ребенок» [1]. Именно в школьной среде происходит взаимодействие с преподавателями, сверстниками и образовательным процессом, что формирует личность ученика и способствует раскрытию его потенциала. Семья, в свою очередь, оказывает значительное влияние на ребенка с рождения, формируя его характер, поведение, духовные и нравственные ценности, социальные установки и модели поведения в обществе. Однако для максимального развития одаренности необходимо тесное взаимодействие и соответствие между семейным воспитанием и благоприятными условиями школьной среды.

Основные сложности, с которыми сталкиваются дети данной категории, проявляются в недостаточном понимании их особенностей как со стороны педагогов, так и сверстников. Для преодоления этих трудностей предлагаются следующие меры: индивидуализация образовательных траекторий, применение разнообразных стратегий поддержки одаренных учащихся, налаживание активного взаимодействия между семьей и школой, а также внедрение программ наставничества. Одаренность у детей проявляется на ранних этапах и требует особого внимания со стороны как педагогов, так и родителей. Важно создавать условия, благоприятствующие развитию талантов ребенка, чтобы максимально раскрыть его потенциал. В конечном итоге, своевременная поддержка, развитие способностей и грамотное воспитание способствуют успешной самореализации одаренных детей в будущем.

Список литературы

1. Айтышова Ж.Т. Работа с одаренными детьми в современной образовательной системе / Ж.Т. Айтышова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №94. – С. 6–9.
2. Детская одаренность как цель, средство и результат образовательной практики / под ред. В.Б. Новичкова. – М., 2002. – 189 с.
3. Дьячкова М.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях: учебное пособие / М.А. Дьячкова. – Екатеринбург: Макс-Инфо, 2015. – 178 с. EDN VZXSSST
4. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности / А.А. Лосева, А.М. Матюшкин, А.С. Волков. – М.: Академический Проект, 2004. – 176 с.
5. Сибгатуллина Г.Г. Одаренные дети: проблемы работы с одаренными детьми / Г.Г. Сибгатуллина // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы X международной научно-практической конференции (Прага, 28 ноября 2014 г.). – Прага, 2014. – С. 126–128. EDN TGQHFLF
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.05.2026).

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент

Акубекова Алёна Александровна

студентка

Жуйкова Дарья Евгеньевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-156070

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ООП: ИНКЛЮЗИЯ И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРАКТИКА

Аннотация: статья посвящена актуальным вопросам инклюзивного образования и коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими особые образовательные потребности (ООП). В статье представлены теоретические основы инклюзии, проанализированы особенности когнитивного развития детей с ООП, влияющие на усвоение математических знаний. Рассматриваются методы и приемы, направленные на развитие у школьников с ООП ключевых математических представлений, таких как число, количество, величина, форма, пространство.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционно-развивающая работа, математические представления, младшие школьники, особые образовательные потребности, эффективность обучения, адаптированные образовательные программы.

Современная педагогическая наука и практика сталкиваются с растущей потребностью в создании эффективных образовательных моделей, способных обеспечить успешное обучение и развитие всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей. Инклюзивное образование, как философия и практическая реализация, призвано убрать барьеры на пути к получению качественного образования всеми обучающимися. Особенно этот вопрос стоит при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности (ООП).

Российская Федерация, следуя общемировым тенденциям, активно развивает систему инклюзивного образования. По данным Росстата, численность детей с инвалидностью в России в возрасте 0–18 лет насчитывает сотни тысяч человек, и эта цифра имеет тенденцию к росту. Порядка миллиона детей с ОВЗ получают школьное образование. В этих условиях становится критически важным поиск и внедрение педагогических технологий, которые не только адаптируют образовательный процесс, но и способствуют максимальному раскрытию потенциала каждого ребёнка [9].

Одним из ключевых направлений в обучении младших школьников является формирование элементарных математических представлений (ЭМП). Как показывает практика, такие дети испытывают значительные трудности в освоении количественных, пространственных и временных отношений, что существенно тормозит их дальнейшее академическое и социальное развитие.

Инклюзивное образование предполагает включение всех детей в единое образовательное пространство, где учитываются их индивидуальные образовательные потребности. Для эффективной реализации инклюзии необходимы адаптированные педагогические технологии, позволяющие обеспечить равные возможности для обучения и развития. Дидактические игры, с их присущими им свойствами – интересом, активностью, наглядностью, являются одним из таких ценных инструментов.

Дидактическая игра представляет собой целенаправленную, специально организованную игровую деятельность, в которой происходит освоение предметного содержания. Как отмечал Л.С. Выготский, игра является неотъемлемой частью развития ребёнка, «проникая в

отношения с действительностью» и продолжая свое развитие в учебе и труде. Для младших школьников игры – это естественный способ познания мира [8].

В контексте инклюзивного образования дидактические игры приобретают особую значимость. Они способствуют: повышению мотивации, развитию навыков и учёту индивидуальных особенностей.

«Игровая деятельность представляет собой сложный и многогранный процесс, в ходе которого ребенок активно взаимодействует с окружающим миром, выполняя определенные действия, направленные на достижение игровой цели. Этот процесс является не только естественной формой познания, но и важным средством самореализации, позволяя ребенку моделировать различные ситуации, экспериментировать с ролями и развивать навыки, необходимые для успешной социализации» [5].

Для детей с ООП процесс формирования математических представлений является сложным и трудоёмким. Этот процесс требует особого, системного подхода, где дидактические игры выступают как ведущий метод. Коррекционно-развивающая работа с использованием игр строится поэтапно.

1. Подготовка к дидактической игре.
2. Проведение дидактической игры.
3. Анализ результатов [1].

Элементарные математические представления – это система знаний о количестве, величине, форме, пространстве и времени, являющаяся основой для дальнейшего обучения математике. Для детей с ООП формирование ЭМП имеет особую важность, поскольку оно напрямую связано с развитием базовых когнитивных процессов и подготовкой к школьному обучению и в представленной ниже таблице 1 описаны категории таких представлений, осваиваемые в процессе коррекционно-развивающей работы.

Таблица 1

Ключевые категории ЭМП,
осваиваемые в процессе коррекционно-развивающей работы

Категория	Пояснение
Сенсорные представления	Восприятие цвета, формы, величины
Представления о форме и размере	Различение и называние геометрических фигур, сравнение предметов по величине
Представления о множестве	Понятие «множество», умение объединять и выделять предметы
Сравнение совокупностей предметов	Сравнение совокупностей предметов: Установление отношений «много», «мало», «поровну», «больше», «меньше»
Пространственные и временные представления	Ориентация в пространстве и на листе бумаги, понимание последовательности событий
Количественные представления	Формирование понятия числа как обобщенного свойства множества
Счёт	Развитие навыков количественного и порядкового счета
Счётные операции	Формирование представлений о сложении и вычитании

Эффективность формирования ЭМП у младших школьников с ООП во многом определяется грамотным методическим подходом к подбору и применению дидактических игр. В работе с детьми с ООП используются методики, ориентированные на индивидуализацию.

1. Наглядно-практический метод: использование дидактических игр, манипуляционных материалов, предметных иллюстраций.
2. Игровые методы: интеграция математического содержания в сюжетно-ролевые игры, стихотворения, сказки.
3. Психологические методики: упражнения на развитие мелкой моторики, коррекцию зрительного восприятия, пространственных представлений.

Инклюзивное образование, функционирующее в рамках коррекционно-развивающей работы, предоставляет уникальные возможности для повышения эффективности формирования элементарных математических представлений у младших школьников с особыми образовательными потребностями, в частности, с задержкой психического развития.

Коррекционно-развивающая эффективность дидактических игр при формировании математических представлений у младших школьников с ООП определяется их комплексным воздействием на познавательную и личностную сферы ребёнка. Вариативность игровых методов, используемых для решения инклюзивных учебно-развивающих задач, усиливает мотивацию учащихся с особыми образовательными потребностями к освоению количественных, пространственных и временных отношений в окружающей действительности. При этом ключевой особенностью данной технологии в контексте инклюзии выступает её полифункциональность, обеспечивающая одновременное развитие интеллектуальной (включая базовые математические операции), эмоционально-волевой и социально-коммуникативной сфер, что особенно значимо для коррекционно-развивающей практики [2; 3].

Познавательный интерес к математическому материалу у младших школьников проявляется в активном поведении: ребёнок задаёт вопросы о количестве, форме, величине, пространственных и временных отношениях, стремится узнать больше о числах и счёте, проявляет инициативу при выполнении математических заданий, испытывает удовлетворение от правильно решённой задачи. У детей с нарушением интеллекта эти проявления могут быть менее выражены: интерес может фокусироваться на отдельных счётных предметах, повторяющихся арифметических действиях или визуально привлекательных геометрических фигурах. Важно, чтобы педагог в условиях инклюзивного обучения умел распознавать такие «точки роста» в математическом развитии и использовать их как основу для расширения познавательной сферы, постепенно вводя новые математические понятия.

Формирование устойчивого интереса к математическим представлениям у данной категории детей требует особых коррекционно-педагогических условий. Во-первых, это личностно ориентированный подход, при котором учитываются индивидуальные особенности восприятия количественных и пространственных характеристик, памяти на математические алгоритмы, внимания к числовым закономерностям и темпа работы с вычислительным материалом. Во-вторых, необходима тесная связь учебного математического содержания с жизненным опытом ребёнка (счёт предметов в быту, измерение длины, ориентировка во времени), что повышает значимость формируемых представлений. В-третьих, важна организация «ситуаций успеха» в решении доступных математических задач, посильных вычислительных действий, позитивной обратной связи, которые формируют уверенность ребёнка с ООП в своих математических способностях.

В коррекционно-развивающей практике формирования математических представлений эффективными оказываются методы, сочетающие наглядность (реальные предметы, счётный материал, модели геометрических фигур), предметность и эмоциональную насыщенность: проблемные ситуации (например, «как разделить поровну?»), дидактические и ролевые игры с математическим содержанием (магазин, путешествие во времени), элементы геймификации счёта, проектная деятельность (составление числового альбома). Особенно важно, чтобы процесс формирования математических представлений был структурирован, предсказуем и включал чёткие этапы (от сенсорного обследования к действиям с предметами, затем к абстрактным числам), что снижает тревожность и повышает вовлечённость у детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде.

Таким образом, познавательный интерес к математическим представлениям у младших школьников с ООП не возникает спонтанно – он формируется в специально организованной коррекционно-развивающей среде, построенной на уважении к индивидуальности ребёнка и понимании его образовательных потребностей в области математики. Для детей с нарушением интеллекта этот процесс требует большей дифференциации заданий (от элементарного счёта до решения простых задач), терпения и профессиональной чуткости со стороны

педагога, владеющего инклюзивными технологиями. Реализация инклюзивных принципов, закреплённых в российском законодательстве, невозможна без создания условий, в которых каждый ребёнок, независимо от своих математических возможностей, может испытать радость познания чисел, форм и отношений и почувствовать себя успешным учеником на уроках математики [4; 10; 11].

Дидактические игры, как целенаправленный и адаптивный педагогический инструмент, обладают значительным потенциалом для решения этой задачи. Они способствуют не только освоению математических знаний, но и комплексному развитию познавательных, эмоционально-волевых и коммуникативных навыков детей. Специфика применения дидактических игр, основанная на учете индивидуальных особенностей учащихся, системности, наглядности и игровой мотивации, позволяет преодолевать типичные для детей с ООП трудности и достигать устойчивых положительных результатов.

Результаты исследований подтверждают высокую эффективность использования дидактических игр как основного средства коррекционно-развивающей работы по формированию элементарных математических представлений. Дальнейшее развитие инклюзивных подходов и активное применение инновационных педагогических технологий, таких как дидактические игры, является залогом успешной интеграции и полноценного развития детей с особыми образовательными потребностями в образовательном процессе.

Список литературы

1. Аксенова Л.И. Специальная педагогика: учебное пособие / Л.И. Аксенова, Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2007. – 394 с. Акубекова А.А. Дидактическая игра как инструмент психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с ОВЗ / А.А. Акубекова, Д.Е. Жуйкова // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 23 апреля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 189–193.
2. 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 февраля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 284–286. DOI 10.31483/r-116189. EDN NLLPDW
3. Голодняк А.С. Этиология возникновения познавательного интереса у младших школьников: структура, проявления и педагогические условия формирования / А.С. Голодняк, Е.И. Каретникова // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 156–157. EDN MKLJIC
4. 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: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 23 апреля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 160–162. DOI 10.31483/r-127381. EDN FKXBUF
5. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: учебное пособие / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
6. Шмаков С.А. Игры учащихся-феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 238 с.
7. Организационно-педагогические условия реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников / И.Н. Вербовая, Э.М. Казин, Е.В. Нартикоева [и др.] // Инновационные практики образовательных организаций. – 2023. – №1(49). – С. 115–117. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-realizatsii-uchebnoy-motivatsii-i-adaptatsionnogo-potentsiala-starsheklassnikov/viewer> (дата обращения: 12.04.2026).
8. Росстат. Федеральная служба государственной статистики. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 07.04.2026).
9. Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – 565 с.
10. Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 28 ноября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – 460 с.

Шнайдер Кристина Ивановна
магистрант

Халилов Тимур Александрович
канд. полит. наук, доцент

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические аспекты проектирования организационно-управленческой модели образовательной среды в контексте учреждений дополнительного образования. Авторы анализируют специфику дополнительного образования как открытой и вариативной системы, требующей особых подходов к управлению. В работе выделены ключевые структурные компоненты модели, включая управленческий блок, пространственно-предметное наполнение и социально-коммуникативные связи. Особое внимание уделяется принципам проектирования среды, таким как гибкость, субъектность обучающегося и интеграция с общим образованием. Результатом исследования является обоснование необходимости перехода от линейного администрирования к адаптивной модели управления средой, ориентированной на создание условий для свободного выбора и развития личности.

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательная среда, организационно-управленческая модель, проектирование среды, управление учреждением, вариативность образования.

В современных условиях российской системы образования особую актуальность приобретает развитие сферы дополнительного образования. Согласно положениям Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденной Правительством РФ, акцент смещается с простой трансляции знаний на создание особой образовательной среды, способствующей личностному и профессиональному самоопределению [3, с. 9]. Действительно, нельзя не согласиться с тем, что данная сфера сегодня привлекает к себе всё больше внимания как со стороны государства, так и со стороны педагогического сообщества, поскольку именно в рамках дополнительного образования у ребенка появляется уникальная возможность раскрыть свои таланты и способности, которые могут быть не востребованы на обычных школьных уроках. Однако успешное функционирование такой среды невозможно без четко выстроенной организационно-управленческой модели, адаптированной под специфику данного типа учреждений.

Целью данной работы является теоретическое осмысление оснований проектирования организационно-управленческой модели образовательной среды учреждения дополнительного образования. В отличие от общеобразовательных школ, где управленческая вертикаль во многом регламентирована федеральными государственными образовательными стандартами, система дополнительного образования обладает значительной долей автономии и вариативности. Это требует от руководства учреждения дополнительного образования не просто администрирования процессов, а проектирования среды как целостного пространства возможностей.

Рассматривая теоретические основания проектирования, следует обратиться к пониманию категории «образовательная среда». В контексте нашего исследования мы опираемся на определение Ясвина В.А., который рассматривает среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7, с. 17]. Применительно к дополнительному образованию среда обогащается такими характеристиками, как неформальность, добровольность участия и практико-ориентированность. Очевидно, что проектирование такой среды — это процесс очень сложный и многогранный, который требует глубокого погружения в теорию вопроса и учета множества различных факторов.

Организационно-управленческая модель в данном случае выступает инструментом упорядочивания этих влияний. Анализ научной литературы позволяет выделить три ключевых блока, которые должны быть учтены при проектировании модели управления средой учреждений дополнительного образования.

Первый блок – это *управленческий и нормативный*. Здесь закладываются стратегические ориентиры развития учреждения. В отличие от школы, где программа развития часто унифицирована, в учреждениях дополнительного образования проектирование модели начинается с ответа на вопросы: каков профиль учреждения (технический, художественный, естественнонаучный) и какие ресурсы доступны? Управление учреждением дополнительного образования представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий от руководителя и всего коллектива профессионализма, компетентности и постоянного самосовершенствования [5, с. 5]. Модель должна предусматривать механизмы сетевого взаимодействия с другими организациями (школами, колледжами, предприятиями), что позволяет расширить границы среды за пределы самого здания учреждения дополнительного образования.

Второй блок – это *пространственно-предметная организация среды*. Управленческое решение здесь заключается не только в закупке оборудования, но и в создании трансформируемого пространства. Педагогическое проектирование в данном случае выступает основой для конструирования образовательной среды, позволяя выстроить систему взаимосогласованных мер, обеспечивающих гармоничное развитие обучающихся [1, с. 4]. Руководству необходимо спроектировать такую организационную структуру, при которой лаборатории, мастерские или репетиционные залы могут менять свое функциональное назначение в зависимости от образовательной задачи (от индивидуальной работы до проектной деятельности в малых группах). Это требует внедрения гибкого расписания и новых должностных инструкций для педагогов-организаторов пространства.

Третий блок – это *социально-коммуникативный компонент*. Специфика дополнительного образования заключается в добровольности посещения. Следовательно, управленческая модель должна содержать механизмы мотивации и удержания контингента обучающихся. Здесь теория проектирования пересекается с психологией управления. В основу модели управления развитием может быть положен проектный подход, позволяющий проводить мониторинг деятельности и корректировать образовательный процесс в соответствии с изменениями внешней и внутренней среды [6, с. 13]. Модель должна предусматривать горизонтальные связи: формирование детско-взрослых сообществ, органов ученического самоуправления и системы обратной связи с родителями. Без управления этими неформальными потоками информации среда рискует стать разрозненной и неэффективной [2, с. 8].

На основании проведенного теоретического анализа можно сделать вывод, что проектирование организационно-управленческой модели образовательной среды учреждения дополнительного образования базируется на принципе адаптивности. В отличие от структур общего образования, модель учреждения дополнительного образования должна быть открытой системой, реагирующей на запросы социума и индивидуальные потребности ребенка.

Таким образом, теоретические основания проектирования модели заключаются в интеграции средового подхода с управленческими технологиями, ориентированными на создание условий для творчества и выбора. Дальнейшее практическое применение данной модели, на наш взгляд, позволит учреждениям дополнительного образования не только сохранить контингент, но и выйти на качественно новый уровень организации воспитательного и обучающего пространства.

Список литературы

1. Бабинский Д.О. Педагогическое проектирование как основа конструирования образовательной среды / Д.О. Бабинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-kak-osnova-konstruirovaniya-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 15.04.2026). EDN GBHTGJ
2. Белякова Т.С. Специфика управления деятельностью учреждения дополнительного образования детей / Т.С. Белякова // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2016. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-upravleniya-deyatelnostyu-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 15.04.2026). EDN XQVJKX

3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. №678-р. – URL: <https://minobr.orb.ru/upload/uf/76d/3flgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf> (дата обращения: 15.04.2026).

4. Лебедев В.В. Организационно-правовые формы субъекта управления процессом дополнительного образования / В.В. Лебедев // Российское предпринимательство. – 2013. – №2(224). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pravovye-formy-subekta-upravleniya-protsessom-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.04.2026).

5. Смирнова Ж.В. Модель качества управления образовательной организацией дополнительного образования детей в условиях модернизации образования / Ж.В. Смирнова, Е.А. Костылева, В.А. Полянская // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kachestva-upravleniya-obrazovatelnoy-organizatsiey-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-usloviyah-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 15.04.2026). EDN MKDZKH

6. Чурилина И.Н. Программа развития в системе стратегического управления учреждением дополнительного образования (на примере ГБУ ДО ДЮТЦ «Васильевский остров» Санкт-Петербурга) / И.Н. Чурилина, Н.М. Чукина, О.Р. Исакова, О.Г. Полякова // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – №4(50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-razvitiya-v-sisteme-strategicheskogo-upravleniya-uchrezhdeniem-dopolnitelnogo-obrazovaniya-na-primere-gbu-do-dyutts> (дата обращения: 15.04.2026).

7. Ясвин В.А. Развитие системы дополнительного образования детей как актуального образования: структурно-содержательная и организационно-управленческая модели / В.А. Ясвин // Внешкольник. Дополнительное образование и социальное воспитание детей. – 2015. – №2. – С. 17–21. – URL: <https://rucont.ru/efd/400022> (дата обращения: 15.04.2026).

Шуваева Алла Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье освещается проблема влияния уровня самооценки на формирование профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования. Обосновывается значимость самооценки как личностного ресурса, который имеет влияние на формирование как устойчивости к профессиональному стрессу педагогов, так и усугублению стрессовых состояний. Изложен анализ факторов формирования выгорания, а также раскрыты механизмы влияния различных видов самооценки на эмоциональное состояние педагогов. Делается вывод о влиянии уровня самооценки на профессиональное выгорание, а также необходимости психологического сопровождения педагогов для профилактики профессионального выгорания.

Ключевые слова: самооценка, профессиональное выгорание, педагоги дошкольного образования, эмоциональное истощение, психологическое здоровье.

В настоящее время система дошкольного образования предъявляет высокие требования к профессиональной деятельности педагогов. Педагоги подвержены огромной нагрузке: взаимодействие с детьми, родителями воспитанников и коллегами. Так же они несут ответственность за результаты образовательного процесса, положительный эмоциональный микроклимат в группе и максимальную эмоциональную вовлеченность в педагогический процесс. В данных условиях педагоги подвержены высокой психоэмоциональной нагрузке, что в долгосрочной перспективе может привести к профессиональному выгоранию.

Одним из факторов, который влияет на формирование, развитие или не развитие данного феномена, является уровень самооценки педагога.

Самооценка – это субъективное представление о ценности собственной личности, мнение о себе, своих способностях и о том, насколько человек является важным среди других. Это то, как человек воспринимает себя, насколько считает себя достойным успеха, уважения, денег, права на ошибку [2].

Понятие самооценки впервые использовал американский философ и психолог Уильям Джеймс в 1892 году. Он определял самооценку как отношение между реальными достижениями человека и его притязаниями – то есть целями, стремлениями.

Л.С. Выготский рассматривал самооценку как важнейшую личностную характеристику, которая контролирует собственную деятельность и позволяет выстраивать поведение в соответствии с социальными нормами.

Самооценка выступает весомым показателем и влияет на то, как сложится жизнь человека в целом. Когда человек уверен в своих достоинствах и верит в собственные силы, он способен добиваться успеха и стойко переносить любые трудности и стрессовые события. Но когда человек не уверен в себе, испытывает постоянное чувство вины, стыда, что «не достоин» – это мешает ему реализовываться и вызывает еще большее чувство тревоги [4].

Целью данной статьи является анализ влияния уровня самооценки на развитие профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования.

Профессиональное выгорание рассматривается как синдром, который включает в себя три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Данный феномен формируется не за один день, а в течении длительного периода времени под воздействием профессионального стресса, эмоциональных и физических перегрузок, а также постоянным внутренним конфликтам личности.

В свою очередь, самооценка подразделяется на три вида: адекватная, заниженная и завышенная. Каждый вид самооценки по-разному влияет на личность педагога, его психологическое состояние и профессиональную деятельность.

Так как педагоги дошкольного образования подвержены высоким перегрузкам как психологическим, так и физическим, то именно личностные ресурсы педагога, включая самооценку, играют важную роль в сохранении психологического здоровья педагога [3].

Педагоги дошкольного образования с адекватным уровнем самооценки способны:

- объективно оценивать собственные профессиональные возможности;
- воспринимать ошибки как часть профессионального развития, а не катастрофу или полное фиаско себя как специалиста;
- отстаивать личные границы в отношениях с воспитанниками, их родителями, коллегами и не принимать все сказанное «на свой счет»;
- более стойко переносить стрессовые ситуации и психотравмирующие события.

Такие педагоги реже испытывают эмоциональное истощение и эффективнее справляются с профессиональными трудностями, так как обладают более развитой системой саморегуляции.

Тем временем педагоги с заниженным уровнем самооценки:

- подвержены повышенной тревожности;
- не уверены в своих силах и способностях, как профессиональных, так и личностных;
- склонны к самокритике и самоунижению.

Именно поэтому они чаще воспринимают любые профессиональные трудности на свой счет и считают их личной неудачей, даже если их вины в этом нет. В момент психотравмирующих событий они испытывают чувство беспомощности и быстрее истощаются эмоционально, что в дальнейшем приводит и к физическому истощению.

Такое поведение способствует формированию и развитию всех компонентов профессионального выгорания, особенно редукции профессиональных достижений.

Педагоги с завышенным уровнем самооценки могут:

- переоценивать собственные возможности и результаты профессиональной деятельности;
- быть излишне самоуверенными и игнорировать происходящие неудачи или совершенные ошибки;

- всячески сопротивляться конструктивной критике;
- ставить перед собой завышенные или недостижимые цели, на которые приходится тратить огромное количество ресурса, как психического, так и физического.

Несмотря на то, что внешне такие педагоги могут выглядеть уверенными и спокойными, они также, как и педагоги с заниженной самооценкой больше подвержены выгоранию. Даже незначительная критика таких педагогов может вызвать достаточно бурную эмоциональную реакцию, а невозможность достигнуть поставленных целей будет восприниматься педагогом, как двойное поражение (как профессионала, так и личности), что в свою очередь повысит уровень тревожности, стресса и в итоге приведет к развитию деперсонализации и редукции профессиональных достижений [5].

Таким образом, самооценка влияет на интерпретацию педагогом событий в профессиональной деятельности. Педагоги с низкой самооценкой склонны воспринимать нейтральные события как негативные. Так же уровень самооценки педагога определяет интенсивность эмоциональных реакций. Низкая самооценка усиливает переживание стресса. Кроме того, уровень самооценки влияет на выбор педагогом стратегии поведения. Адекватная самооценка способствует использованию конструктивных стратегий преодоления трудностей [6].

Чтобы снизить риск развития профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования, их самооценка должна стремиться к адекватному уровню. Для этого необходимо развивать навыки саморефлексии, умение формировать позитивное отношение к профессиональным достижениям, трезво оценивать совершенные ошибки и выстраивать личные границы, адекватно реагировать на критику, не воспринимать все происходящее на свой счет [1].

Таким образом, уровень самооценки оказывает существенное влияние на развитие профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования. Адекватная самооценка является необходимым ресурсом психологической устойчивости для педагога, тогда как ее искажения повышают риск эмоционального истощения и снижения профессиональной эффективности, что в свою очередь ведет к формированию профессионального выгорания.

Список литературы

1. Бабич А. Внутренняя опора. В любой ситуации возвращайтесь к себе / А. Бабич. – М.: МИФ, 2025. – 256 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 472 с.
3. Реан А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2016. – 512 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2020. – 720 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 323 с.
6. Штавеманн Г. Самоценность. Как заставить ее работать на себя / Г. Штавеманн; пер. с нем. А.В. Коченгина. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2015. – 212 с.

БЕЗОПАСНАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ, ВОСПИТАНИЕ И ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ

Барышникова Ксения Владимировна

магистрант

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

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС КАК ПУТЬ К СМЕНЕ ПРОФЕССИИ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматривается экзистенциальный кризис среднего возраста (35–50 лет) и его связь с профессиональным самоопределением. Отмечается, что кризис сопровождается сменой временной перспективы, утратой ценности достижений, поиском аутентичности. Психологическое сопровождение способствует осознанному преодолению кризиса. Смена профессии интерпретируется как проявление личностной интеграции и стремления к целостности Я-концепции.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, средний возраст, жизненная стратегия, профессиональный кризис.

Средний возраст – период в жизни человека, который с одной стороны является стабильным и характеризуется полнотой сил, прочным социальным и профессиональным местом, достижением профессионального мастерства, а с другой стороны – конфликтом самовосприятия человека и восприятия его окружающими. Окружающие часто воспринимают человека как неменяющегося, статичного, тогда как он таковым не является [1]. Эти противоречия могут становиться толчком для критической оценки и анализа себя, своей жизни.

В западной психологии делается акцент на том, что критическая оценка может приводить к удовлетворению собой и своими достижениями или, напротив, процесс может быть болезненным; независимо от этого период характеризуется особым рода рефлексией, взглядом на собственную жизнь [9]. Внимание личности извне смещается внутрь.

Может наступать момент, когда болезненный поиск ответа, которого нет, приводит к внутреннему кризису – состоянию эмоционального, интеллектуального и духовного потрясения, потери ориентиров и себя в мире. Это состояние и есть экзистенциальный кризис. Он сопровождается чувством, что «почва уходит из-под ног», не на кого положиться, не за что ухватиться, некуда бежать, и человек чувствует себя «потерянным», «заброшенным» в чужой и непонятный мир [8].

Экзистенциальный кризис в середине жизни – это не только реакция на возрастные изменения, но и столкновение с вопросами смысла, свободы и подлинности своего бытия. В этот период все аспекты жизни пересматриваются, сопоставляется внутренний компас и внешнее движение жизни; возникает множество внутренних несостыковок и конфликтов, когда сложно понять, что оставить, а от чего отказаться.

Профессиональная сфера и реализация занимают огромное пространство в жизни современного человека, и, конечно, в период кризиса эта сфера также проходит проверку на «совместимость». Когда профессиональная деятельность перестаёт отвечать внутренним ценностям, возникает ситуация, которую В. Франкл характеризовал как «экзистенциальный вакуум» – состояние пустоты, утраты смысла и целей в жизни. Таким образом, личность входит в кризис профессиональной идентичности и оказывается в кризисной ситуации профессионального самоопределения с учётом формирующихся новых ценностей [6].

Экзистенциальный кризис здесь выступает не как деструктивный элемент, а как необходимый сигнал о рассогласовании между внутренним миром личности и её социальной ролью.

Концепция постиндустриального общества «одна профессия на всю жизнь» окончательно утратила свою актуальность в последнее десятилетие, и в связи с этим средний возраст 35–50 лет всё чаще перестаёт быть временем окончательной профессиональной стабилизации. Всё чаще «кризис середины пути» становится отправной точкой для поиска подлинного «Я», что нередко выражается в полной смене карьерного вектора.

Если в юности выбор профессии часто обусловлен внешними факторами или социальными ожиданиями, то в период взрослости он становится результатом глубокой рефлексии.

В профессиональном контексте это проявляется через следующие симптомы:

- смена временной перспективы – личность начинает оценивать жизнь не с точки зрения «времени от рождения», а с точки зрения «времени до смерти», что обостряет потребность в самореализации;

- утрата ценности достижений – прежние карьерные успехи перестают приносить удовлетворение;

- ощущение «автоматизма» жизни – работа воспринимается как выполнение функций, деятельность превращается в набор функциональных обязанностей, утрачивая личностную значимость.

- поиск аутентичности – острая потребность привести профессиональную деятельность в соответствие с внутренними ценностями.

Разрешение этих состояний может прийти через найденную деятельность, которая станет способом реализовать ценности личности, проявить свою аутентичность, не раскрытые в текущей профессии.

Исследование группы учёных под руководством С.В. Майер (2023) позволило выявить глубокие сдвиги в структуре личности в период профессионального кризиса. Основные аналитические данные указывают на следующие закономерности.

У лиц, переживающих кризис, зафиксировано статистически значимое снижение показателей по шкалам «Цели в жизни» (ощущение бесперспективности будущего) и «Процесс жизни» (неудовлетворённость текущим моментом). Средний балл по общему показателю осмысленности жизни в кризисной группе на 15–20% ниже, чем в контрольной группе профессионально стабильных лиц.

Наблюдается снижение показателя «Локус контроля – Я». Человек перестаёт чувствовать себя хозяином собственной судьбы, воспринимая карьеру как результат инерции или внешних обстоятельств.

Время в кризисе перестаёт быть линейным. Возникает феномен «сжатия будущего» – осознание того, что время жизни конечно, а «профессиональное окно возможностей» закрывается. Именно этот темпоральный стресс становится мощнейшим стимулом к немедленным действиям по смене деятельности [6].

Вышесказанное указывает на необходимость психологического сопровождения людей среднего возраста, испытывающих затруднения в самореализации в текущей профессиональной деятельности и находящихся в состоянии экзистенциального кризиса, так как сами респонденты исследования указали, что затрудняются в самостоятельном выборе пути разрешения кризиса [6].

По данным статьи Г. Горбуновой, «переосмысление своего места в жизни, своего предназначения» является одним из важных факторов, влияющих на смену профессии в среднем для 40% респондентов, а также важным мотивом для получения второй профессии стало «стремление к самосовершенствованию» в среднем для 62% респондентов [5].

В период кризиса наблюдается повышенная психологическая уязвимость человека, что может сопровождаться снижением критичности мышления и ростом импульсивности поведения. В этих условиях возможны следующие варианты реагирования: принятие спонтанных, недостаточно обдуманных решений либо фиксация на прежних поведенческих и жизненных стратегиях, что препятствует необходимым изменениям и личностному развитию и получению внутреннего состояния удовлетворённости.

В такой ситуации психологическое сопровождение способствует более осознанному осмыслению происходящих изменений, снижению эмоциональной напряжённости и формированию конструктивных способов преодоления кризиса, что повышает вероятность адаптивного выхода на новый этап развития личности.

Прохождение последовательных этапов психотерапевтической работы способствует снижению рисков для психического и психосоматического благополучия личности. При этом кризис признаётся как нормативный этап возрастного и личностного развития, предполагающий закономерную трансформацию жизненных смыслов и структур идентичности.

Психолог обеспечивает профессиональное сопровождение процесса кризисного переживания, содействуя его осмыслению и интеграции в общий жизненный опыт. В ходе терапевтического взаимодействия происходит формирование новых личностных опор, основанных на устойчивых ценностных структурах, сохраняющихся даже в условиях изменения социальных ролей и жизненных обстоятельств.

Таким образом, терапевтический альянс способствует более эффективному преодолению состояния неопределённости, повышению уровня психологической устойчивости и формированию осознанных жизненных и профессиональных перспектив.

Экзистенциальный кризис среднего возраста является точкой бифуркации, в которой формируются ключевые векторы второй половины жизни. Изменение профессиональной траектории в этом случае не следует интерпретировать как форму избегания реальности, а скорее как проявление процессов личностной интеграции и стремления к восстановлению целостности Я-концепции. Подобные трансформации отражают потребность в согласовании внешней деятельности с внутренними смысловыми ориентирами личности.

Успешность прохождения данного этапа определяется уровнем субъектной активности, готовностью к временной утрате социальной и профессиональной стабильности, а также способностью к рефлексивному восприятию собственной жизненной истории как непрерывного и развивающегося процесса.

Анализ научной литературы и эмпирических исследований показывает, что в период среднего возраста у личности нередко актуализируются экзистенциальные вопросы, связанные с переоценкой жизненного пути, смысла деятельности и достигнутых результатов. Данный этап характеризуется усилением рефлексивных процессов и стремлением к согласованию актуального жизненного опыта с внутренней системой ценностей и смыслов.

Экзистенциальная проблематика в среднем возрасте оказывает системное влияние на различные сферы личности, затрагивая эмоциональное состояние, мотивационную сферу и структуру жизненных целей. Особенно выражено это проявляется в профессиональной сфере, где формируется или пересматривается профессиональная идентичность.

В условиях внутреннего кризиса и несоответствия между личностными ожиданиями и реальной профессиональной деятельностью возможно снижение удовлетворённости трудом, утрата прежней профессиональной мотивации и формирование потребности в изменении профессионального пути. В ряде случаев это приводит к принятию решений о кардинальной смене профессии или переориентации профессиональной деятельности, что рассматривается как форма конструктивной или компенсаторной адаптации к изменяющейся системе жизненных смыслов.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с. EDN SGBTRN
3. Бабиянц К.А. Проживание кризиса середины жизни и стратегии совладания с ним у мужчин и женщин / К.А. Бабиянц, Е.А. Позднякова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2020. – Т. 18. №2. – С. 77–91. DOI 10.21702/ncpb.2020.2.6. EDN RPOXJS
4. Гольдшмидт Е.С. Кризисная психология: учебное пособие / Е.С. Гольдшмидт, Н.И. Корытченкова, С.С. Смагина, Н.К. Будницкая, Н.А. Канина; Кемеровский государственный университет. – Кемерово: КемГУ, 2019. – 140 с. EDN MMSUFZ

5. Горбунова Г.А. Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми / Г.А. Горбунова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-prichin-smeny-professionalnogo-profilya-vzroslymi-lyudmi> (дата обращения: 22.04.2026).

6. Майер Е.В. Смысловые и темпоральные характеристики кризиса профессиональной идентичности в среднем возрасте / Е.В. Майер, Е.И. Серый, М.С. Яницкий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2023. – Т. 20. №3. – С. 596–606.

7. Орестова В.Р. Личностные особенности людей среднего возраста, поменявших профессию / В.Р. Орестова, И.А. Масленникова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2023. – №1. – С. 85–95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-lyudey-srednego-vozrasta-pomenyavshih-professiyu> (дата обращения: 12.04.2026). DOI 10.28995/2073-6398-2023-1-30-49. EDN PBQNZU

8. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология: учеб. пособие / Л.А. Пергаменщик. – Минск: Высшая школа, 2004. – 239 с. EDN JGEONI

9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / К.Н. Поливанова. – М.: Academia, 2000. – 80 с.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. EDN YQCMMA

Беджанян Эвелина Альбертовна

студент

Александров Спартак Геннадьевич

канд. пед. наук, доцент

Краснодарский филиал

ФГБОУ ВО «Российский экономический

университет им. Г.В. Плеханова»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛИЯНИЕ РЕГУЛЯРНЫХ ТРЕНИРОВОК НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье на основе анализа российских и зарубежных источников рассматриваются механизмы влияния регулярных физических нагрузок на психоэмоциональную сферу человека. Показано, что снижение уровня тревожности, депрессивных состояний и когнитивных нарушений достигается комбинированием аэробных и анаэробных тренировок с принципами нейропластичности и современными подходами к восстановлению. Выявлены резервы улучшения психического здоровья через оптимизацию режима физической активности, коррекцию гормонального фона и внедрение цифровых систем трекинга состояния. Предложены конкретные рекомендации по контролю уровня нагрузки и внедрению программ регулярной физической активности для различных возрастных групп. Материал адресован специалистам в области спортивной медицины, психологии здоровья и фитнес-индустрии.

Ключевые слова: регулярные тренировки, психоэмоциональное состояние, тревожность, депрессия, нейромедиаторы, когнитивные функции, кортизол, эндорфины, физическая активность.

Введение. Психоэмоциональное состояние современного человека характеризуется высоким уровнем стрессоров, информационной перегрузкой и гиподинамией. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность тревожных и депрессивных расстройств в период с 2020 по 2025 год выросла на 25–27 процентов во всех возрастных группах [4, с. 113]. При этом доля лиц, получающих адекватную психофармакологическую или психотерапевтическую помощь, не превышает 30 процентов в развитых странах и 10 процентов в развивающихся [2, с. 58]. В этой связи физическая активность рассматривается как немедикаментозный метод коррекции психического состояния с доказанной

эффективностью. Значение физической культуры и спорта как фактора здоровья и работоспособности подчёркивается рядом исследователей применительно к студенческой и более широкой аудитории [6]. Вопрос использования регулярных тренировок для стабилизации эмоционального фона остается ключевым, и за последние пять лет в этой области накоплен значительный массив эмпирических данных [3, с. 44].

Динамика основных показателей психоэмоционального состояния и физической активности в различных возрастных группах РФ представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей психоэмоционального состояния
и физической активности в РФ за 2021–2025 годы

Показатель	2021	2022	2023	2024	2025
Доля взрослого населения с регулярной физической активностью (≥ 150 мин/нед), %	32,5	30,1	34,8	38,2	41,5
Средний уровень тревожности (по шкале GAD-7, баллы)	5,8	7,2	6,5	5,9	5,2
Распространенность симптомов депрессии (PHQ-9 ≥ 10), %	18,4	24,1	21,3	19,2	16,8
Уровень кортизола в слюне утром (нмоль/л)	12,4	15,1	13,8	12,6	11,9
Самооценка когнитивной работоспособности (0–100%)	68	62	67	72	76
Доля лиц, использующих фитнес-трекеры для контроля нагрузок, %	15	18	26	34	42

Результаты исследования и их обсуждение. Из данных таблицы видно, что уровень регулярной физической активности, снизившийся в 2022 году до 30,1 процента (из-за пандемийных ограничений и геополитического стресса), к 2025 году восстановился и превысил доковидные значения, достигнув 41,5 процента [4, с. 115]. Параллельно отмечается снижение среднего уровня тревожности с пиковых 7,2 балла в 2022 году до 5,2 балла в 2025 году, что приближается к клинической норме (менее 5 баллов). Распространенность депрессивных симптомов сократилась с 24,1 до 16,8 процента за тот же период [1, с. 7]. В лабораторных показателях: утренний уровень кортизола – биомаркера хронического стресса – снизился с 15,1 до 11,9 нмоль/л, что свидетельствует о лучшей адаптации гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси [3, с. 44]. Самооценка когнитивной работоспособности выросла с 62 до 76 процентов, а доля лиц, использующих цифровые трекеры для контроля нагрузок, увеличилась почти в три раза (с 15 до 42 процентов), что указывает на рост осознанного подхода к тренировкам [5, с. 363].

Физическая нагрузка запускает каскад нейробиологических реакций, напрямую влияющих на эмоции. В отраслевой практике замена сидячего образа жизни на регулярные аэробные тренировки (бег, плавание, езда на велосипеде) позволила в среднем повысить уровень β -эндорфинов в плазме с 15 до 35 пг/мл после 30 минут умеренной нагрузки [1, с. 8]. Эндорфины действуют как эндогенные анальгетики и эйфоризины, снижая субъективное восприятие боли и тревоги. Параллельно возрастает концентрация серотонина (с 110 до 160 нг/мл) и дофамина (с 40 до 65 пг/мл), дефицит которых ассоциирован с депрессией. Наибольший эффект достигается при комбинировании аэробных и анаэробных нагрузок три-четыре раза в неделю продолжительностью 45–60 минут: такая схема снижает уровень провоспалительных цитокинов (интерлейкин-6, фактор некроза опухоли-альфа) на 25–30 процентов, а хроническое нейровоспаление является одной из современных гипотез патогенеза большой депрессии [5, с. 364].

Необходимо также учитывать влияние физической культуры и спорта на здоровье и работоспособность студентов [8; 9]. Занятие физическими упражнениями в рамках

образовательного процесса формируют устойчивые позитивные эффекты для психоэмоциональной сферы и когнитивного функционирования молодежи [10].

Динамика структурных сдвигов в восприятии физической активности населением представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Динамика структурных сдвигов в мотивации
и практиках физической активности в РФ в 2021–2025 годах**

Показатель	2021	2022	2023	2024	2025
Доля лиц, тренирующихся для улучшения психического состояния, %	38	52	58	64	70
Доля тренировок на открытом воздухе в общем объеме, %	42	48	52	58	61
Средняя продолжительность одной тренировки (минут)	52	48	55	58	62
Распространенность синдрома перетренированности среди любителей, %	12	14	11	9	8
Доля людей, отмечающих улучшение сна после тренировок, %	54	49	61	67	72
Среднее количество шагов в день (цифровые трекеры, тыс.)	6,8	6,2	7,1	7,6	8,1

Доля лиц, называющих улучшение психоэмоционального состояния основной мотивацией для тренировок, выросла с 38 процентов в 2021 году до 70 процентов в 2025 году [2, с. 58]. Этот сдвиг особенно ускорился после 2022 года, когда популяционный стресс достиг максимума. Тренировки на открытом воздухе заняли 61 процент от общего объема (против 42 процентов в 2021 году), что связано с доказанным антидепрессивным эффектом зеленых зон и естественного освещения [2, с. 59]. Средняя продолжительность тренировки выросла до 62 минут, однако распространенность синдрома перетренированности (характеризуется апатией, раздражительностью, нарушением сна и повышенным кортизолом) снизилась с 14 до 8 процентов – за счет лучшего понимания принципов восстановления и использования трекеров [5, с. 364]. Доля людей, отмечающих улучшение качества сна после тренировок, достигла 72 процентов, а среднее количество шагов в день увеличилось с 6,2 до 8,1 тысячи, приближаясь к целевому уровню в 10 тысяч шагов для профилактики тревожных расстройств [3, с. 45].

Физические тренировки оказывают доказанное воздействие на нейропластичность. У людей среднего возраста (40–60 лет) регулярные аэробные нагрузки в течение шести месяцев увеличивают объем гиппокампа на 2–3 процента, что соответствует отсрочке возрастного снижения памяти на 2–4 года [4, с. 116]. У пожилых (старше 65 лет) комбинация силовых и балансирующих упражнений снижает риск когнитивных нарушений на 30–35 процентов по сравнению с контролем [1, с. 10]. В педиатрической практике дети, выполняющие 60 минут умеренной активности ежедневно, показывают на 15–20 процентов лучшие результаты в тестах на рабочую память и когнитивную гибкость [2, с. 60].

С экономической точки зрения, инвестиции в программы корпоративного фитнеса окупаются снижением абсентеизма (потерь рабочего времени из-за болезней) на 25–30 процентов и снижением затрат на медицинское обслуживание сотрудников на 15–20 процентов в год [1, с. 10]. В системе здравоохранения программы «лечебная физкультура по назначению» для пациентов с легкой и умеренной депрессией показывают эффективность, сравнимую с антидепрессантами, при минимальных побочных эффектах [5, с. 366]. Это согласуется с данными о роли лечебной физкультуры в российских вузах, накопленными в смежных исследованиях [7].

Заключение. За последние пять лет накоплены убедительные доказательства того, что регулярные тренировки являются мощным модулятором психоэмоционального состояния,

сопоставимым по эффективности с фармакотерапией при легких и умеренных расстройствах. Нормализация уровня нейромедиаторов (серотонин, дофамин, эндорфины) и снижение кортизола снижают тревожность на 20–30 процентов и уменьшают депрессивную симптоматику на 25–40 процентов по сравнению с контрольными группами. Дополнительный эффект – улучшение когнитивных функций, особенно памяти и исполнительного контроля, что критично для профессиональной деятельности в любом возрасте. Для большинства людей (без противопоказаний) оптимальной стратегией является комбинация умеренных и интенсивных нагрузок три-четыре раза в неделю с обязательным акцентом на восстановление и отслеживание субъективных ощущений. Персонализация нагрузок (по возрасту, исходному уровню фитнеса, психологическому статусу) с использованием цифровых трекеров повышает приверженность тренировкам и снижает риск перетренированности. Дальнейшее улучшение психоэмоционального статуса населения на 15–20 процентов к 2027 году возможно за счет внедрения рецептов на физическую активность в первичном звене здравоохранения, развития общедоступной спортивной инфраструктуры и интеграции поведенческих коучей в программы корпоративного здоровья.

Список литературы

1. Александров С.Г. О повышении эффективности физкультурно-спортивной деятельности в Краснодарском филиале РЭУ им. Г.В. Плеханова / С.Г. Александров // Вызовы и решения для устойчивого развития и ответственного ведения бизнеса: сборник научных трудов V Национальной (всероссийской) научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Краснодар: КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2023. – С. 7–12. EDN CTHUSH
2. Брошенкова Д.А. О применении современных нетрадиционных оздоровительных систем физических упражнений в подготовке студентов (на примере КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова) / Д.А. Брошенкова, С.Г. Александров // Физическая культура и спорт: проблемы и перспективы: материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Сургут: СурГУ, 2022. – С. 58–60. EDN CHKCDV
3. Колесник А.В. Значение физической культуры и спорта в жизни студента / А.В. Колесник, С.Г. Александров // Студенческий вестник. – 2020. – №12-1(110). – С. 44–45. EDN MHHZEE
4. Раевский К.Э. Внимание к физическому и ментальному здоровью работников как фактор производительности труда / К.Э. Раевский, С.Г. Александров // Сфера услуг: инновации и качество. – 2024. – №73. – С. 112–122. EDN WIWYJY
5. Сурин И.В. Влияние физической культуры и спорта на функционирование организма и формирование «здорового стиля жизни» студентов вузов / И.В. Сурин, С.Г. Александров // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – №50. – С. 362–367. EDN JCJWFJ
6. Александров С.Г. Вовлечённость в занятия в спортивных секциях как фактор укрепления здоровья студенческой молодёжи / С.Г. Александров // Сфера услуг: инновации и качество. – 2023. – №64. – С. 16–25. EDN ARLOWL
7. Павлов В.А. Лечебная физкультура в российских вузах: актуальные данные и тенденции совершенствования / В.А. Павлов, С.Г. Александров // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2022. – №4(20). – С. 17–23. DOI 10.24411/2409-4102-2022-10403. EDN DDANZN
8. Александров С.Г. Физическая активность и её роль в повышении работоспособности студентов / С.Г. Александров, Д.А. Севостьянова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2023. – №68. – С. 13–23. EDN QAFLFN
9. Григорян М.Г. Влияние занятий физическими упражнениями на психологическое состояние студента: к постановке проблемы / М.Г. Григорян, В.Д. Мазнева // Проблемы современного социума глазами молодых исследователей. – Волгоград: ВФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2021. – С. 505–508. EDN YNHRFQ
10. Сушко Д.И. О влиянии физических упражнений на мозговую деятельность человека / Д.И. Сушко // Проблемы и перспективы развития экономики и образования в Монголии и России. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 297–303. EDN JLUQSE

Белая София Александровна

аспирант, преподаватель

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный

педагогический университет»

г. Херсон, Херсонская область

ПОДХОД «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКА В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема организации индивидуального проекта старшеклассника в условиях реализации подхода «обучение служением». Выявлено противоречие между требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования к выполнению обучающимися индивидуального проекта и коллективным характером социально значимой проектной деятельности. Раскрыты особенности подхода «обучение служением», создающие условия для интеграции индивидуальных и коллективных форм проектной работы. Показано, что индивидуальный проект может быть реализован в структуре коллективного социально значимого проекта посредством выделения самостоятельных целей, задач и результатов деятельности обучающегося. Сделан вывод о педагогическом потенциале подхода «обучение служением» в организации индивидуальной проектной деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: обучение служением, индивидуальный проект, старшеклассники, социально значимый проект, коллективная проектная деятельность, индивидуальный вклад обучающегося, среднее общее образование.

Важное место в системе среднего общего образования занимает проектная деятельность обучающихся, рассматриваемая как средство достижения личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов [4; 7]. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования выполнение индивидуального проекта является обязательным элементом образовательной программы и выступает одной из форм оценки образовательных достижений старшеклассников. Индивидуальный проект направлен на развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, формирование опыта самостоятельного решения практических и исследовательских задач, а также приобретение обучающимися навыков проектной деятельности [2; 8].

Вместе с тем современная образовательная практика характеризуется активным поиском подходов, позволяющих усилить практическую направленность деятельности обучающихся и обеспечить её связь с решением актуальных общественных задач. Одним из таких подходов является «обучение служением», предполагающий достижение образовательных результатов посредством включения обучающихся в социально значимую деятельность, направленную на решение актуальных проблем местного сообщества во взаимодействии с социальными партнёрами [1; 3; 6].

Реализация таких проектов осуществляется преимущественно в коллективной форме, поскольку достижение общественно значимого результата требует распределения функций между участниками, координации их действий и объединения усилий для достижения общей цели [5].

Реализация подхода «обучение служением» в образовательной практике актуализирует проблему организации индивидуального проекта старшеклассника. Её возникновение обусловлено противоречием между коллективным характером социально значимой проектной деятельности и необходимостью выполнения и оценивания индивидуального проекта каждого обучающегося в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Цель статьи – выявить возможности подхода «обучение служением» в организации индивидуального проекта старшеклассника в условиях коллективной социально значимой деятельности.

Представляется, что возможности подхода «обучение служением» в организации индивидуального проекта старшеклассника обусловлены многоаспектностью социально значимой проектной деятельности. Как отмечается в методических материалах по реализации обучения служением, работа над социально значимыми проектами предполагает выполнение различных взаимосвязанных задач и распределение функций между участниками проекта [1].

Решение реальной социальной проблемы предполагает выполнение различных по содержанию задач, связанных с анализом ситуации, взаимодействием с целевой аудиторией, разработкой проектного продукта, организацией мероприятий, информационным сопровождением проекта и оценкой полученных результатов. Каждое из указанных направлений может выступать самостоятельным объектом проектной деятельности обучающегося.

В связи с этим представляется целесообразным рассматривать индивидуальный проект как составную часть коллективного социально значимого проекта. В данном случае коллективный проект выступает общей содержательной и организационной основой деятельности обучающихся, тогда как индивидуальный проект представляет собой отдельное направление работы, связанное с достижением общей цели проекта. Такой подход позволяет сохранить целостность коллективной деятельности, обеспечивая каждому обучающемуся возможность достижения собственных образовательных результатов и представления индивидуального проектного продукта.

Организация индивидуального проекта в структуре коллективной социально значимой деятельности требует выделения индивидуальной цели, соотносящейся с общей целью проекта. При этом индивидуальная цель должна отражать конкретный вклад обучающегося в решение социальной проблемы и иметь самостоятельный результат, доступный для оценки. В зависимости от содержания проекта результатом индивидуальной деятельности может выступать аналитический отчёт, программа мероприятия, информационный ресурс, цифровой продукт, методические материалы, результаты исследования или иной проектный продукт, созданный обучающимся в процессе работы над общей задачей.

Существенное значение для организации индивидуального проекта в условиях коллективной социально значимой деятельности имеет распределение ролей между участниками проекта. Каждая роль предполагает выполнение определённого комплекса задач и может стать основой самостоятельной проектной деятельности обучающегося. Так, один участник может осуществлять информационно-аналитическое сопровождение проекта, другой – организовывать взаимодействие с целевой аудиторией, третий – отвечать за разработку цифрового продукта или информационных материалов, четвёртый – координировать проведение мероприятий. При этом деятельность каждого обучающегося сохраняет самостоятельную образовательную ценность, но одновременно направлена на достижение общей цели коллективного проекта.

Важным является то обстоятельство, что индивидуальный проект не сводится к выполнению отдельного поручения или фрагмента общей работы. Его содержание должно предполагать самостоятельное определение способов решения поставленной задачи. Именно наличие собственной цели, самостоятельного результата и возможности оценки образовательных достижений позволяет рассматривать деятельность обучающегося как индивидуальный проект.

Особую роль в организации данной работы играет педагог. В условиях реализации подхода «обучение служением» педагог выступает не только организатором проектной деятельности, но и наставником, обеспечивающим согласование индивидуальных и коллективных целей. На этапе проектирования он помогает обучающимся определить направления индивидуальной деятельности, установить связь между общей социальной проблемой и личным вкладом каждого участника, сформулировать ожидаемые результаты работы и определить способы их достижения. В дальнейшем педагог осуществляет сопровождение проектной деятельности, консультирует обучающихся и содействует рефлексии полученного опыта.

Включение индивидуального проекта в структуру коллективной социально значимой деятельности способствует достижению образовательных результатов, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования. Обучающиеся приобретают опыт самостоятельной проектной деятельности, развивают навыки поиска и анализа информации, планирования и организации работы, взаимодействия с различными участниками проекта и публичного представления результатов собственной деятельности. Одновременно происходит формирование опыта участия в решении общественно значимых задач и взаимодействия с социальными партнёрами, что соответствует логике подхода «обучение служением».

Таким образом, подход «обучение служением» создаёт условия для интеграции индивидуальной и коллективной проектной деятельности старшеклассников. Рассмотрение индивидуального проекта как самостоятельного направления работы внутри коллективного социально значимого проекта позволяет преодолеть противоречие между требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования и коллективным характером деятельности, характерным для обучения служением. Это расширяет возможности использования социально значимых проектов в образовательном процессе и позволяет рассматривать их как эффективное средство организации индивидуальной проектной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. – М.: Ассоциация волонтерских центров, 2023.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» от 17 мая 2012 г. №413 (с изм. и доп.).
3. Обучение служением: методическое пособие / под ред. О.В. Решетникова. – М.: Ассоциация волонтерских центров, 2024.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2009. – 272 с. EDN QXCHFL
5. Программа «Обучение служением. Первые»: методические материалы для образовательных организаций. – М.: Движение Первых, 2024.
6. Решетников О.В. Обучение служением как педагогический подход: сущность, возможности и перспективы применения / О.В. Решетников // Высшее образование в России. – 2024. – №2. – С. 113–126.
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: Аркти, 2014. – 80 с.
8. Федеральная образовательная программа среднего общего образования. – М.: Институт стратегии развития образования, 2023.

Воробьева Ксения Дмитриевна

студентка

Прыгушина Анастасия Алексеевна

студентка

Научный руководитель

Курочкина Валентина Евгеньевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

УПОТРЕБЛЕНИЕ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ НАПИТКОВ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования употребления энергетических напитков как проявления аддиктивного поведения в молодёжной среде. В теоретической части рассмотрены причины роста популярности энергетических напитков среди молодёжи, их состав, негативные последствия для организма, а также поведенческие проявления, связанные с формированием зависимости. Эмпирическое исследование было направлено на изучение распространённости употребления энергетических напитков, выявление признаков зависимости, мотивов их употребления и уровня осознания возможных последствий в молодёжной среде. Установлено, что употребление энергетических напитков широко распространено среди молодёжи: более четверти респондентов употребляют их регулярно, при этом у части из них выявлены признаки выраженного аддиктивного поведения.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, молодёжь, зависимость, распространённость употребления, мотивы употребления, последствия употребления, профилактика.

В настоящее время среди молодёжи набирает популярность употребление энергетических напитков. За счёт своего состава они на короткий промежуток времени помогают снять усталость, увеличивают работоспособность, вызывают прилив сил, повышают настроение, снижают потребность во сне.

Согласно исследованию научно-исследовательского центра социально-политического мониторинга РАНХиГС, за последние 10 лет наблюдался рост доли потребителей безалкогольных энергетических напитков. Если в 2014 году их употребляло 16,6% респондентов, то к 2024 году этот показатель вырос до 22,8%. При этом рост отмечался во всех молодых возрастных группах. Например, в группе 18–24 лет прирост составил 16,9 процентного пункта (до 53,2% в 2023 году), а в группе 25–29 лет – 19,6 пункта (до 49,7%).

Росту популярности способствует целенаправленный и агрессивный маркетинг, создающий устойчивую ассоциацию данного продукта с успехом и принадлежностью к современной молодёжной культуре [4]. Яркое оформление банок, реклама с молодыми актёрами и спортсменами, транслирующими весёлую и насыщенную жизнь при приёме энергетиков, сладкий вкус, как у обычной газировки, низкая стоимость продукта от 50 до 100–120 рублей и доступность в каждом продуктовом магазине – всё это увеличивает употребление энергетических напитков, способствуя формированию зависимости. При этом осведомлённость о составе, рисках и вреде употребления энергетиков остаётся на низком уровне.

Несмотря на то, что на первый взгляд состав продукта кажется безобидным, учёные доказали опасность напитка для здоровья, а в некоторых случаях и для жизни. К тому же энергетические напитки могут вызвать сильную зависимость, требующую лечения. Энергетические напитки на сегодняшний день занимают промежуточное положение между традиционно регулируемыми государством психоактивными веществами и нормативными

прохладительными напитками. Употребление энергетиков рассматривается в научном сообществе преимущественно в контекстах аддиктивного поведения.

А.В. Журавлев, В.А. Москвичева и А.А. Осипова дают следующее определение понятию «энергетические напитки» (энергетики) – это тонизирующие безалкогольные напитки специального назначения, содержащие кофеин или другие общетонизирующие компоненты в количестве, достаточном для обеспечения антиседативного эффекта на организм человека. Соответственно зависимость от энергетических напитков характеризуется состоянием, при котором человек испытывает постоянную потребность (физическую, психологическую) в употреблении энергетиков для поддержания уровня энергии и настроения [4].

Своей популярностью энергетические напитки отличаются за счёт способности активизировать жизнедеятельность организма, повышать трудоспособность за счёт содержания в них тонизирующих компонентов. Это подчёркивают в своём определении Д.В. Маковкина и А.В. Ткаченко, давая характеристику энергетике как безалкогольному или слабоалкогольному напитку, в составе которого есть кофеин, таурин, гуарана, женьшень и другие биологически активные вещества. Их высокая концентрация может быть опасной для здоровья человека [1].

Одним из наиболее основных компонентов энергетиков, вызывающих привыкание, выделяют кофеин, являющийся распространённым психостимулятором, который уменьшает чувство усталости и сонливости, повышает умственную работоспособность и концентрацию, а также ускоряет пульс. Кофеин действительно бодрит, но не обогащает организм энергией; в таком случае человек сталкивается с последствиями от систематического приёма больших доз кофеина, такими как нервозность, раздражительность, бессонница.

Согласно рекомендациям педиатрического сообщества, максимально допустимая суточная доза кофеина составляет 2,5–3 мг на 1 кг массы тела, то есть подростку весом 40 кг можно употребить с напитками не более 100–120 мг кофеина в день, что примерно соответствует одной чашке слабого кофе или порции чая. Для взрослых допустимая суточная доза – 400 мг кофеина, это примерно 3–4 чашки в день [4]. В энергетических напитках содержание кофеина составляет от 150 до 500 мг/л. Это эквивалент примерно пяти чашек кофе (100 мг на чашку) или 20 банок кока-колы (примерно 25 мг на банку) [2].

Группа исследователей: Д.Д. Лебедько, О.М. Шепелева, А.С. Ледовская подчёркивают, что при злоупотреблении и превышении допустимых доз могут наблюдаться признаки интоксикации: повышенная тревожность, бессонница, тахикардия, аритмия, повышение артериального давления, тошнота.

М.А. Кривенцов, С.А. Кутя, Н.С. Трофимов также подчёркивают негативные последствия кофеина в энергетических напитках для сердечно-сосудистой системы, такие как: повышение артериального давления, учащение пульса, появление аритмии [4].

Следующим, не менее значимым компонентом энергетика, исполняющим роль стимулятора, является сахар. При голоде уровень глюкозы в крови понижен. При потреблении энергетика мозг получает не только порцию бодрости через кофеин, но и глюкозы через сахар. Организм вырабатывает дофамин (гормон радости), появляется хорошее настроение, и формируется дофаминовая зависимость.

В тонизирующих напитках помимо кофеина содержатся таурин, теобромин и теофиллин, блокирующие аденозин и усиливающие действие кофеина. Даже обычные углеводы, такие как глюкоза, фруктоза и сахароза, оказывают стимулирующее действие на мозг и не позволяют заснуть. Этот эффект дополняет и усиливает стимулирующее действие кофеина.

Такой результат от длительного потребления энергетиков объясняется тем, что сами напитки не дают обещанной энергии, а стимулируют использование накопленных запасов. Поскольку средняя продолжительность действия напитка составляет 3–5 часов, затем организму требуется время для восстановления. К 18–20 годам такая молодёжь чаще жалуется на головные боли [2].

В 2023 году сообщалось, что в посёлке Нижнегорский в Крыму восьмиклассник выпил банку энергетика, после чего ему стало плохо. Подростка увезли в больницу, где он впал в кому.

Позднее школьник, которому поставили диагноз «отравление неизвестным веществом», пришёл в себя. Около недели мальчик провёл в больнице, однако на этой неделе ему резко стало хуже. Когда мальчика уже готовили к транспортировке, у него остановилось сердце.

В августе 2024 года сообщалось, что в Свердловской области 12-летний школьник выпил энергетик и оказался на грани инсульта. Учащийся употребил две банки напитка, после чего на протяжении двух ночей чувствовал себя плохо: у мальчика были сильные приступы головной боли, онемела половина туловища. После проведения дезинтоксикации организма врачами состояние подростка нормализовалось.

По данным норвежских исследователей – у подростков в возрасте 15–16 лет, потребителей большого количества энергетических напитков (от 4 и более раз в неделю) сон укорачивался на 57 минут, период засыпания удлинялся на 25 минут.

Корейские учёные в своём исследовании также показали влияние употребления энергетиков на сон. Подростки и молодёжь в возрасте от 14 до 19 лет, употреблявшие энергетические напитки, спали менее 5 часов, в сравнении с не употреблявшими, сон которых длился 6–8 часов [6].

Подростки и молодые люди, употребляющие энергетики регулярно, отличаются частой сменой настроения, становятся более агрессивными в легко разрешимых в обычное время ситуациях, повышается уровень тревожности, появляется риск зависимости (стресс – банка – облегчение) [3].

Согласно исследованию, обобщающему данные из 21 страны (опубликованному в журнале Public Health в 2024 году). Учёные из университетов Ньюкасла, Тиссайд и других научных учреждений Великобритании проанализировали 57 исследований, в которых участвовали 1 287 682 подростка и молодых людей в возрасте от 9 до 21 года. Результаты показали, что потребители энергетических напитков чаще имели худшее здоровье и качество жизни, а также использовали жизненные стратегии, которые редко приводят к успеху. Среди негативных эффектов отмечались: повышенный риск курения, употребления алкоголя и психоактивных веществ; связь с тревожностью, депрессией, синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ); возможное увеличение веса и риск метаболического синдрома; нарушения сердечного ритма (экстрасистолы, ощущение сердцебиения); связь с аллергическими заболеваниями (бронхиальной астмой, ринитом, атопическим дерматитом) при употреблении более семи раз в неделю.

Исследование показывает взаимосвязь употребления энергетических напитков с зависимым поведением, являющимся одной из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации. Регулярное потребление энергетических напитков привело к формированию других зависимых форм аддиктивного поведения, таких как употребление алкоголя, психоактивных веществ и табакокурение.

В связи с негативным влиянием энергетических напитков на организм и развитием зависимости в последние годы наблюдаются тенденции ужесточения социального контроля над употреблением энергетических напитков.

С 1 марта 2025 года вступил в силу Федеральный закон от 08.08.2024 № 304-ФЗ «О запрете продажи безалкогольных тонизирующих напитков (в том числе энергетических) несовершеннолетним и о внесении изменения в статью 44 Федерального закона “Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации”». Согласно статье 2 этого закона, организациям, индивидуальным предпринимателям запрещается продавать несовершеннолетним безалкогольные тонизирующие напитки, включая энергетики.

В целом проведённый анализ исследований показал, что изучению зависимости от энергетических напитков и в особенности вопросам профилактики данной зависимости уделяется недостаточно внимания. Зависимость от энергетиков в целом воспринимается как менее серьёзная по сравнению, например, с алкогольной или наркотической. В основном изучаются медицинские аспекты данной зависимости. В связи с чем существует потребность в изучении распространённости проявления и особенностей употребления энергетических напитков

в молодёжной среде с целью привлечения внимания социальных педагогов к необходимости осуществления профилактики данного вида зависимости.

Эмпирическое исследование было посвящено изучению распространённости употребления и выявлению зависимости от энергетических напитков, мотивов и осознания возможных последствий их употребления в молодёжной среде.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». В исследовании приняли участие 85 студентов среднего и высшего профессионального образования в возрасте от 17 до 22 лет.

Специально для исследования была разработана анкета «Употребление энергетических напитков», а также использовалась шкала склонности к аддиктивному поведению теста-опросника «Склонность к девиантному поведению» А.Н. Орла.

Проведём анализ полученных в процессе исследования результатов.

На вопрос анкеты о частоте употребления энергетических напитков большая часть респондентов ответили, что пробовали их 1–2 раза – 32,9%. Чуть реже встречаются варианты «Иногда (1–2 раза в месяц)» – 28,2% и «Да, регулярно (более 1 раза в неделю)» – 27,1%. Необходимо отметить, что те, кто употребляет энергетические напитки более одного раза в неделю, давали комментарии о ежедневном их употреблении. Никогда не употребляли энергетические напитки 11,8% респондентов.

При сопоставлении результатов данного вопроса анкеты с результатами шкалы склонности к аддиктивному поведению теста-опросника А.Н. Орла выявлено, что у 29,4% обследованных студентов наблюдается выраженная склонность к зависимому поведению. Необходимо отметить, что данную склонность имеют все респонденты, регулярно потребляющие энергетические напитки. Таким образом, речь идёт о зависимом поведении студентов.

На вопрос о возрасте первого употребления энергетиков большинство респондентов указали возраст 15–16 лет – 37,6%, в 12–14 лет попробовали энергетики 31,8%, в 17–18 лет – 17,6% и старше 18 лет – 12,9%.

На вопрос об основном мотиве употребления энергетических напитков чаще всего выбирали ответ «Из-за вкуса» – 34,7%. На втором месте мотив «Для бодрости и энергии» – 21,5%, затем «Другое» – 18,2%. Реже встречались варианты «За компанию с друзьями» – 9,9%, «Чтобы не спать ночью» – 9,1%, «По привычке» – 5%, «Чтобы справиться со стрессом» – 1,7%.

На вопрос о частоте употребления энергетиков в периоды повышенной нагрузки половина респондентов ответили, что не употребляют их вообще – 50,6%. Вариант «Чаще, чем обычно» выбрали 23,5% респондентов, «Так же, как и в обычные дни» – 17,6%, «Реже, чем обычно» – 8,2%.

При ответе на вопросы о возникновении негативных симптомов после употребления энергетиков большинство респондентов ответили, что никаких симптомов не испытывали – 49,1%. Среди остальных наиболее часто встречались «Учащённое сердцебиение» – 12,7%, «Тошнота или дискомфорт в желудке» – 9,1%, «Тремор» и «Чувство тревоги или раздражительности» – по 8,2%, «Проблемы со сном» – 7,3%, реже – повышение давления и головная боль.

При этом на вопрос об осведомлённости о вреде энергетиков для здоровья 84,7% респондентов ответили, что хорошо осведомлены о рисках, но от употребления напитков отказаться не могут.

На вопрос о наличии признаков зависимости большинство респондентов ответили, что зависимости не ощущают – 76,5%. «Иногда замечают такое желание» – 10,6% от общего числа опрошенных, явно замечают у себя признаки зависимости – 8,2%, затрудняются ответить – 4,7%.

На вопрос анкеты о готовности сократить или отказаться от энергетиков при получении информации о вреде больше респондентов выбрали ответ «Да, готов полностью отказаться» – 52,9%, «Готов сократить потребление» – 17,6%, «Зависит от альтернатив» – 14,1%, «Затрудняюсь ответить» – 10,6%, «Скорее нет, не готов(а) менять привычки» – 4,7%.

Таким образом, по результатам проведённого исследования можно сделать вывод о том, что употребление энергетических напитков широко распространено в молодёжной среде. При этом более четверти респондентов регулярно употребляют энергетические напитки с признаками выраженного аддиктивного поведения. Большинство опрошенных употребляют энергетики из-за того, что нравится вкус, а также для бодрости и энергии, в том числе в периоды повышенной нагрузки. Половина респондентов испытывают различные неприятные симптомы после употребления энергетических напитков, что подтверждает негативное влияние состава напитков на организм. При этом большинство респондентов в целом осведомлены о вреде энергетиков для здоровья, но продолжают их употреблять. Значимым для возможной дальнейшей профилактики употребления энергетических напитков является то, что респонденты при получении более детальной информации о вреде энергетиков готовы отказаться или сократить их употребление, также рассматривают варианты возможной альтернативы энергетикам.

Список литературы

1. Лебедько Д.Д. Анализ состава энергетических напитков и изучение их влияния на здоровье студентов / Д.Д. Лебедько, О.М. Шепелева, А.С. Ледовская // Вектор молодежной медицинской науки. – 2024. – №3. – С. 81–85. EDN FABDRP
2. Гигиеническая оценка потребления кофе и кофеинсодержащих напитков и их влияния на состояние здоровья молодежи / И.И. Либица, Н.Ю. Черных, Е.П. Мелихова [и др.] // Российский вестник гигиены. – 2025. – №4. – С. 29–34. DOI 10.24075/rbh.2025.146. EDN KTGFXZ
3. Ткаченко А.В. Влияние энергетических напитков на здоровье молодежи / А.В. Ткаченко, Д.В. Маковкина // Образовательный вестник «Сознание». – 2017. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-energeticheskikh-na> (дата обращения: 17.05.2026). EDN YMXDFJ
4. Наумов А.В. Влияние энергетических напитков на здоровье человека / А.В. Наумов, Е.Г. Овсянникова, Л.В. Сароянц // Прикаспийский вестник медицины и фармации. – 2023. – №2. – С. 6–18. DOI 10.29039/2712-8164-2023-6-18. EDN GVDFJC
5. Poor sleep is associated with energy drinks consumption among Korean adolescents / D.H. Kim, B. Kim, S.G. Lee, T.H. Kim // Public Health Nutrition. – 2023. – Vol. 26(12). – P. 3256–3265. DOI 10.1017/s136898002300191x. EDN BALDRF

Восканян Антонина Евгеньевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ: ПОНЯТИЕ, НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается сущность программы воспитания как нормативно-методического инструмента организации воспитательной деятельности в современных образовательных учреждениях. Раскрывается понятие программы воспитания, её роль и место в системе образования, а также нормативно-правовая база, регламентирующая её разработку и реализацию. Упомянуты ключевые направления воспитательной работы. В работе подробно рассматриваются подходы к оценке эффективности программы воспитания. Представлены несколько подходов к определению критериев и измеримых показателей, позволяющих объективно оценить результаты воспитательной работы.

Ключевые слова: программа воспитания, направления воспитательной работы, эффективность программы воспитания, критерии и показатели эффективности программы воспитания.

Одним из самых фундаментальных аспектов социальной сферы жизни общества является воспитание подрастающего поколения: вопросы его развития и образования. В силу особенности протекания данных процессов с самого раннего возраста, ответственность за

достижение социально значимого результата в области воспитания возлагается не только на семью, как первичную ячейку общества для ребёнка, но и образовательные организации, в частности на педагогический коллектив (воспитатели, учителя, классные руководители и т. д.): колоссальный толчок развития в жизни общества обусловил смену тенденции в системе образования, а именно направленность деятельности уже определяется раскрытием индивидуальности личности, то есть основной упор идёт на воспитательную деятельность, а не только на образовательную. В связи с этим, современный учитель стремится в первую очередь к воспитанию личности, социализированной, способной адекватно функционировать и существовать в постоянно меняющихся условиях жизни и приспособленную к продуктивному взаимодействию с другими членами общества. Следовательно, организация воспитательного процесса в школе и вопросы системности в его реализации становятся одними из ключевых в научных исследованиях.

В условиях реализации требований ФГОС каждое образовательное учреждение разрабатывает основную образовательную программу, которая формируется как нормативно-управленческий документ, отражающий основные направления развития данного учреждения и пути их практической реализации. Этот документ обеспечивает единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования. Одним из ключевых разделов Основной образовательной программы является программа воспитания, требования к которой содержатся в пункте 18.2.3 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ №1897 от 17.12.2010 г [2; 3]. Таким образом, программа воспитания – это системный методический документ, структурирующий и определяющий основные характеристики воспитательной деятельности, реализуемой в образовательной организации. Также важно учитывать, что программа воспитания обязательно должна составляться с учетом государственной политики в области образования и воспитания [5].

Программа воспитания представляет собой системно организованный нормативный документ, предназначенный для проектирования и реализации целостной воспитательной деятельности в образовательной организации. Её создание и утверждение реализуется посредством коллегиального взаимодействия управленческих структур. Реализация программы осуществляется в интегративном единстве урочной и внеурочной деятельности при активном вовлечении семьи, иных участников образовательных отношений и социальных институтов воспитания. Ключевыми целевыми ориентирами программы выступают: приобщение обучающихся к традиционным российским духовным ценностям с учётом этнической составляющей, освоение социокультурных норм российского общества, основанных на конституционных принципах, а также историческое просвещение и становление российской культурной и гражданской идентичности личности [5].

Программа воспитания обычно состоит из трёх отделов: целевого (определяет цели, задачи, направления и целевые ориентиры воспитательной деятельности), содержательного (описывает виды, формы и содержание воспитательной деятельности), организационного (содержит информацию о психолого-педагогических условиях, обеспечивающих реализацию воспитательной программы, особенностях организации развивающей предметно-пространственной среды, а также календарном плане воспитательной работы). Иными словами, программа воспитания ориентирована на комплексное развитие личности обучающегося, создание педагогических условий для его ценностного самоопределения и интеграции в социум. Достижение цели обеспечивается посредством приобщения к системе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, а также освоения общепринятых в российском обществе правил и норм социального поведения [5].

Направленность программ воспитания регулируется прежде всего заданными тенденциями государства РФ и в соответствии с ФГОС. Отмечают следующие направления

воспитания: патриотическое, гражданское, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое и ценности научного познания [7].

Среди различных областей профессиональной деятельности человека воспитание выделяется специфической проблемой: на текущий момент в педагогической теории и практике не сформирован адекватный научно обоснованный инструментарий для объективной оценки качества воспитательной работы, обеспечивающий надёжность и валидность получаемых результатов. Причина такого положения заключается в том, что, во-первых, «процесс воспитания принципиально незавершаем, а его результаты не являются конечными, их нельзя оценить сиюминутно, так как достоверно неизвестно, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на ребёнка влияния отразятся на нём» [1]. Во-вторых, «авторство результатов воспитания носит неочевидный и разделённый характер, так как невозможно достоверно утверждать, в какой мере сформировавшиеся у школьника те или иные личностные качества стали результатом влияния того или иного субъекта его воспитания или социализации, а в какой – результатом его собственных усилий, его саморазвития» [1]. В-третьих, «заданная обществом гуманистическая направленность воспитания налагает на процесс оценки качества воспитания определённые этические ограничения, связанные с недопустимостью сравнения воспитанников друг с другом или с неким стандартом, эталоном воспитанности» [1].

Профессиональная деятельность педагога не является изолированной в рамках воспитательного пространства – она интегрирована в целостный педагогический процесс, нацеленный на реализацию воспитательной программы. Педагог выступает активным субъектом воспитательного процесса и обладает потенциалом оказывать целенаправленное влияние на его содержание и динамику. В рамках своей профессиональной деятельности он формирует как материально-предметные условия (организацию предметно-развивающей среды), так и идеальных предпосылки (аксиологические ориентиры, когнитивные установки, ценностные отношения), способствующие личностному развитию обучающихся, становлению ценностного общения и реализации разнообразных видов деятельности. Результативность воспитательного процесса определяется глубиной и качеством интериоризации обучающимся внешних воспитательных влияний. В ходе этого процесса внешние воздействия не механически усваиваются, а подвергаются рефлексивному переосмыслению, после чего интегрируются в индивидуальную систему ценностей субъекта, становясь его внутренними убеждениями, мировоззренческими установками и регуляторами поведения.

Результативность будет определяться критериями и показателями программы воспитания, разведём эти понятия: «критерий» – это качественный признак, на основе которого производится оценка, а «показатель» – количественная или качественная характеристика, которая позволяет судить о степени проявления критерия.

Итак, в педагогической науке и практике существует несколько подходов к определению критериев эффективности программы воспитания и их показателей. Так, В.А. Караковский, Л.И. Новикова и Н.Л. Селиванова выделяют две группы критериев: критерии факта и критерии качества. Критерии факта оценивают следующие составляющие воспитательной системы: «упорядоченность жизнедеятельности школы, соответствие содержания, объема и характера воспитательной работы условиям данной школы; наличие сложившегося коллектива; интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий через воспитательные комплексы» [6; 9]. Таким образом, критерии факта предоставляют информацию о наличии воспитательной системы в образовательной организации. В свою очередь, критерии качества, формируют представление об уровне сформированности системы и ее эффективности: «степень приближенности системы к поставленным целям реализации педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы школы; общий психологический климат школы, стиль общения, самочувствие учащихся, их социальная защищенность, внутренний комфорт; уровень воспитанности учащихся» [6; 9].

Две группы критериев, где одна группа критериев выступает «меркой» для оценки качества профессиональной деятельности педагогического состава, а другая – для оценивания

результата воспитательного процесса в данной системе, выделяет П.И. Пидкасистый. Основными показателями первой группы критериев являются: «материально-техническое оснащение школы, характер ведения документов, распределение профессиональных функций педагогов в школе, содержание организованной деятельности детей, социально психологический климат в школе, а также отношение педагога к ребенку как человеку» [4, с. 397–398]. Такие показатели, как «внешний облик ребенка, его духовное и физическое здоровье, поведение как система поступков, успешность разного плана деятельности, ценностные предпочтения и отношение к себе как человеку», относятся ко второму критерию оценки эффективности воспитательной системы [4, с. 398].

Не менее важными критериями и показателями считаем критерии, используемые в рамках мониторинга эффективности программы воспитания общеобразовательных школ. Например, администрация МБОУ «Златоустовская СОШ» в рамках мониторинга выделила следующие критерии и их показатели: 1) динамика показателей общей социализированности и воспитанности школьников (показатели: уровень сформированности социальных норм, знание правил поведения, законов; степень адаптации к социальной среде; уровень воспитанности); 2) динамика межпоколенного взаимодействия и организации среды в школе, сформированность общешкольного коллектива единомышленников (показатели: количество и качество совместных мероприятий детей, учителей, родителей, выпускников; степень сплоченности педагогического и ученического коллектива; уровень психологического климата в школе, сформированность традиций, ритуалов, символов школы); 3) динамика сформированности у учащихся ключевых компетенций и нравственной культуры личности (показатели: уровень коммуникативной компетенции; уровень регулятивной компетенции; сформированность нравственных понятий; способность делать моральный выбор в модельных ситуациях); 4) динамика удовлетворенности детей и родителей качеством образования и воспитания, положительного имиджа образовательного учреждения (показатели: коэффициент удовлетворенности школьной жизнью (родители и дети); уровень доверия к школе (безопасность, открытость); рост числа заявлений на поступление в 1 класс / переход из других школ; активность в социальных сетях школы и положительные упоминания в СМИ) [1].

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что программа воспитания представляет собой не просто перечень мероприятий, а системный документ, стратегически ориентированный на достижение личностных результатов обучающихся в соответствии с ФГОС. Её эффективность напрямую зависит от того, насколько полно в неё заложены механизмы оценки, а именно – продуманные критерии и конкретные показатели. Проведённый анализ позволяет утверждать, что грамотно разработанная воспитательная программа выполняет три ключевые функции: нормативную (задаёт вектор деятельности), содержательную (наполняет воспитательный процесс смыслами) и оценочную (позволяет отслеживать динамику). Без чётких критериев и показателей программа остаётся декларацией о намерениях; с ними же она превращается в управляемый инструмент развития личности и коллектива.

Анализ критериев и показателей эффективности программы воспитания позволяет сделать вывод, что оценка воспитательного процесса не может сводиться лишь к фиксации формальных результатов (количества мероприятий или охвата участников). Определенная система критериев и показателей, будучи соотносённой с требованиями ФГОС и принципами воспитательной программы, выступает инструментом, позволяющим выявить как результативность (достижение поставленных целей), так и эффективность (соотношение результата с затраченными ресурсами).

Список литературы

1. Критерии оценки эффективности воспитательной работы МБОУ Златоустовская СОШ: приложение к Положению о критериях оценки эффективности воспитательной работы МБОУ Златоустовская СОШ: утверждено директором МБОУ Златоустовская СОШ 26.05.2025. – Златоустовск, 2025. – 100 с.
2. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31 мая 2021 г. №286.

3. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31 мая 2021 г. №287.
4. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 08.04.2015 №1/15). – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 16.05.2026).
6. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации / А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, А.Г. Кирпичник, В.В. Груздев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-metodika-otsenki-aktualnogo-sostoyaniya-sistemy-vospitaniya-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 01.06.2026). EDN YUPAYG
7. Юшаева Р.С.Э. Содержание воспитательной работы в образовательной организации / Р.С.Э. Юшаева, А.С. Шахбулатова // Образование. Наука. Карьера. – 2020. – С. 25–28. EDN MCZTRY

Вальцева Юлия Васильевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В КОНТЕКСТЕ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты психологической диагностики в период подросткового кризиса. Обосновывается значимость диагностики как первого этапа оказания психологической помощи подросткам. На основе теории Л.С. Выготского выделяются три сферы диагностики, отражающие определяющие линии развития в подростковом возрасте. Представлен анализ трех психодиагностических методик, позволяющих получить комплексную картину психологического состояния подростка.

Ключевые слова: подростковый кризис, психологическая диагностика, самосознание, эмоционально-поведенческая регуляция, социальная ситуация развития.

Подростковый кризис – один из наиболее сложных периодов в развитии человека, сопровождающийся значительными психологическими изменениями. Психологическая диагностика на этом этапе выступает первым и важнейшим этапом оказания помощи подростку. Точность и деликатность диагностики напрямую определяют эффективность последующих действий.

Согласно концепции Л.С. Выготского, подростковый кризис связан с двумя ключевыми факторами: возникновением новообразований в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой [2]. На основе идей Выготского можно выделить три ключевые сферы диагностики, отражающие определяющие линии развития в подростковом возрасте.

Первая сфера – личностная идентичность и самосознание. Л.С. Выготский определял самосознание как «социальное сознание, перенесенное внутрь» и считал его центральным новообразованием подросткового возраста [1]. В этот период формируется «эгоцентрическая доминанта» – интерес подростка к собственной личности, стремление понять себя как уникальную индивидуальность и осознать свои возможности. Развитие самосознания составляет основу кризиса: диагностика его уровня помогает определить направления психологической помощи [2].

Вторая сфера – эмоционально-поведенческая регуляция. Л.С. Выготский выделял «доминанту усилия» – характерную для подростков тягу к сопротивлению, преодолению и волевому напряжению. Она может проявляться как в конструктивных, так и в деструктивных формах (упрямство, негативизм, аффективные вспышки) [2]. Кроме того, в подростковом возрасте происходит отмирание старых интересов и созревание новой основы для формирования новых [2]. Это создает почву для эмоциональной нестабильности и импульсивности.

Третья сфера – социальная ситуация развития. Это понятие введено самим Выготским: он определял социальную ситуацию развития как «особое, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его средой» [2]. В подростковом возрасте это отношение перестраивается:

- происходит переход от зависимости к самостоятельности;
- меняется ориентация – от взрослых к сверстникам;
- возникает противоречие между желанием быть взрослым и реальными возможностями [2].

Выготский подчеркивал, что структура потребностей и интересов подростка определяется его социальной принадлежностью и условиями жизни [11]. Анализ семейной, школьной среды и отношений со сверстниками позволяет понять специфику протекания кризиса у конкретного подростка.

Таким образом, диагностика подросткового кризиса должна учитывать взаимосвязанные аспекты развития – самосознание, эмоционально-поведенческую регуляцию и социальную ситуацию, которые обоснованы в теории Л.С. Выготского.

Для сбора информации по этим трем направлениям используются разные группы методов. Среди них особое место занимают стандартизированные опросники, позволяющие получить структурированные данные и сравнить показатели подростков с возрастными нормами. В практике диагностики подросткового кризиса доказали свою эффективность следующие методики.

Во-первых, «Профиль самовосприятия для подростков» (адаптация Н.К. Радиной, Е.Ю. Терешенковой). В подростковом возрасте самовосприятие становится одним из центральных механизмов становления идентичности. Подросток активно оценивает себя в разных сферах жизни – учебе, общении со сверстниками, внешности, спортивных достижениях, романтических отношениях – и на основе этих оценок формирует целостное представление о себе.

Методика дает дифференцированную картину самовосприятия подростка и помогает целенаправленно планировать психологическую поддержку, фокусируясь на сферах, где подросток испытывает наибольшие трудности.

Важно отметить, что в исследованиях методика показала связь профиля самовосприятия с ясностью Я-концепции. При этом следует учитывать, что оригинальная версия SPPA Хартер в некоторых исследованиях (например, в национальной репрезентативной выборке норвежских подростков) выявила проблемы с надежностью и воспроизводимостью факторной структуры. В результате была разработана упрощенная версия с одним утверждением на пункт, показавшая более высокие показатели надежности и валидности.

Во-вторых, «Методика исследования эмоционального интеллекта подростков» (А.В. Садокова, П.М. Воронкина). В подростковом возрасте, когда эмоциональная сфера отличается особой лабильностью, а механизмы самоконтроля еще не полностью сформированы, уровень развития эмоционального интеллекта становится важным ресурсом совладания с кризисными переживаниями.

Диагностическая ценность методики в контексте подросткового кризиса заключается в том, что она позволяет выявить, насколько подросток способен осознавать и регулировать свои эмоциональные состояния. Низкий уровень эмоционального интеллекта может быть фактором риска, усиливающим кризисные проявления (импульсивность, аффективные вспышки, трудности в общении), тогда как высокий уровень выступает фактором, помогающим подростку справляться с напряжением и сохранять контакт с окружающими [3].

В-третьих, «Опросник привязанности к родителям и сверстникам» (адаптация Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширского, Т.Ю. Садовниковой). Качество привязанности к значимым другим (родителям и близким друзьям) является одним из ключевых факторов, определяющих успешность прохождения подросткового кризиса.

Опросник состоит из трех частей: привязанность к матери (или лицу, ее заменяющему), привязанность к отцу (или лицу, его заменяющему), привязанность к близкому другу (или подруге).

Каждая часть опросника формирует три субшкалы.

1. Субшкала «доверие» показывает выраженность взаимного доверия, а также воспринимаемую субъектом степени понимания и принятия объектом привязанности.

2. Субшкала «общение (коммуникация)» отражает желание общаться, открыто выражать свою точку зрения, проявлять эмпатию по отношению к объекту привязанности, чувствовать его поддержку, помощь.

3. Субшкала «отчуждение» измеряет воспринимаемую степень отстраненности объекта привязанности, непонимания с его стороны, а также степень переживаемого дискомфорта от общения с ним [4].

Обработка предполагает подсчет баллов по субшкалам, отражающим уровень взаимного доверия, качество общения и степень отчуждения в отношениях, по каждой части опросника.

Представленный комплекс психодиагностических методик позволяет получить целостную картину психологического состояния подростка в период кризиса. «Профиль самовосприятия» показывает, как подросток видит себя в значимых сферах жизни. Методика Садовой и Воронкина дает представление о его способности справляться с эмоциями – одним из ключевых ресурсов в кризисный период. А опросник привязанности позволяет понять, насколько надежную поддержку подросток получает от своего ближайшего окружения – родителей и сверстников.

Вместе эти методики охватывают три ключевые сферы диагностики, выделенные на основе идей Выготского: самосознание, эмоционально-поведенческую регуляцию и социальную ситуацию развития. Их комплексное применение повышает точность диагностики и способствует разработке эффективных стратегий психологической помощи подросткам в кризисный период.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Кагермазова Л.Ц. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологической разумности подростков с характеристиками стиля воспитания матери / Л.Ц. Кагермазова, Е.А. Проненко // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2024. – №1. – С. 38–48. DOI 10.23947/2658-7165-2024-7-1-38-48. EDN PQCOVY
4. Сабельникова Н.В. Русскоязычная версия «Опросника привязанности к родителям и сверстникам» Г. Армдена и М. Гринберга / Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский, Т.Ю. Садовникова // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. №2. – С. 89–104. DOI 10.31857/S020595920024910-7. EDN AECLYM

СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО КАК ФАКТОР ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования влияния социального неравенства на формирование делинквентного поведения подростков. В теоретической части статьи проведен анализ подходов к понятию и видам делинквентного поведения, рассмотрены особенности подросткового возраста как группы риска и изучены механизмы влияния социально-экономического статуса на противоправное поведение несовершеннолетних на основе работ отечественных и зарубежных учёных. В эмпирической части выявлено, что низкий социально-экономический статус способствует проявлению у подростков склонности к таким видам делинквентного поведения, как: преодоление норм и правил, агрессия и насилие, а также готовность к реализации противоправных действий.

Ключевые слова: делинквентное поведение, социальное неравенство, подростки, социально-экономический статус, статусная фрустрация, профилактика правонарушений.

Современное российское общество сталкивается с множеством социальных вызовов, среди которых значимое место занимает проблема делинквентного поведения несовершеннолетних. Несмотря на общее снижение уровня преступности в стране, доля несовершеннолетних правонарушителей остается значительной, а общественная опасность их деяний продолжает вызывать обеспокоенность государства, институтов гражданского общества и научного сообщества. Рост социального неравенства и расширение различий в доступе к ресурсам и возможностям отражают важность его роли в формировании жизненных траекторий и поведенческих моделей подрастающего поколения.

Социальное неравенство становится активным участником в формировании культурных норм и ценностей. Различия в социально-экономическом статусе определяют коллективное понимание того, что считается доступным или недостижимым, справедливым или несправедливым.

Теории структурного напряжения, дифференцированных возможностей и статусной фрустрации становятся ключевыми факторами в формировании поведенческих моделей. Исследование влияния социального неравенства на формирование и укрепление делинквентного поведения позволяет выделить механизмы, через которые неравенство может стать основой для определенных типов девиаций.

Среди отечественных и западных исследователей, изучающих влияние социального неравенства на делинквентное поведение подростков, можно выделить Ю.М. Антоняна, Я.И. Гилинского, Е.В. Змановскую, Ю.А. Клейберга, А. Коэна, В.Н. Кудрявцева, А.Е. Личко, Р. Мертона, Л. Олина, Р. Клоуарда.

В западных исследованиях активно изучается связь между социальным неравенством и делинквентным поведением несовершеннолетних. Согласно теории структурного напряжения Р. Мертона, делинквентность возникает как реакция на несоответствие между культурно одобряемыми целями и ограниченными законными средствами их достижения. Подростки из низших социальных слоёв испытывают острое ощущение несправедливости, что может провоцировать противоправное поведение [8].

А. Коэн в рамках теории статусной фрустрации подчёркивает, что подростки из малообеспеченных семей не могут соответствовать стандартам среднего класса, принятым в школе и обществе. Это приводит к формированию делинквентной субкультуры как альтернативного способа достижения статуса и самоуважения [14]. Ричард Клоуард и Ллойд Олин в теории дифференцированных возможностей развили эту идею, выделив три типа делинквентных

субкультур, которые формируются в условиях заблокированных легальных возможностей для достижения успеха [13].

В отечественных исследованиях подчёркивается, что на формирование делинквентного поведения подростков влияют не только индивидуально-психологические, но прежде всего социальные факторы, среди которых социальное неравенство занимает одно из центральных мест.

Я.И. Гилинский рассматривает социальное неравенство как основной источник современной девиантности и делинквентности. Высокая степень различий в доступе к ресурсам приводит к аномии, правовому нигилизму и формированию делинквентных субкультур как ответа на заблокированные легитимные пути достижения целей [2; 3].

Е.В. Змановская трактует делинквентное поведение как противоправное отклонение и отмечает, что оно наиболее часто встречается у подростков из социально неблагополучных и малообеспеченных семей. Автор подчёркивает корыстный и агрессивный характер подростковой делинквентности, напрямую связанный с материальной депривацией и социальным неравенством [4; 9].

В.Н. Кудрявцев уделяет особое внимание социальным и микросоциальным детерминантам противоправного поведения несовершеннолетних. Экономическая депривация семьи, вызванная социальным неравенством, приводит к ослаблению воспитательного контроля, фрустрации базовых потребностей и создаёт условия для поэтапной криминализации подростков [6].

А.Е. Личко отмечает, что подростковая делинквентность в подавляющем большинстве случаев имеет чисто социальные причины, прежде всего недостатки воспитания в неблагополучных семьях, которые часто являются следствием бедности, безработицы и социального расслоения [7].

Ю.А. Клейберг и В.В. Ковалёв систематизируют формы делинквентного поведения подростков, многие из которых обнаруживают прямую связь с социальным неравенством [5; 11]. Ю.М. Антонян подчёркивает групповой характер подростковой преступности и её связь с возрастными особенностями и социальными условиями [1].

В целом проведённый анализ литературы показал, что проблеме влияния социального неравенства на делинквентное поведение подростков посвящено значительное количество как отечественных, так и зарубежных исследований. Полученные в настоящей работе данные позволяют частично восполнить этот пробел и подтвердить на эмпирическом уровне теоретические положения о роли социального неравенства как значимого фактора риска делинквентного поведения подростков.

Эмпирическое исследование было посвящено изучению влияния социального неравенства как фактора делинквентного поведения подростков.

На первом этапе исследования с помощью методики «Лестница Макарура» (субъективная оценка социально-экономического статуса) и оценки объективных показателей (уровень дохода и образования семьи) были подобраны три группы респондентов 16–17 лет. Первая группа – 18 человек, с высоким социально-экономическим статусом, вторая группа – 20 человек, со средним социально-экономическим статусом, третья группа – 15 человек, с низким социально-экономическим статусом. На втором этапе в данных группах изучались показатели склонности к делинквентному поведению с помощью теста-опросника определения склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орла («СОП») и опросника выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П». На третьем этапе были выявлены особенности и различия в склонности к делинквентному поведению респондентов с высоким, средним и низким социально-экономическим статусом.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие тенденции в показателях склонности к делинквентному поведению подростков с разным социально-экономическим статусом. Результаты теста-опросника «СОП» А.Н. Орла и опросника «ДАП-П» представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Процентное распределение подростков с высоким, средним и низким социально-экономическим статусом по наличию склонности к делинквентному поведению (тест-опросник «СОП» А.Н. Орла)

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению	Подростки с высоким социально-экономическим статусом (n = 18)		Подростки со средним социально-экономическим статусом (n = 20)		Подростки с низким социально-экономическим статусом (n = 15)	
	Отсутствие склонности	Наличие склонности	Отсутствие склонности	Наличие склонности	Отсутствие склонности	Наличие склонности
Преодоление норм и правил	100%	0%	95%	5%	66,7%	33,3%
Агрессия и насилие	72,2%	27,8%	75%	25%	53,3%	46,7%
Делинквентное поведение (готовность к реализации делинквентного поведения)	72,2%	27,8%	90%	10%	40%	60%

Таблица 2

Процентное распределение подростков с высоким, средним и низким социально-экономическим статусом по уровням склонности к делинквентному поведению (опросник «ДАП-П»)

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению	Шкала «Делинквентное поведение» (антисоциальное противоречащее правовым нормам)		
	Высокий	Средний	Низкий
Группа подростков с высоким социально-экономическим статусом (n = 18)	0%	66,7%	33,3%
Группа подростков со средним социально-экономическим статусом (n = 20)	0%	75%	25%
Группа подростков с низким социально-экономическим статусом (n = 15)	40%	53,3%	6,7%

По данным, представленным в таблице 1 и таблице 2, можно выявить следующие тенденции в выраженности склонности к делинквентному поведению у подростков с разным социально-экономическим статусом.

У подростков с низким социально-экономическим статусом наблюдаются более высокие показатели склонности к делинквентному поведению по сравнению со сверстниками из групп со средним и высоким социально-экономическим статусом. Так, склонность к преодолению норм и правил выражена у 33,3% подростков с низким социально-экономическим статусом, тогда как в группе со средним статусом данный показатель составляет лишь 5%, а в группе с высоким статусом полностью отсутствует 0%. Склонность к агрессии и насилию также выше в группе с низким социально-экономическим статусом 46,7%, по сравнению с 25% у подростков со средним и 27,8% с высоким социально-экономическим статусом. Шкала «Делинквентное поведение» выявлена у 60% подростков с низким статусом, что существенно превышает показатели групп со средним 10% и высоким 27,8% социально-экономическим статусом.

Процентное распределение подростков с разным социально-экономическим статусом по уровням склонности к делинквентному поведению представлено в таблице 2 и на рисунке 2.

Анализ результатов опросника «ДАП-П» показывает, что у подростков с высоким и средним социально-экономическим статусом высокий уровень делинквентного поведения полностью отсутствует 0%, при этом преобладает средний уровень 66,7% и 75%. В группе с низким социально-экономическим статусом, напротив, высокий уровень делинквентного поведения выявлен у 40% подростков, средний у 53,3%, а низкий уровень отмечается у 6,7%. Полученные данные позволяют рассматривать низкий социально-экономический статус как значимый фактор риска формирования склонности к делинквентному поведению. Таким образом, у подростков с низким социально-экономическим статусом значительно чаще формируется выраженная и устойчивая склонность к антисоциальному поведению, противоречащему правовым нормам, что согласуется с результатами теста-опросника «СОП» А.Н. Орел.

Таким образом, в результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что социальное неравенство, проявляющееся в различиях в доступе к ресурсам и образованию способствует увеличению уровня делинквентного поведения среди подростков. Подростки, выросшие в условиях низкого социально-экономического статуса, имеют более высокую склонность к делинквентному поведению по сравнению с их сверстниками из семей со средневысоким социально-экономическим статусом.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Криминология: учебник для вузов / Ю.М. Антонян. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 388 с. – URL: <https://urait.ru/index.php/bcode/559695> (дата обращения: 08.06.2026).
2. Гилинский Я.И. Девиантность, преступность, социальный контроль: избранные статьи / Я.И. Гилинский; под ред. В.В. Чистяковой. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 322 с. EDN RYVEZN
3. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гилинский. – 2-е изд. – СПб.: Алеф-Пресс, 2007. – 528 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов / Ю.А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 287 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/582651> (дата обращения: 18.06.2026).
6. Кудрявцев В.Н. Причины правонарушений: монография / В.Н. Кудрявцев. – М.: Наука, 1976. – 286 с. EDN ZGVUXT
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1985. – 256 с. – URL: <https://psychiatry.ru/lib/55/book/55> (дата обращения: 08.06.2026).
8. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: АСТ, 2006. – 873 с.
9. Паатова М.Э. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «Девиантное поведение» и «Делинквентное поведение» подростков / М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Н.Х. Хакунов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskii-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov> (дата обращения: 08.06.2026). EDN PCUFTX
10. Реутов Е.В. Социальное неравенство в российском обществе: характер и особенности восприятия / Е.В. Реутов, В.М. Захаров, М.Н. Реутова // Власть. – 2018. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-neravenstvo-v-rossiyskom-obschestve-harakter-i-osobennosti-vospriyatiya> (дата обращения: 08.06.2026). DOI 10.31171/vlast.v26i6.5885. EDN VBFSZI
11. Слабикова В.Г. Проблема и сущностная характеристика подростковой делинквентности / В.Г. Слабикова // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №3-7(12). – С. 101–103. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27506961> (дата обращения: 08.06.2026). EDN XDYHSJ
12. Социология преступности (Современные буржуазные теории): сборник статей / под ред. М. Вольфганга, Л. Савица, Н. Джонстона; пер. с англ. А.С. Никифорова, А.М. Яковлева; под ред. Б.С. Никифорова; вступ. ст. В.Н. Кудрявцева, Б.С. Никифорова. – М.: Прогресс, 1966. – 380 с. – URL: <https://studfile.net/preview/10913887/> (дата обращения: 18.06.2026).
13. Cloward R.A. Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs / R.A. Cloward, L.E. Ohlin. – New York: Free Press, 1960. – 220 p. – URL: https://study.sagepub.com/system/files/Cloward%2C_Richard_A.%2C_and_Lloyd_E._Ohlin_-_Delinquency_and_Opportunity.pdf (date of access: 08.06.2026).
14. Cohen A.K. Delinquent Boys: The Culture of the Gang / A.K. Cohen. – Glencoe, IL: Free Press, 1955. – 198 p.

СЛУЖЕНИЕ ОТЕЧЕСТВУ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СВО)

Аннотация: в статье рассматривается понятие «служение Отечеству» в качестве базовой традиционной ценности, защита которой признаётся стратегическим национальным приоритетом. Обосновывается значимость формирования патриотических установок у подростков, а также актуальность поиска и внедрения обновлённых социокультурных форматов воспитания, применимых в школах и организациях дополнительного образования. Предложен поэтапный план ознакомления подростков с феноменом специальной военной операции. Представлена разработанная автором пилотная версия настольной игры «Служение Отечеству» как один из примеров социокультурной практики, позволяющей организовать совместную деятельность школьников с учётом их возрастных особенностей и в принципиально новом – игровом – ключе. Обосновывается целесообразность включения в учебно-воспитательный процесс общего и дополнительного образования социокультурных практик патриотической направленности как наиболее эффективного инструмента работы с подрастающим поколением.

Ключевые слова: служение Отечеству, традиционные ценности, патриотическое воспитание, социокультурные практики, развитие мотивации, социальное взаимодействие, «взращивание» образовательного события.

Введение.

В настоящее время перед современной системой образования стоит серьёзный вызов: необходимо создать инновационные подходы, позволяющие воспитывать нравственную личность, которая уважает традиции, владеет актуальными знаниями и готова к созиданию. Однако ни теоретическая, ни практическая базы таких подходов пока не разработаны в должной мере. Внедрение социокультурных практик патриотического воспитания можно считать одним из наиболее перспективных направлений, способных дать новый импульс развитию методов совместной образовательной деятельности детей и взрослых.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выполнять государственную стратегию по сохранению традиционных духовно-нравственных ценностей (Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809); запросом на нестандартные методики патриотического воспитания, учитывающие психологию современных подростков; недостаточной проработанностью социокультурных практик в реальной образовательной среде; трудностями, возникающими при обсуждении с подростками темы специальной военной операции.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы научных публикаций показал, что применение социокультурных практик в качестве метода патриотического воспитания подростков авторами не рассматривается.

Сходную озабоченность нехваткой современных методов знакомства подростков со сложным социальным феноменом (СВО) выражают и другие авторы. В работе Юдиной В.А., Таниной М.А. и Бондаренко В.В. [1] подчёркивается актуальность модернизации педагогических технологий, ориентированных на формирование личности с активной государственной позицией. Автор предлагает комплекс мероприятий, включающий патриотическое, гражданское, трудовое, духовно-нравственное, физическое воспитание, развитие самоуправления, волонтерство и информационно-коммуникативное направление. Представленные в статье направления патриотического воспитания отражают важные векторы работы с подростками. Однако перечисленные формы не всегда отвечают современным запросам подростков, что ограничивает результативность воспитания.

Ещё одна существенная причина низкой эффективности перечисленных методов – отсутствие системной методической базы, на что обращает внимание Илларионова А.Ю. В статье Илларионовой А.Ю. [2] подчеркивается, что сфера патриотического воспитания детей в современной России характеризуется дефицитом единой, системной и современной методической базы. На текущий момент отсутствует надёжный ресурс с апробированными и одобренными методическими материалами в области патриотического воспитания современных подростков. Имеющиеся наработки разрознены, во многом устарели, не учитывают изменения в мировоззрении молодёжи и динамику информационной среды. Следствием становится широкое распространение формальных, шаблонных и малоэффективных воспитательных мероприятий.

Потребность применения инновационных подходов в образовательной деятельности раскрывает В.К. Игнатович [3], который в своей модели летнего лагеря опирается на представление об образовательном событии как о специально спроектированном совместном действии. В такой модели участники осваивают социокультурные практики, не просто получая знания, но и моделируя сферы человеческих отношений, возникающих в ходе деятельности.

Именно на этих положениях базируется наше собственное исследование. Таким образом, интеграция социокультурных практик, предполагающих осмысление и решение задач, связанных с феноменом СВО, в систему общего и дополнительного образования будет способствовать формированию у подростков осознанного подхода к построению собственной образовательной линии.

Теоретическая часть.

В иерархии традиционных российских ценностей «служение Отечеству» занимает ключевое место, выступая важнейшим фактором становления патриотической идентичности. Сегодня это понятие вышло за рамки исключительно военной защиты страны и включает добровольную созидательную деятельность в экономической, социальной и культурной сферах. В Указе Президента Российской Федерации В.В. Путина от 9 ноября 2022 года №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» служение Отечеству и ответственность за его судьбу признаются основой традиционных ценностей, защита которых является стратегическим национальным приоритетом [4]. Одно из главных направлений государственной политики – совершенствование методов воспитания детей и молодёжи в духе этих ценностей.

Почему же сегодня необходим пересмотр подходов к патриотическому воспитанию подростков? Потому что традиционная школа всё ещё опирается на устаревшие формы (доклады, линейки, механическое запоминание дат и фактов), основанные на прямом убеждении. Линейность и ориентация на советские образцы не учитывают индивидуальные образовательные потребности современных школьников, что со временем гасит их учебную и творческую мотивацию. Дополнительным тормозом служат высокая загруженность основной программой, дефицит индивидуального подхода и консервативные методики преподавания. В итоге подростки не видят личного смысла в дополнительных занятиях, внеурочных мероприятиях и общественных движениях, если не понимают, как это может пригодиться им в будущем и какова их собственная роль в предлагаемых активностях.

Перед современной системой образования стоит серьёзный вызов: необходимо создать инновационные подходы, позволяющие воспитывать нравственную личность, которая уважает традиции, владеет актуальными знаниями и готова к созиданию. Внедрение социокультурных практик патриотического воспитания можно считать одним из наиболее перспективных направлений, способных дать новый импульс развитию методов совместной образовательной деятельности детей и взрослых.

Алгоритм знакомства подростков с феноменом специальной военной операции.

Реализация гражданско-патриотического воспитания требует создания методических материалов, адаптированных к особенностям современного учебного процесса. При выборе форм работы необходимо учитывать возрастные черты подростков: их познавательную активность, тягу к дистанционным технологиям в самообразовании, потребность в общении со сверстниками. Учитывая сложность темы СВО, её изучение следует выстраивать поэтапно.

Освоение базовых понятий. Учителя (особенно истории) могут целенаправленно включать в уроки темы, связанные с новейшей историей России. У учащихся должно сформироваться уважительное отношение к государственной символике (герб, гимн, флаг). Рекомендуется также совместный просмотр патриотических фильмов (художественных и документальных) и фрагментов выступлений Президента РФ, посвящённых СВО [5].

Организация учебного сотрудничества. Эффективная совместная работа школы, государственных и культурных учреждений позволяет проводить уроки мужества, встречи с ветеранами СВО, экскурсии в музеи, а также поддерживать связь с семьями подростков, что обеспечивает непрерывность воспитательного процесса.

Диагностика мотивации. Регулярное анкетирование и педагогическое наблюдение дают возможность отслеживать уровень сформированности патриотического сознания, выявлять проблемы и корректировать воспитательные методики в соответствии с реальными запросами молодёжи.

Применение социокультурных практик. Социокультурные практики патриотического воспитания понимаются как педагогически обоснованная, специально организованная индивидуальная и групповая деятельность учащихся вместе с педагогом, использующая нестандартные методы и направленная на выработку и моделирование социальных проектов для решения актуальных (личных или коллективных) общественных задач.

В качестве социокультурной практики, направленной на патриотическое воспитание и знакомство подростков со сложным социальным феноменом (СВО) автором разработана плотная версия настольной игры «Служение Отечеству».

Цель игры:

- предложить подросткам формат совместной деятельности, соответствующий их психологическим особенностям, потребности в самовыражении и самоутверждении;
- вовлечь участников в разнообразные творческие формы и решение лично значимых проблем, выходящих за рамки обычного урока;
- стимулировать мотивацию к постановке и достижению целей, улучшить навыки планирования и самоорганизации.

Результатом должно стать обновлённое смысловое восприятие мира, в котором отражаются накопленный опыт и сформированные ценностные ориентиры.

Концепция игры: в ходе взаимодействия друг с другом игроки выявляют и пытаются разрешить социальные проблемы, актуальные в условиях СВО, а также решают задачи собственного развития. В процессе достижения целей подросток открывает для себя личностные смыслы и ценности. Моделирование социальных связей между участниками способствует осознанию себя как члена общества и становлению социально ответственной личности.

Принципы построения игры.

Необыденность – сложная социальная проблема и новая практика коллективного взаимодействия осваиваются в субъективно новом, живительном игровом формате.

Принцип игры – командная работа над игровыми ситуациями создаёт модели социального поведения в непривычных ролях.

Принцип творческих задач – коллективное решение социальных проблем, совместный выбор методов и способов повышает сплочённость микрогрупп и определяет вектор их дальнейшей деятельности.

Принцип «выращивания» образовательного события – развитие игры невозможно предсказать заранее; оно формируется в зависимости от качества командного взаимодействия, а итог становится отражением вклада каждого игрока и слаженности коллектива.

Вывод.

Системный подход к патриотическому воспитанию современных подростков, реализуемый в общеобразовательной и дополнительной школе с опорой на социокультурные практики, позволяет удовлетворить их индивидуальные образовательные запросы и задать правильные ориентиры для личностного становления, что, в свою очередь, позитивно сказывается на профессиональном самоопределении.

Введение социокультурных практик в систему патриотического воспитания выступает фактором, ускоряющим социально-психологическое единение подростковых групп и повышающим их участие в гражданско-патриотических проектах. Данный подход обеспечивает устойчивые ценностные установки, в том числе уважительное отношение к истории и институтам государства, что является неотъемлемой частью гражданской идентичности молодёжи.

Список литературы

1. Юдина В.А. Развитие социально-педагогических технологий воспитания государственно-ориентированной личности в высших учебных заведениях / В.А. Юдина, М.А. Танина, В.В. Бондаренко // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2024. – Т. 9. №1. – С. 31–34. DOI 10.21603/2500-3372-2024-9-1-31-39. EDN WXZDPM
2. Илларионова А.Ю. Проблемы воспитания патриотизма у детей в условиях трансформирующегося российского общества / А.Ю. Илларионова // Наука. Образование. Современность. – 2024. – №1. – С. 101–106. DOI 10.23672/SEM.2024.16.40.001. EDN BIBXDY
3. Игнатович В.К. Модель организации летнего лагеря дневного пребывания детей в событийно-деятельностном формате / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, К.Д. Чолакян // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3. №2. – С. 30–40. DOI 10.17748/2686-9969-2020-3-2-30-40. EDN KKGLFS
4. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 г. №809.
5. Путин назвал ключевую основу государственности России // Lenta.ru. – URL: <https://lenta.ru/news/2022/04/27/patriotism> (дата обращения: 25.05.2026).
6. Гребенникова В.М. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога / В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович // Фундаментальные исследования. – 2013. – №11-3. – С. 529–534. EDN RTMJFH
7. Игнатович В.К. Сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования как условие институционализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, К.Д. Чолакян // Педагогика: история, перспективы. – 2025. – Т. 8. №3. – С. 42–55. DOI 10.17748/2686-9969-2025-8-3-42-55. EDN UJTOQS
8. Индивидуальные образовательные результаты учащихся и их проектирование в процессе дополнительного образования: учебно-методическое пособие / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.Е. Курочкина. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2019. – 99 с. EDN TXHJCP

Дедов Станислав Витальевич

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проектная деятельность как средство формирования образовательной самостоятельности обучающихся на уроках истории. Показано, что самостоятельность проявляется в умении ставить учебную цель, планировать работу, выбирать источники, анализировать историческую информацию и представлять результаты исследования. Обоснованы основные условия организации учебного проекта: проблемность темы, поэтапное сопровождение, работа с источниками, понятные критерии оценки и рефлексия.

Ключевые слова: образовательная самостоятельность, проектная деятельность, урок истории, исследовательские умения, критическое мышление, обучающиеся.

Современный урок истории ориентирован не только на усвоение фактов, дат и понятий, но и на развитие способности обучающегося самостоятельно работать с исторической

информацией. Школьнику важно научиться видеть проблему, задавать вопросы к источнику, сопоставлять разные позиции и делать аргументированный вывод. Поэтому образовательная самостоятельность становится одним из значимых результатов исторического образования.

Актуальность темы связана с тем, что репродуктивные формы обучения не всегда формируют устойчивую готовность к самостоятельному познанию. История как учебный предмет обладает большим потенциалом для проектной работы. Она позволяет использовать документы, карты, воспоминания, статистику, визуальные и музейные материалы. Однако этот потенциал раскрывается только тогда, когда учащийся не просто пересказывает готовый текст, а проходит путь от постановки проблемы до защиты собственного результата.

В научной литературе образовательная самостоятельность понимается как способность обучающегося быть субъектом собственной образовательной деятельности и осознанно определять цели своего продвижения в образовательном пространстве [4, с. 17]. Цель статьи – показать, каким образом проектная деятельность на уроках истории способствует формированию такой самостоятельности.

Образовательная самостоятельность включает несколько взаимосвязанных компонентов. Мотивационно-целевой компонент выражается в интересе к проблеме и готовности принять учебную цель как лично значимую. Содержательный компонент связан с владением историческими знаниями, понятиями и источниками. Процессуальный компонент проявляется в планировании действий, выборе способов работы, контроле промежуточного результата и рефлексии. О.И. Дубовая и В.К. Игнатович подчёркивают, что развитие образовательной самостоятельности требует целостного педагогического процесса и диагностики базовых компонентов самостоятельности [4, с. 19–22].

На уроке истории самостоятельность особенно тесно связана с критическим мышлением. Историческая информация редко бывает полностью однозначной: разные источники могут по-разному объяснять одно событие, а оценка фактов зависит от позиции автора и исторического контекста. Поэтому обучающийся должен уметь отличать факт от интерпретации, выявлять авторскую позицию и проверять достоверность сведений. Исследования по методике преподавания истории показывают, что специальные письменные и аналитические приёмы помогают школьникам перейти от пассивного восприятия материала к самостоятельному осмыслению информации [1].

Проектная деятельность является продуктивной формой развития образовательной самостоятельности, поскольку включает ученика в полный цикл учебного исследования: выбор темы, постановку вопроса, подбор источников, анализ материала, создание продукта и публичную защиту результата.

На уроках истории проект может иметь разные формы: исследовательский доклад, историческая карта, виртуальная экскурсия, выставочный стенд, интерактивная хронология, видеоролик, сравнительная таблица или краеведческое исследование. Например, при изучении реформ Петра I возможен проект «Цена модернизации: разные взгляды современников и историков», а при изучении Великой Отечественной войны – проект на основе семейных документов, фотографий и воспоминаний. В таких заданиях ученик не только воспроизводит учебный материал, но и самостоятельно выстраивает исследовательскую логику.

Первым условием эффективности проекта является проблемная формулировка темы. Тема «Культура Древней Руси» чаще всего приводит к пересказу, тогда как вопрос «Почему принятие христианства изменило культурное развитие Древней Руси?» требует анализа причин, последствий и источников. Проблемность переводит проект из области простого поиска информации в область самостоятельного исследования.

Второе условие – поэтапное педагогическое сопровождение. Развитие самостоятельности не означает полного отказа от помощи учителя. Учитель помогает уточнить тему, выбрать источники, сформулировать цель, определить критерии результата, но не выполняет работу вместо ученика. В этом случае педагог выступает организатором, консультантом и экспертом, а обучающийся постепенно осваивает способы самостоятельного исторического познания.

Третье условие – работа с различными видами источников: документами, картами, статистикой, изображениями, музейными материалами и электронными архивами. Учащийся должен определять автора, время создания, назначение источника и возможную позицию автора.

Четвёртое условие – понятные критерии оценки. М.В. Короткова подчёркивает, что при оценке проектной деятельности по истории необходимо учитывать не только конечный продукт, но и ход выполнения работы, самостоятельность, глубину анализа, доказательность выводов и культуру представления результата [6, с. 98–104]. Поэтому школьник заранее должен понимать, что оценивается: актуальность проблемы, корректность цели и задач, качество источников, логика анализа, оформление продукта и способность отвечать на вопросы.

Особое значение имеет рефлексия, поскольку именно она превращает выполненное задание в личный образовательный опыт. После защиты важно обсудить, какие решения были приняты самостоятельно, какие источники оказались наиболее полезными, какие трудности возникли и как можно улучшить результат. Исследовательские умения школьников средствами проектной деятельности формируются эффективнее, когда работа имеет ясную структуру и предполагает осознанный выбор методов [3, с. 305–314].

Проектная деятельность на уроках истории является эффективным средством формирования образовательной самостоятельности обучающихся, потому что включает школьника в полный цикл самостоятельного учебного исследования: от выбора проблемы до защиты результата. В отличие от обычного репродуктивного задания, проект требует целеполагания, планирования, работы с источниками, анализа, аргументации и рефлексии.

Формирование образовательной самостоятельности возможно при соблюдении нескольких условий: проблемная постановка темы, поэтапное сопровождение учителя, работа с разными историческими источниками, прозрачные критерии оценки и обязательное обсуждение результатов. При такой организации урок истории становится не только пространством усвоения знаний о прошлом, но и средой развития самостоятельного, критически мыслящего и ответственного субъекта обучения.

Список литературы

1. Бахольская Н.А. Метод фрирайтинга как фактор формирования критического мышления учащихся на уроках истории в общеобразовательной школе / Н.А. Бахольская, Л.И. Савва, А.С. Вотякова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. №1. EDN MJEDHU
2. Басик Н.Ю. Организация познавательной деятельности на уроках обществознания / Н.Ю. Басик // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2021. – №3. – С. 44–50. DOI 10.47639/2074-4935_2021_3_44. EDN MIPDLV
3. Данилов К.Н. Формирование исследовательских умений школьников средствами проектной деятельности / К.Н. Данилов // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15. №2-2. – С. 305–314. DOI 10.25726/p0315-1112-5024-j. EDN IYJUCQ
4. Дубовая О.И. Педагогические условия развития образовательной самостоятельности старшеклассников: опыт экспериментального обоснования / О.И. Дубовая, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6. №6. – С. 14–42. DOI 10.17748/2686-9969-2023-6-6-14-42. EDN XAGWOP
5. Дубовая О.И. Развитие образовательной самостоятельности старшеклассников в педагогическом процессе / О.И. Дубовая, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6. №5. – С. 27–40. DOI 10.17748/2686-9969-2023-6-5-27-40. EDN RGDWDA
6. Короткова М.В. Параметры оценки проектной деятельности учащихся по истории в музее и школе / М.В. Короткова // Наука и школа. – 2021. – №2. – С. 98–104. DOI 10.31862/1819-463X-2021-2-98-104. EDN BKEMDS

ТИП ЛИЧНОСТИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДЕНИЯ СО СТРЕССОМ: РОЛЬ СПОСОБНОСТЕЙ В АДАПТАЦИИ К СЛОЖНЫМ ЖИЗНЕННЫМ СИТУАЦИЯМ

Аннотация: в статье анализируется взаимосвязь типологических особенностей личности, стратегий совладания со стрессом и адаптационных способностей. На основе теоретического обзора и эмпирического исследования показано, что нейротизм положительно связан с избеганием и отрицательно – с планированием решения, тогда как экстраверсия и добросовестность связаны с активными, конструктивными стратегиями. Установлено, что высокий уровень адаптационных способностей (эмоциональный и социальный интеллект, саморегуляция) ослабляет негативное влияние нейротизма: в группе с высокими способностями корреляция нейротизма с избеганием снижается с 0,71 до 0,23 (незначимо). Результаты обобщаются в рамках ресурсного подхода к преодолению стресса. Делается вывод, что способности выступают компенсаторным механизмом, позволяющим лицам с неблагоприятными личностными чертами использовать более адаптивные копинг-стратегии.

Ключевые слова: тип личности, копинг-стратегии, нейротизм, экстраверсия, добросовестность, адаптационные способности, эмоциональный интеллект, совладание со стрессом.

Современный мир характеризуется высокой динамичностью, неопределенностью и возрастанием стрессогенности социальной среды. Способность человека эффективно совладать со стрессом становится ключевым фактором сохранения психологического благополучия и социальной адаптации. В последние десятилетия акцент в психологии стресса сместился с изучения ситуативных факторов на анализ устойчивых личностных детерминант, определяющих выбор стратегий совладания.

Транзактная теория стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман рассматривает совладание как динамический процесс когнитивной оценки и преодоления требований среды. В рамках диспозиционного подхода было показано, что такие черты, как нейротизм, экстраверсия, добросовестность, предопределяют склонность человека к использованию активных или пассивных копинг-стратегий. Однако механизм этого влияния не является прямым. Ресурсный подход предполагает, что адаптивный потенциал личности определяется не только личностными чертами, но и развитием специальных способностей – когнитивных, эмоциональных, регуляторных.

Несмотря на обилие работ по отдельным аспектам, комплексных исследований, раскрывающих системную роль способностей как модератора связи между личностью и копингом, недостаточно. Цель настоящего исследования – выявить взаимосвязи между типологическими особенностями личности, копинг-стратегиями и адаптационными способностями, а также определить роль способностей в опосредовании влияния личностных черт на совладание со стрессом.

Гипотезы исследования.

Существуют статистически значимые связи между личностными чертами и предпочитаемыми стратегиями совладания: нейротизм положительно связан с избеганием и отрицательно – с планированием; экстраверсия и добросовестность положительно связаны с активными, проблемно-ориентированными стратегиями.

Уровень развития адаптационных способностей (эмоциональный интеллект, социальный интеллект, саморегуляция) связан с выбором конструктивных копинг-стратегий.

Адаптационные способности смягчают негативное влияние нейротизма, то есть при высоком уровне способностей связь между нейротизмом и избеганием ослабевает.

Эмпирическое исследование проводилось в период с октября 2025 г. по февраль 2026 г. на базе ФГБОУ ВО «КубГУ». В нем приняли участие 13 человек (8 мужчин, 5 женщин) в возрасте от 19 до 45 лет ($M = 24,7$; $SD = 6,8$). Состав выборки: 6 студентов высших учебных

заведений, 4 работающих специалиста (образование, здравоохранение, IT), 3 человека – прочие. Все участники добровольно дали информированное согласие.

Для диагностики типологических особенностей личности использовался Пятифакторный личностный опросник NEO-FFI (Р. Costa, R. McCrae) в адаптации В.Е. Орла и И.Б. Сенина, измеряющий нейротизм, экстраверсию, открытость опыту, добросовестность и дружелюбие.

Для оценки стратегий совладания применялся опросник WCQ (Р. Лазарус, С. Фолкман) в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой, включающий 8 шкал: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения, положительная переоценка.

Адаптационные способности измерялись с помощью:

- теста эмоционального интеллекта ЭмИн Д.В. Люсина (понимание и управление своими и чужими эмоциями);

- методики диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой.

На основе стандартизованных баллов по двум методикам вычислялся интегральный показатель адаптационных способностей.

Психодиагностическое обследование проводилось в индивидуальной и групповой формах, время заполнения батареи методик – 40–45 минут.

В выборке наиболее выражены добросовестность ($M = 27,8$) и экстраверсия ($M = 25,4$), наименее – нейротизм ($M = 20,1$). Средние значения копинг-стратегий: планирование решения ($M = 12,1$), поиск социальной поддержки ($M = 11,6$), бегство-избегание ($M = 8,2$), конфронтация ($M = 7,5$).

Корреляционный анализ выявил следующие статистически значимые связи (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между личностными чертами и копинг-стратегиями ($N = 13$)

Копинг-стратегия	Нейротизм	Экстраверсия	Добросовестность
Планирование решения	-0,38*	0,42*	0,58**
Поиск социальной поддержки	-0,25	0,51**	0,29
Бегство-избегание	0,54**	-0,31	-0,44*
Положительная переоценка	-0,21	0,36	0,48*

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Нейротизм положительно коррелирует с избеганием ($\rho = 0,54$) и отрицательно – с планированием ($\rho = -0,38$). Экстраверсия положительно связана с поиском социальной поддержки ($\rho = 0,51$) и планированием ($\rho = 0,42$). Добросовестность показывает сильные положительные связи с планированием ($\rho = 0,58$) и положительной переоценкой ($\rho = 0,48$), а также отрицательную связь с избеганием ($\rho = -0,44$).

Необходимо признать следующие ограничения:

- малый объем выборки ($N = 13$), что снижает статистическую мощность и не позволяет проводить более сложный медиационный анализ;

- использование исключительно опросных методов, которые подвержены влиянию факторов социальной желательности и самооценочных искажений;

- отсутствие анализа ситуационного контекста – разные типы стрессоров (потеря, экзамен, конфликт) могут по-разному модулировать выявленные связи;

- преимущественно молодой возраст респондентов, что ограничивает генерализацию на другие возрастные группы.

Ввиду этих ограничений полученные результаты следует рассматривать как пилотные, требующие подтверждения на больших, репрезентативных выборках с использованием лонгитюдного дизайна и поведенческих методов оценки совладания.

Типологические особенности личности статистически значимо связаны с выбором стратегий совладания со стрессом. Нейротизм положительно связан с избеганием и

отрицательно – с планированием решения; экстраверсия положительно связана с поиском социальной поддержки и планированием; добросовестность положительно связана с планированием и положительной переоценкой и отрицательно – с избеганием.

Высокий уровень адаптационных способностей (эмоциональный интеллект, социальный интеллект) ассоциируется с более конструктивным копинг-репертуаром и ослабляет негативное влияние нейротизма.

В группе с высокими адаптационными способностями корреляция нейротизма с избеганием становится статистически незначимой ($p = 0,23$), тогда как в группе с низкими способностями она очень сильна ($p = 0,71$). Это подтверждает гипотезу о компенсаторной роли способностей.

Полученные данные обосновывают необходимость разработки и внедрения программ психологического сопровождения, направленных на развитие эмоционального интеллекта и саморегуляции, особенно для лиц с высоким нейротизмом, с целью повышения их стрессоустойчивости и адаптационного потенциала.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. №1. – С. 3–18. EDN SAFDIZ
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 344 с. EDN PFPXLV
3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 3–22. EDN VZMIFN
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. №1. – С. 16–24.
5. Михайлова Е.С. Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена : руководство по использованию / Е.С. Михайлова. – СПб.: ИМАТОН, 2001. – 36 с.
6. Орел В.Е. Адаптация опросника NEO-FFI на российской выборке / В.Е. Орел, И.Б. Сенин // Ежегодник Российского психологического общества. – 2001. – Т. 7. – С. 338–341.

Дроб Александра Васильевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

КРИЗИС ПРИСУТСТВИЯ: ДЕВИАНТНОЕ МАТЕРИНСТВО И ПРАКТИКИ ЦИФРОВОГО ИЗБЕГАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация: статья посвящена анализу «цифрового сиротства» как скрытой формы девиантного материнства, при которой физическое присутствие матери сопровождается эмоциональным и коммуникативным отсутствием. Автор рассмотрены теоретические подходы к пониманию «кризиса присутствия» в детско-родительских отношениях и проанализирована связь между замещением живого общения экранным. Методология основана на теории привязанности Дж. Боулби, культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, а также современные исследования влияния цифровой среды на когнитивное и эмоциональное развитие ребёнка. Теоретический анализ позволил определить признаки «цифрового избегания» в материнской практике, подтвердил актуальность изучения этого явления на фоне ослабления традиционных норм родительского попечения и позволил выявить рекомендации для профилактики данного кризиса в детско-родительских отношениях.

Ключевые слова: девиантное материнство, цифровое сиротство, кризис присутствия, материнская депривация, детско-родительские отношения, экранное время, теория привязанности, эмоциональная доступность, цифровое избегание, психологическое благополучие ребёнка.

Трансформация института семьи в условиях цифровизации повседневности порождает новые формы родительского поведения, которые оказывают деструктивное влияние на психическое развитие ребёнка. Если классические формы девиантного материнства: алкоголизм,

наркомания, отказ от ребёнка, физическое насилие – хорошо изученные и имеют чёткие диагностические критерии, то такой феномен как «кризис присутствия» остается недостаточное изученным и редко учитывается в психолого-педагогической практике.

Суть данного кризиса заключается в ситуации, когда мать физически находится рядом с ребёнком, формально выполняет базовые функции ухода, однако её психическая и эмоциональная вовлеченность в процесс взаимодействия минимально. Существует и вторая форма, при которой цифровое отвлечение внимания применяется к ребёнку с раннего младенческого возраста (от 1–3 лет). И одна и другая форма цифрового избегания имеет равнозначно высокий риск формирования нездоровых родительско-детских отношений и негативных последствий для детского развития в отношении эмоционального интеллекта.

В теории привязанности, разработанной Дж. Боулби и развитая в трудах М. Эйнсворт, формирование надёжной привязанности возможно только при условии стабильной эмоциональной доступности значимого взрослого, его способности чутко реагировать на сигналы ребёнка и предоставлять ему «безопасную базу» для исследования мира [1, с. 245], а в контексте цифрового избегания мы сталкиваемся с типом материнской недоступности. Ребёнок оказывается в ситуации, когда значимый взрослый постоянно «не здесь», и его сознание погружено в цифровое пространство.

Как отмечают исследователи, дети остро переживают конкуренцию за родительское внимание с гаджетами, что может приводить к формированию ребёнка убеждения «я недостаточно интересен» и провоцировать поведенческие нарушения как способ привлечения внимания, пусть даже негативного. В долгосрочной перспективе это создает риски для формирования надёжного типа привязанности, базового доверия к миру и нарушений в пищевом поведении.

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского отражает, что высшие психические функции формируются в процессе усвоения и преобразования внешнего социального опыта во внутренний, и центральную роль в этом играет совместно-разделённая деятельность ребёнка со взрослым [3, с. 145], процесс эмоциональной синхронизации, речевого взаимодействия, совместного переживания и осмысления событий. «Цифровое сиротство», как форма девиантного материнства приводит к ущемлению прав и интересов ребёнка, что в дальнейшем может ярко проявиться в кризисные периоды взросления.

К ключевым маркерам цифрового избегания можно отнести:

- систематическое предпочтение взаимодействия с цифровым устройством живому общению с ребёнком;
- использование гаджета как инструмента «отвлечения» ребёнка с целью высвобождения личного времени матери;
- отсутствие совместного осмысления цифрового контента, потребляемого ребёнком;
- минимизация зрительного контакта и тактильного взаимодействия в ситуациях, когда мать используется цифровое устройство.

Современные исследования показывают, что влияние оказывается и на формирование исполнительных функций ребёнка, в то время как совместное со взрослым использование гаджетов сможет смягчить негативные эффекты. Именно фактор совместимости или его отсутствие – становится ключевым фактором между нормативным использованием цифровых технологий в семье и девиантным цифровым избеганием. Комплекс симптомов находит значительное сходство с классической картиной отсутствия материнской заботы, описанные в работах Й. Лангмейера и З. Матейчека [4, с. 178]. К числу некоторых последствий можно отнести: задержку речевого развития, трудности распознавания и вербализации эмоций, низкий уровень эмоционального интеллекта, нарушение поведения – от повышенной тревожности до агрессивных вспышек.

Ребёнок, выросший в ситуации «кризиса присутствия», усваивает искажённую модель родительства, в которой цифровое избегание воспринимается как норма. Таким образом, создаются предпосылки для девиантных паттернов в следующем поколении.

В заключение можно сказать, что в отличие от классических форм материнской депривации, связанных с физическим отсутствием матери или пренебрежением базовыми потребностями ребёнка, цифровое избегание характеризуется внешним благополучием при глубоком внутреннем дефиците эмоционального контакта. И подобная скрытая форма кризиса не побуждает родителей организовывать психолого-педагогическое сопровождение в отношении себя или ребёнка. Своевременное выявление и коррекция практик цифрового избегания в родительско-детских отношениях должны стать одним из приоритетных направлений психолого-педагогической профилактики. Преодоление «кризиса присутствия» требует не только осознания проблемы, но и внедрения конкретных поведенческих стратегий в повседневную жизнь семьи. На основе анализа современных исследований и практического опыта семейного консультирования можно выделить несколько групп техник для восстановления эмоциональной доступности матери и формирования здоровых паттернов детско-родительского взаимодействия:

- техники организации цифровой гигиены в семье (правило «свободных от телефона зон», техника «осознанного уведомления»);
- техники восстановления эмоционального контакта (техника «активного слушания без фона», техника «телесного якорения»);
- техники работы с материнской мотивацией (техника «дневника присутствия», техника «цифрового детокса») [5].

Важнейшей задачей является формирование у родителей осознанного отношения к использованию цифровых устройств в присутствии ребёнка, развитие навыков совместного потребления цифрового контента и восстановление ценностей живого общения.

Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Бучкова А.И. Нейтрализация негативного воздействия цифровых устройств и интернета на детей до 11 лет / А.И. Бучкова // Социодинамика. – 2024. – №12. – С. 65–77. DOI 10.25136/2409-7144.2024.12.72592. EDN XJBGLE
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.
5. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. – М.: Институт психотерапии, 2007. – 384 с.
6. Николаева Е.И. Формирование исполнительных функций у дошкольников, в разной степени включенных в цифровую среду / Е.И. Николаева, И.А. Калабина, Н.В. Сутормина // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14. №3. – С. 72–83. DOI 10.17759/jmfp.2025140306. EDN XZPVFH
7. Туркл Ш. Живым голосом. Зачем в эпоху цифровых технологий говорить и слушать / Ш. Туркл. – М.: Corpus, 2021. – 560 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, 1996. – 592 с. EDN RUUYWV

Королёва Анастасия Константиновна
студентка

Научный руководитель
Курочкина Валентина Евгеньевна
канд. психол. наук, доцент

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования социально-психологических факторов суицидального поведения подростков. В теоретической части статьи проведен анализ исследований факторов суицидального риска в подростковом возрасте на основе работ отечественных учёных и биопсихосоциальной модели. В эмпирической части выявлено, что ведущими социально-психологическими предикторами суицидального поведения выступают: чувство неполноценности, нарушенные отношения с окружающими, несчастная любовь, потеря смысла жизни и школьные проблемы.

Ключевые слова: подростковый возраст, суицидальное поведение, социально-психологические факторы суицидального поведения.

Отрочество в научной литературе описывается как один из самых сложных этапов взросления, сопровождающийся масштабной перестройкой тела, психики и социальных связей. Всемирная организация здравоохранения говорит, что среди молодежи самоубийства являются третьей основной причиной смерти [2, с. 128].

Суицидальные проявления у детей и подростков рассматриваются как многофакторный феномен, в формировании которого участвуют как личностные черты, так и условия ближайшего окружения, макросоциальные процессы [1, с. 10; 3, с. 1]. Наибольшее признание в мире получила биопсихосоциальная модель. Ключевое значение для несовершеннолетних имеют личностно-психологические, микросоциальные, а также макросоциальные группы причин [1, с. 10].

Среди индивидуально-психологических особенностей, повышающих риск, исследователи называют повышенную эмоциональную реактивность, неспособность трезво оценивать ситуацию, склонность действовать спонтанно, чрезмерное самокопание, трудности с контролем своих поступков [1, с. 12]. А.Б. Холмогорова с соавторами акцентируют роль дезадаптивных личностных образований – прежде всего перфекционизма и субъективного переживания одиночества. Очень опасна склонность ждать одобрения: когда подросток уверен, что окружающие не примут его без высоких результатов. Так порождаются страхи и хроническая самокритика, что неизбежно ведёт к дезадаптации [4, с. 158–159].

Согласно исследованию, проведённому А.Б. Холмогоровой и её коллегами, фиксация на собственном несовершенстве объясняет наличие депрессивных симптомов у подростков, а депрессия, в свою очередь, является критическим предиктором суицидального риска [4, с. 161].

Семейная система – один из мощнейших регуляторов суицидального риска. От 45% до 60% избыточной вероятности суицида у детей и подростков обусловлено микросоциальными семейными факторами [1, с. 15]. Деструктивные стили воспитания, отчужденность, нарушенный диалог между родителями и детьми усиливают неуверенность в себе и депрессивные состояния. Е.Ю. Исагулова и А.Н. Алёхин указывают, что плохое общение в семье, жестокость и пренебрежение интересами ребёнка увеличивают риск суицида [2, с. 135]. Бедность на уровне родительской семьи формирует у детей комплексы, что прямо коррелирует с высокой вероятностью аутоагрессии [1, с. 14].

В подростковом возрасте отношения с ровесниками и значимыми взрослыми (учителями) выходят на первый план. Негативный социальный опыт – буллинг, изоляция, эмоциональное

голодание – становится мощным триггером суицидального поведения. По данным Р.М. Садыкова и Н.Л. Большаковой, каждый второй российский подросток сталкивается с травлей в школе, что порождает чувство беспомощности, стыда, а также тревогу за будущее [3, с. 7].

Для выявления наиболее значимых социально-психологических факторов суицидальной готовности у подростков, обучающихся в общеобразовательном учреждении города Краснодара, была проведена диагностика «Выявление суицидального риска» А.А. Кучера, В.П. Костюкевича. В исследовании приняли участие респонденты в возрасте 15 лет. Полученные сведения систематизированы в рисунке 1, наглядно отображающем дифференциацию между группой, демонстрирующей признаки эмоционального неблагополучия без явных суицидальных намерений, и группой, требующей антисуицидальной поддержки.

Рассмотрим показатели процентного распределения подростков по выраженности социально-психологических факторов суицидального поведения.

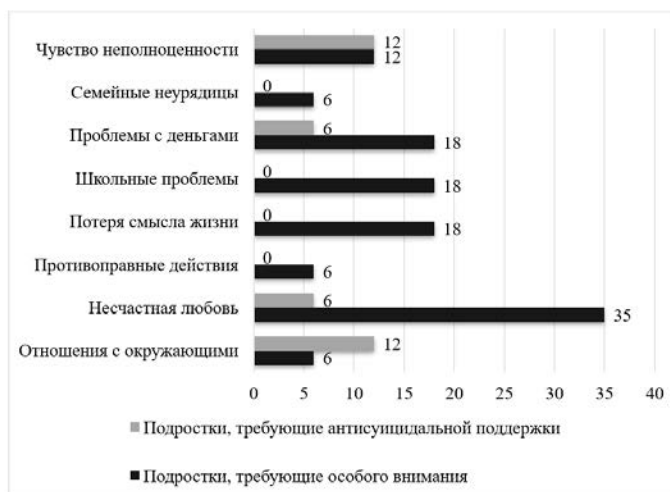


Рис. 1. Процентное распределение подростков по выраженности социально-психологических факторов суицидального поведения

Как следует из данных рисунка 1, наиболее распространённым фактором, требующим особого внимания, является «несчастливая любовь» – 35% подростков демонстрируют выраженные проблемы в интимно-личностной сфере. При этом только 6% респондентов по данному фактору нуждаются в антисуицидальной поддержке, что может свидетельствовать о том, что для большинства подростков проблемы в сфере любовных отношений, хотя и переживаются остро, не достигают критического уровня сформированных суицидальных намерений.

Высокую суицидогенную значимость также определяют «потеря смысла жизни», «школьные проблемы» и «проблемы с деньгами» – по каждому из этих факторов 18% респондентов требуют особого внимания.

Особого комментария заслуживает фактор школьных проблем, который часто выступает в сочетании с чувством неполноценности и дезадаптацией. Полученные данные подтверждают, что образовательная среда является значимым источником психотравмирующих переживаний для существенной доли подростков.

Наиболее показательные данные получены по фактору «чувство неполноценности»: 12% респондентов требуют особого внимания и ещё 12% – антисуицидальной поддержки. Таким образом, суммарно 24% подростков демонстрируют выраженное ощущение собственной несостоятельности.

Фактор «отношения с окружающими» свидетельствует о наличии 6% респондентов, требующих особого внимания, и 12% – антисуицидальной поддержки. Доля нуждающихся в антисуицидальной поддержке по данному фактору (12%) вдвое превышает долю тех, кто требует лишь особого внимания (6%). Это может говорить о том, что нарушенные отношения с

окружающими (сверстниками, учителями, значимыми взрослыми) при достижении критического уровня выступают не просто фоновым неблагополучием, а непосредственным триггером, запускающим суицидальные механизмы, что согласуется с положением А.Г. Амбрумовой о социально-психологической дезадаптации как основной причине суицидальных действий.

Финансовые проблемы отмечаются у 18% подростков, нуждающихся в особом внимании, и у 6% тех, кто нуждается в антисуицидальной поддержке. Это отражает связь между бедностью и психологическим состоянием: нищета в родительской семье может вызывать у детей комплекс неполноценности и повышать риск суицидальной агрессии.

Факторы противоправные действия, семейные неурядицы, а также потеря смысла жизни и школьные проблемы не обнаружили респондентов с критическим уровнем, требующим антисуицидальной поддержки, ограничиваясь группой «особого внимания» (6–18%).

Сравнительный анализ позволяет ранжировать социально-психологические факторы по степени их суицидогенной значимости в обследованной выборке:

- наиболее выраженные: чувство неполноценности и отношения с окружающими;
- наиболее распространённые: несчастная любовь (35%), потеря смысла жизни (18%), школьные проблемы (18%), проблемы с деньгами (18%);
- наименее выраженные (только особое внимание, до 6%): противоправные действия, семейные неурядицы.

В результате проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что в качестве ведущих социально-психологических факторов суицидального поведения подростков выступают чувство неполноценности и потеря смысла жизни, проблемные отношения с окружающими, школьные проблемы и несчастная любовь.

Наибольшего внимания требует коррекция чувства неполноценности и гармонизация межличностных отношений, тогда как в сфере любовных переживаний и школьных проблем акцент должен быть сделан на своевременном выявлении и психологическом сопровождении подростков, уже демонстрирующих признаки дезадаптации.

Список литературы

1. Гелда А.П. Причинные факторы и мотивация суицидального поведения в детско-подростковом возрасте / А.П. Гелда // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. – 2019. – №2(99). – С. 10–21. EDN YRTRUR
2. Исагулова Е.Ю. Суицидальное поведение в подростковом возрасте: проблема и факторы формирования / Е.Ю. Исагулова, А.Н. Алехин // Вестник психотерапии. – 2020. – №73(78). – С. 127–140. EDN FXJBFP
3. Садыков Р.М. Социально-психологический анализ факторов риска развития суицидального поведения детей и подростков / Р.М. Садыков, Н.Л. Большакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – №5. – С. 387–396. DOI 10.24412/2304-120X-2025-12010. EDN HRNPVK
4. Холмогорова А.Б. Факторы риска и факторы-протекторы эмоциональной дезадаптации и суицидального поведения в подростковом возрасте / А.Б. Холмогорова, А.М. Ермакова, Д.С. Трухина // Суицидология. – 2025. – Т. 16. №4(61). – С. 157–169. DOI 10.32878/suiciderus.25-16-04(61)-157-169. EDN PKUQWO

Кудрявцева Александра Александровна

студентка

Пушкина Клара Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье анализируется стресс как неспецифическая адаптационная реакция организма. Рассмотрены стадии общего адаптационного синдрома, классификация видов стресса, гормональные механизмы регуляции. Приводятся данные ВОЗ о вкладе хронического стресса в развитие заболеваний. Эмпирическая часть базируется на результатах анкетирования жителей Чувашской Республики ($N = 40$), выявившего распространённость стресса, его соматические и эмоциональные корреляты. Сформулированы рекомендации по профилактике дистресса.

Ключевые слова: стресс, дистресс, эустресс, кортизол, ГГН-ось, соматические заболевания, профилактика стресса.

Современные условия жизни характеризуются информационной перегрузкой, профессиональным давлением и социальной нестабильностью, что делает стресс устойчивой характеристикой повседневного существования. По данным ВОЗ, стресс-зависимые расстройства входят в число ведущих причин снижения трудоспособности и ухудшения качества жизни [6]. Цель работы – анализ влияния стресса на здоровье населения. Задачи: изучение теоретических основ стресса, выявление причин и фаз стресс-реакции, получение эмпирических данных о физиологических последствиях стресса, разработка рекомендаций. Исследование сочетает обзор классических концепций, данные ВОЗ и результаты авторского анкетирования жителей Чувашской Республики.

Тревожность – это определённое состояние индивида в ограниченный период времени (ситуативное или реактивное) и устойчивое свойство любого человека. Определённый уровень тревожности – естественная и незаменимая особенность деятельности человека. У каждого человека есть свой оптимальный или желаемый уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность [2].

Классическое определение стресса принадлежит Гансу Селье (1936): это неспецифическая реакция организма на любое предъявленное ему требование [1]. Независимо от природы раздражителя организм отвечает стереотипным набором изменений, направленных на восстановление гомеостаза. Селье выделил три стадии общего адаптационного синдрома. Первая – реакция тревоги: мобилизация, выброс адреналина, учащение пульса, повышение давления, напряжение мышц. Вторая – резистентности: при длительном действии стрессора организм перестраивается на повышенный уровень функционирования, но ресурсы расходуются. Третья – истощения: адаптационные возможности исчерпаны, наступает срыв защитных механизмов, ведущих к «болезням адаптации» – гипертонии, язве желудка, депрессии, иммунным нарушениям [1; 5].

По характеру воздействия различают эустресс и дистресс. По длительности – острый и хронический. По факторам – физиологический, психологический, эмоциональный, социальный, экологический. По уровню проявления – физиологический (тахикардия), психический (тревога) и поведенческий [5].

Причины стресса: физиологические (боль, голод, усталость), психосоциальные (конфликты, потеря близких), профессиональные (высокая нагрузка, дефицит времени), когнитивные (информационная перегрузка), личностные (тревожность, низкая самооценка) [3; 5]. Гормональная регуляция реализуется через две системы. Первая – симпато-адреналовая: при

угрозе мозг активирует симпатическую нервную систему, надпочечники выбрасывают адреналин и норадреналин, вызывая учащение сердцебиения, рост давления, расширение бронхов, приток крови к мышцам, превращение гликогена в глюкозу [3]. Вторая – гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая ось: гипоталамус даёт сигнал, гипофиз передаёт его, надпочечники вырабатывают кортизол [7]. Кортизол повышает уровень сахара в крови, но временно подавляет пищеварение, репродукцию и избыточную иммунную активность. При хроническом стрессе высокий кортизол повреждает нейроны гиппокампа, снижает иммунитет и способствует метаболическим нарушениям [7].

Воздействие длительного стресса на физиологические системы носит системный характер. Сердечно-сосудистая система: сужение сосудов, повышение давления, учащение дыхания. При хроническом стрессе это ведёт к стойкой гипертензии. По данным ВОЗ, риск инфаркта миокарда выше на 40–50% [2]. Пищеварительная система: печень активизирует выработку глюкозы, скачки сахара способствуют развитию диабета II типа. Повышается кислотность желудочного сока, вызывая гастриты и язвы. До 90% случаев синдрома раздражённого кишечника спровоцированы стрессом [6].

Для верификации теоретических положений проведено анкетирование жителей Чувашской Республики. Участвовали 40 респондентов в возрасте 18–50 лет (мужчины и женщины). Анкета включала 9 вопросов о частоте, причинах, симптомах стресса и способах совладания. Все участники дали добровольное согласие на опрос. Результаты получены следующие: 98% респондентов правильно понимают термин «стресс». 53% респондентов испытывают стресс часто, 47% – редко. Главный источник стресса – работа/учёба (45%), но 50% участников не связывают стресс с конкретной локацией, лишь 5% из них испытывают стресс дома. У 48% опрошенных отмечается дистресс, смешанный (дистресс + эустресс) – у 42,5%, только эустресс – у 10% респондентов. Осознание вреда стресса присутствует у 85%, 15% участников такого влияния не отмечают. Характерны респондентам также соматические симптомы: тахикардия отмечается у 80,5% респондентов, боль в желудке – у 47,2% участников, тошнота – у 41,7%. Выделяются эмоциональные реакции: напряжённость испытывают 63,4% респондентов, недовольство – 46,3%, плаксивость – 38%, плохой сон – 36,6% участников. Чувство одиночества испытывают 14,5% участников анкетирования. Проблемы в общении с близкими имеют 78% респондентов.

Стресс – значимая проблема для большинства опрошенных, вызывает физиологические и психологические последствия. Несмотря на осознание рисков, обращаемость к специалистам крайне низка, необходимы просветительские программы.

Стресс имеет двойственную природу. Кратковременный эустресс полезен: мобилизует ресурсы, даёт энергию, обостряет внимание. При хронизации становится вредным: ослабляет иммунитет, повышает давление, провоцирует болезни сердца и ЖКТ, вызывает тревожность и депрессию [1; 5]. Задача – предотвратить переход в дистресс.

Проведённый анализ позволяет сделать однозначный вывод: стресс перестал быть эпизодическим состоянием и превратился в устойчивую характеристику современной жизни.

Теоретическая часть исследования подтверждает, что механизмы стресса заложены эволюционно: активация симпато-адреналовой системы и ГГН-оси с выбросом кортизола спасает жизнь при реальной угрозе, но в условиях повседневного давления механизмы работают против человека. Хронически повышенный кортизол «изнашивает» организм, поражая сердечно-сосудистую, пищеварительную, иммунную и нервную системы.

Особую ценность работе придают результаты собственного анкетирования жителей Чувашской Республики. Они наглядно иллюстрируют реальную картину. Более половины опрошенных живут в состоянии частого стресса, причём его источники не всегда очевидны. Тревожный сигнал в том, что почти половина респондентов уже испытывают именно дистресс, а не полезный эустресс. Люди хорошо осознают негативное влияние стресса, но при этом обращаемость к психологам катастрофически низкая. Вместо профессиональной помощи большинство выбирает общение с близкими или прогулки – это хорошо, но часто недостаточно, особенно когда появляются стойкие соматические симптомы вроде тахикардии или болей в желудке.

Таким образом, главное противоречие, выявленное в исследовании, таково: при высоком уровне осведомлённости о вреде стресса и его реальной распространённости отсутствует системная профилактика.

Итоговые рекомендации – полноценный сон, физическая активность, отдых и поддерживающее общение – абсолютно обоснованны. Однако ключевым выводом работы следует считать необходимость не просто информировать людей о стрессе, а формировать доступные программы психологической помощи и учить распознавать первые признаки истощения.

Список литературы

1. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.
2. Семенова Ю.В. Оценка психоэмоционального состояния обучающихся / Ю.В. Семенова, М.С. Шошорина, К.В. Пушкина // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. – Чебоксары, 2018. – С. 486–491. EDN YSYLXV
3. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса / К.В. Судаков. – М.: НИИ нормальной физиологии им. П.К. Анохина, 2010. – 320 с.
4. Чувавштат. Социально-экономическое положение Чувашской Республики в 2023 году: статистический сборник. – Чебоксары, 2024. – 215 с.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2019. – 378 с.
6. Всемирная организация здравоохранения. Доклад о психическом здоровье в мире, 2022. – URL: <https://www.who.int> (дата обращения: 10.04.2025).
7. Sapolsky R.M. Why Zebras Don't Get Ulcers / R.M. Sapolsky. – New York: Henry Holt and Co, 2004. – 560 p.

Куфельд Наталья Андреевна
магистрант

Научный руководитель
Тюстина Гульнара Гумаровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижневартковский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра АО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ-ВОЛЕЙБОЛИСТОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕПЯТСТВИЙ

Аннотация: в статье рассматривается роль психолого-педагогического сопровождения в формировании психологической готовности подростков-волейболистов к преодолению соревновательных препятствий. Описываются методы и формы сопровождения, включающие обучение приёмам преодоления тревожности, стресса, неуверенности в себе и трудностей командного взаимодействия, что особенно актуально для подростков-спортсменов, склонных к импульсивности и недостаточной стрессоустойчивости. Необходимость внедрения данных мероприятий подтверждена результатами констатирующего этапа исследования. В статье делается вывод, что обучение техникам саморегуляции, а также развитие волевых качеств и мотивации к успеху в ходе психолого-педагогического сопровождения позволяют эффективно преодолевать соревновательные препятствия и способствуют достижению общего спортивного успеха команды.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, формирование психологической готовности, преодоление соревновательных препятствий, мотивация к успеху, подростки-волейболисты.

Результативность спортивной подготовки во многом определяется не только уровнем овладения спортсменами техникой и тактикой игры, но и их психологической готовностью к

преодолению целого ряда препятствий. К таким препятствиям А.А. Веселов, П.В. Шаров относят соревновательный стресс, страх ошибки, необходимость быстро принимать решения в условиях дефицита времени, а также умение справляться с неудачами и конструктивно взаимодействовать с партнёрами по команде [1, с. 73–75].

Как отмечает А.А. Иванов, данная проблема приобретает особую остроту в спортивной подготовке подростков, занимающихся командными видами спорта, в том числе и волейболом. В подростковом возрасте происходит активное формирование личности, что сопровождается эмоциональной нестабильностью, неустойчивой самооценкой и повышенной чувствительностью к внешним оценкам. Волейбол, как вид спорта, характеризуется высокой динамикой, быстрой сменой игровых ситуаций и огромной значимостью слаженных командных действий, что многократно усиливает психологическую нагрузку на юного спортсмена [2, с. 115]. «Различные игровые ситуации вызывают у спортсменов чувство радости или отчаяния, удовлетворения или разочарования. Очень важно, чтобы эмоции не деформировали командные взаимодействия, а служили мобилизирующим фактором» [3, с. 467].

В связи с этим направленность данного экспериментального исследования ориентирована на изучение актуального уровня сформированности психологической готовности к преодолению соревновательных препятствий именно у волейболистов подросткового возраста. По мнению Г.И. Савенкова, эмпирическое подтверждение теоретических положений о структуре и специфике психологической готовности к преодолению соревновательных препятствий, является необходимым условием для разработки и обоснования эффективных программ психолого-педагогического сопровождения [5, с. 196].

Исследование проводилось на базе спортивной школы олимпийского резерва г. Нижневартовска. В нём приняли участие 20 волейболистов в возрасте 14–15 лет. Для диагностики уровня психологической готовности был подобран, согласно рекомендациям Ю.М. Блудова, В.Л. Маришук, Л.К. Серовой [4, с. 256], комплекс методик, включающий: Методику диагностики уровня соревновательной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) для оценки стрессоустойчивости; Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев) для выявления уровня самооценки; Методику диагностики волевого самоконтроля (опросник ВСК) (А.З. Зверков, Е.В. Эйрман,) для оценки индивидуального уровня развития волевой регуляции; а также разработанную Ю.Л. Ханиным анкету для оценки субъективного восприятия соревновательных препятствий и предпочитаемых стратегий их преодоления.

Проведённая диагностика на констатирующем этапе эксперимента позволила выявить ряд системных проблем в структуре психологической готовности обследуемой группы подростков-волейболистов.

1. Низкий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень тревожности. У 65% испытуемых был зафиксирован высокий уровень ситуативной тревожности перед соревнованиями. Спортсмены отмечали, что испытывают сильное волнение, которое мешает им сконцентрироваться на игре и приводит к техническим ошибкам (потере подачи, неточному приему мяча).

2. Нестабильная самооценка и неуверенность в себе. Результаты по тесту самоотношения показали, что у 55% подростков наблюдается неустойчивая самооценка, тесно связанная с результатом последней игры. Неудачи вызывают резкое снижение уверенности в своих силах, а успехи, напротив, приводят к непродолжительной эйфории. Это свидетельствует о зависимости их самоуважения от внешних оценок.

3. Недостаточное развитие волевого компонента. Данные опросника ВСК продемонстрировали, что при столкновении с трудностями (например, проигрыш в партии) значительная часть подростков (около 50%) склонна к проявлению нетерпеливости и снижению контроля над своим поведением. Им не всегда удаётся мобилизовать усилия для изменения хода игры в свою пользу.

4. Проблемы в коммуникативной сфере. Анкетирование выявило, что 40% респондентов испытывают трудности в конструктивном общении с партнёрами в стрессовых ситуациях.

Вместо поддержки товарищей по команде они склонны к взаимным обвинениям, что негативно сказывается на общем командном духе и сплочённости.

Полученные экспериментальные данные полностью подтверждают теоретические положения Н.Ф. Синигиной, Е.В. Фомина о ключевых проблемах психологической готовности подростков-волейболистов. Результаты констатирующего этапа наглядно демонстрируют, что низкий уровень развития эмоционально-волевой и мотивационной сфер является основным внутренним препятствием для эффективного преодоления соревновательных трудностей [6].

Выявленные проблемы – высокая тревожность, нестабильность самооценки и слабая волевая регуляция – создают психологический барьер, который мешает спортсменам реализовать свой технико-тактический потенциал.

Как утверждает З.В. Юркина, решение выявленных проблем реализуется в ходе комплексного психолого-педагогического сопровождения, которое включает в себя различные методы и формы работы, направленные на формирование устойчивой психологической готовности подростков-волейболистов к преодолению соревновательных препятствий.

Психодиагностические методы служат фундаментом для построения индивидуальной программы. Они применяются на начальном и итоговом этапах для оценки уровня развития волевых качеств, самооценки, тревожности и особенностей межличностных отношений в команде. Реализуется это через индивидуальное тестирование, анкетирование и наблюдение за поведением спортсмена в тренировочной и соревновательной деятельности.

Методы психопрофилактики и развития эмоционально-волевой сферы нацелены на снижение негативного влияния стресса. Спортсменов обучают техникам релаксации, таким как дыхательные упражнения и аутогенная тренировка, а также методам визуализации (мысленное проигрывание успешной подачи) и идеомоторной тренировки (мысленное воспроизведение технических элементов). Эти навыки отрабатываются в ходе групповых тренингов, индивидуальных консультаций и включаются непосредственно в предсоревновательную разминку.

Методы развития когнитивного компонента и коммуникативных навыков направлены на формирование адекватной самооценки и умения эффективно взаимодействовать в команде. Для этого используются групповые дискуссии для решения конфликтов, ролевые игры для отработки взаимопомощи и работа по коррекции негативных установок (например, замена установки «я боюсь ошибиться» на «ошибка – это часть обучения»). Данные методы применяются на командных семинарах, практических занятиях и в ходе индивидуальной работы со специалистом.

Мотивационные методы призваны сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию к достижению результатов. Это достигается через совместное с тренером целеполагание (SMART-цели: например, «повысить процент успешных подач до 80% за месяц») и систему публичного признания, где поощряются не только победы, но и проявленные волевые качества. Формы реализации включают индивидуальные беседы, командные собрания и ведение дневников достижений.

Большое значение в этом процессе играет сотрудничество тренеров с родителями. Именно родители формируют базовую самооценку и отношение ребёнка к неудачам, поэтому их вовлечённость в спортивную деятельность подростка становится ключевым фактором успеха. Эффективное взаимодействие тренера и родителей позволяет создать единое, поддерживающее пространство. Это сотрудничество может быть реализовано через несколько форм работы.

1. Просветительская работа. Проведение семинаров и собраний для родителей, на которых спортивный психолог или тренер объясняет возрастные особенности подростков, специфику психологических нагрузок в спорте и даёт рекомендации по правильной поддержке ребёнка. Родители должны понимать, что их чрезмерное давление и завышенные ожидания могут стать источником стресса, а не стимулом.

2. Информирование и согласование целей. Тренеру важно доносить до родителей не только текущие задачи и тактические планы, но и психологические цели, стоящие перед

командой и отдельным спортсменом. Это помогает синхронизировать требования на тренировках и в семье, избегая противоречивых установок.

3. Обратная связь. Регулярное общение (не только по поводу ошибок, но и для похвалы за проявленные волевые качества) позволяет родителям видеть объективную картину и корректировать своё поведение. Совместный анализ соревновательных выступлений помогает выработать единую стратегию поддержки подростка после как побед, так и поражений.

Партнёрство тренера и родителей позволяет сформировать у подростка-волейболиста прочную психологическую опору, научить его адекватно воспринимать критику, справляться с тревогой и верить в свои силы, что является фундаментом для преодоления любых соревновательных препятствий [7].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение является многоаспектным подходом к решению проблем формирования психологической готовности у подростков-волейболистов к преодолению соревновательных препятствий, что является возможным при условии комплексного воздействия на все компоненты личности спортсменов: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный и коммуникативный. Системная работа тренера и психолога с привлечением родителей, основанная на диагностике и применении адекватных методов коррекции, позволяет не только повысить спортивные результаты, но и способствует гармоничному личностному развитию подростков-волейболистов, формируя у них навыки, необходимые для преодоления соревновательных препятствий и достижения общекомандного успеха.

Список литературы

1. Веселов А.А. Влияние спорта на формирование личности / А.А. Веселов, П.В. Шаров // Вестник науки и образования. – 2021. – №13/1(91). – С. 73–75.
2. Иванов А.А. Психология чемпиона. Работа спортсмена над собой / А.А. Иванов. – М.: Спорт: Человек, 2022. – 115 с.
3. Александров Д.Е. Эмоциональная устойчивость в спортивной деятельности волейболистов / Д.Е. Александров // XXII Всероссийская научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: материалы конференции (Нижневартовск, 6–7 апреля 2020 г.) Т. 2 / науч. ред. Д.А. Погоньшев. – Нижневартовск: Нижневартковский государственный университет, 2020. – С. 466–469. EDN HDZTEV
4. Блудов Ю.М. Методики психодиагностики в спорте: учебное пособие / Ю.М. Блудов, В.Л. Маришук, Л.К. Серова. – М.: Просвещение, 2019. – 256 с.
5. Савенков Г.И. Психологическая готовность спортсменов в современной системе спортивной тренировки / Г.И. Савенков. – М.: Физическая культура, 2022. – 196 с.
6. Синигина Н.Ф. Психологическая подготовка в волейболе / Н.Ф. Синигина, Е.В. Фомин. – URL: <https://volley-ural.ru/userFiles/file/metod/14.pdf> (дата обращения: 12.04.2026).
7. Юркина З.В. Психологическая подготовка спортсменов во время проведения соревнований по волейболу / З.В. Юркина // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2019. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-podgotovka-sportsmenov-vo-vremya-provedeniya-sorevnovaniy-po-voleybolu> (дата обращения: 12.04.2026). EDN WVSFJK

Лакреева Анна Владимировна
старший преподаватель
Жихарева Софья Вячеславовна
студентка

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

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (1991–2026 гг.)

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического анализа развития педагогической системы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних в постсоветской России (1991–2026 гг.). Выделены пять этапов: переходный период (1991–1992), социально-экономический кризис и поиск новых подходов (1993–1998), становление системы профилактики (1999–2010), модернизация образования и внедрение стандартов (2011–2020), новые вызовы (2021–2026). Установлены связи между социально-экономической ситуацией, системой образования и проблемами педагогической профилактики. Современная девиантопревентивная работа базируется на подходах, сформированных в постсоветский период, но не адаптирована к цифровым условиям. Для повышения эффективности необходимо изучение опыта педагогов и девиантологов с переработкой информации под современные технологические реалии.

Ключевые слова: педагогическая система, профилактика девиантного поведения, отклоняющееся поведение несовершеннолетних, девиантное поведение, постсоветский период, этапы развития.

В современной России проблема отклоняющегося поведения несовершеннолетних является одной из наиболее острых и значимых для государства и требует безотлагательного решения. За последние 35 лет данная проблема прошла несколько стадий переосмысления, каждый новый этап – это социально-экономические или технологические изменения, которые имели ряд своих недостатков, проблем и эффективных решений [3].

Государство готовит специалистов в области психолого-педагогической профилактики отклоняющегося поведения. В условиях образовательных организаций социальные педагоги, педагоги-психологи, социальные работники предпринимают активные попытки коррекции девиантного поведения детей и подростков, помогая эффективно справляться с ним, а также предотвратить и минимизировать риски его образования. Конечно, нельзя отрицать эффективность данных практик в конкретных школах, образовательных учреждениях. Но вслед за активно меняющимся миром меняются и формы отклоняющегося поведения: к уже имеющимся традиционным формам – наркомания, алкоголизм, агрессия – добавились цифровые девиации.

Это требует от специалистов разработки и внедрения методов работы, способных справляться с проявлениями отклоняющегося поведения с учетом реалий; для этого также необходимо изучить уже имеющиеся способы профилактики отклоняющегося поведения, накопленные за постсоветский период.

Целью данного теоретического исследования является изучение, анализ и систематизация педагогического опыта профилактики девиантного поведения подростков и детей в постсоветской России с 1991 года по настоящее время. В процессе работы был использован историко-педагогический анализ, сравнительно-исторический метод, контент-анализ нормативных документов, сравнительный анализ научных публикаций за 1991–2026 гг.

Исследование происходило в несколько этапов: этап поиска и составление библиографического списка необходимых и наиболее подходящих источников; этап анализа имеющихся источников; этап сбора подходящих данных; этап анализа, сопоставления и систематизации данных; этап обобщения полученных результатов и формулирование выводов.

Для получения наиболее точных результатов одновременно анализировались и сопоставлялись характеристики исторического этапа, в котором происходили те или иные исследования, достижения, статьи или работы; характеристики развития педагогической мысли на данном историческом этапе и тенденции в профилактике отклоняющегося поведения. Анализу подверглись учебные пособия, исследования, опубликованные в периодических изданиях по истории России, истории отечественной педагогики и образования, а также по социальной педагогике (Бражников С.А., Третьяков А.В., Джуринский А.Н., и др.).

Как отмечает А.Н. Джуринский в учебнике «История педагогики и образования», тенденции развития педагогической мысли и образования в России и в мире в XX–XXI веках анализируются как целостный и взаимосвязанный процесс, представлены ведущие педагогические идеи, концепции, теории, направления эволюции образования [7].

Период с 1991 года по 2026 год является важным в развитии системы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Именно в это время были разработаны многие методы и приняты многие организационные решения, на которых опирается современная система профилактики. Данный период условно разделяют на пять значимых этапов.

Период с 1991–1992 гг. является переходным. Распад СССР спровоцировал социально-экономический кризис, гиперинфляцию и рост безработицы [9]. Затем последовало разрушение прежней советской системы воспитания. Школьное образование, избавленное от жёсткой догматики официальной идеологии, приобрело значительную степень самостоятельности в организации учебного процесса, что способствовало раскрепощению творческих начал в обучении [6]. В целом период с конца 1991 г. по 1999 г. характеризуется трансформацией всех сфер жизнедеятельности государства и общества, устойчивой динамичностью социально-экономических и политических процессов, чрезвычайным осложнением криминогенной ситуации в среде несовершеннолетних практически на всей территории страны [1]. В этой ситуации органы публичной власти пытались стабилизировать уровень детско-подростковой противоправной активности, но организация и состояние этой работы не соответствовали требованиям времени, прежде всего по причине отсутствия системного подхода к планированию и осуществлению профилактических мероприятий [1]. Уже тогда начинаются первые попытки создания альтернативной помощи, открываются первые программы социально-психологической помощи детям, открытие социальных приютов, центров психолого-педагогической реабилитации. Также в 1990 году был введен институт социальной педагогики. Его введение – кардинальный поворот в отношении общества к проблемам человека, который обусловлен общими тенденциями гуманизации и демократизации социальной жизни России. Однако становление института социальной педагогики, которое происходит на фоне глубоких преобразований в стране, порождающих огромное количество социальных, экономических, нравственно-психологических и других проблем, протекает достаточно трудно и противоречиво. Процесс становления социальной педагогики как науки потребовал решения трех основных задач: формирования в обществе сферы профессиональной деятельности социальных педагогов, развития соответствующей отрасли научного знания и создания системы подготовки кадров [4].

Таким образом, данный этап привел к отказу от советской воспитательной системы, что открыло возможности для гуманизации образования. Отсутствие системного подхода к профилактике девиантного поведения на фоне сильнейшего социально-экономического кризиса в стране обусловило рост противоправной подростковой активности. Тем не менее именно в эти годы были заложены основы института социальной педагогики как ответа на новые социальные вызовы.

Следующий период – 1993–1998 гг. – социально-экономический кризис и поиск новых подходов. Эффективное функционирование системы образования в условиях изменения государственного строя после распада СССР потребовало изменений законодательного характера. Конституция РФ, принятая 12 декабря 1993 г., и Закон РФ «Об образовании», принятый 10 июля 1992 г., заложили нормативно-правовую базу отечественной системы образования в

период становления новой российской государственности, что способствовало сохранению и защите системы образования [9]. В 1994 г. был введен единый государственный стандарт высшего профессионального образования. А в 1996 году вышел Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», который узаконил деятельность частных вузов, что способствовало развитию конкуренции вузов и их творческому развитию [9]. В сфере профилактики девиантного поведения было множество изменений, ведь именно в этот период происходил поиск действенных методов, методологических подходов и компонентов системы. Одним из них стал указ Президента РФ от 6 сентября 1993 года №1338 «О предупреждении отклоняющегося поведения и охране прав несовершеннолетних», который включает в себя социальную профилактику, помощь и поддержку с отклоняющимся поведением [2].

Поиск эффективных методов профилактики привёл к осознанию необходимости межведомственного взаимодействия, однако практическая реализация сдерживалась недостатком финансирования и квалифицированных кадров.

С 1999 по 2010 гг. происходит становление системы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних. В этот период начинает активно формироваться нормативно-правовая база и система мер профилактики девиантного поведения, которые становятся частью государственной образовательной политики. Ключевое событие – принятие Федерального закона от 24 июня 1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [11]. Он включает в себя правовые основы, структуру, задачи, принципы и механизмы индивидуальной работы с безнадзорностью и правонарушениями несовершеннолетних. Развитие школьной психологической службы стало возможным благодаря приказу Минобразования РФ от 22 октября 1999 года №636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации». Данный документ определил организационно-методическую основу деятельности службы педагогов-психологов всех типов учреждений.

Стоит отметить, что именно данный период стал значимым для формирования комплексной государственной системы педагогической профилактики. Принятые законы заложили правовые, структурные и методические основы работы с безнадзорностью и правонарушениями несовершеннолетних. Развитие школьной психологической службы и внедрение ЕГЭ создали институциональные условия, которые в модифицированном виде действуют до сих пор.

2011–2020 гг. – модернизация системы образования и внедрение стандартов. В данном периоде ключевым событием является принятие Федерального закона «Об образовании в РФ» №273-ФЗ (2012) [12]. Концепция развития психологической службы (утв. 19.12.2017) определяет цели, задачи, принципы, основные направления и механизмы реализации государственной политики в сфере развития психологической службы в системе образования Российской Федерации. Она также включает в себя кадровое обеспечение, нормативно-правовое регулирование, научно-методическое обеспечение и межведомственное взаимодействие. Федеральный закон от 23.06.2016 г. №182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» – основные понятия в сфере профилактики правонарушений, общие правила функционирования, основные принципы, направления профилактики правонарушений, формы профилактического воздействия, полномочия, права и обязанности субъектов профилактики правонарушений и лиц, участвующих в профилактике правонарушений.

2020 год – год пандемии, когда в стране были введены ограничительные меры для всего населения. Большинство жителей находились дома, работы были переведены на дистанционный формат, но даже это не спасло от экономического и социального кризиса. Множество предприятий сокращали свою деятельность, оставляя людей безработными. Именно такие события вызвали волну правонарушений в этот период. Стрессовые условия, экономический и социальный кризис провоцировали девиантное поведение. В таких условиях профилактика отклоняющегося поведения требовала особого подхода [5].

Начиная с 2021 года по настоящее время фокус смещается на психологическое благополучие, жизнестойкость и цифровую гигиену – всё это связано с цифровизацией общества,

ростом информационных перегрузок и необходимостью адаптации личности к новым условиям [10]. Педагогика стремится к персонализации обучения и интеграции цифровых инструментов, при этом остро ставится вопрос о цифровой компетентности педагогов и защите детей от онлайн-рисков. 2022 год – начало СВО, вектор направлен на патриотическое воспитание, укрепление гражданственности и социальной ответственности. Нормативной основой для этого становится указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. №809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Данный документ включает в себя подходы в сфере обеспечения национальной безопасности РФ, определяющие систему целей, задач и инструментов реализации приоритета защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти.

Проведённый анализ позволил выделить пять этапов развития педагогической системы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних в постсоветской России, каждый из которых внёс вклад в формирование современного межведомственного подхода. Однако традиционные методы, ориентированные на офлайн-среду, слабо адаптированы к новым формам девиаций, вызванным повсеместной цифровизацией (кибербуллинг, интернет-зависимость, деструктивные онлайн-сообщества). Это создаёт разрыв между накопленным опытом и актуальными потребностями практики.

Таким образом, исторический опыт постсоветского периода создал прочный фундамент для системы профилактики, но его эффективное применение в современных условиях требует пересмотра содержания, методов и инструментов работы с учётом цифровой трансформации общества. Без интеграции традиционных подходов и цифровых решений невозможно построение упреждающей, а не реагирующей системы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Список литературы

1. Бражников С.А. Деятельность высших органов государственной власти России по формированию системы профилактики правонарушений несовершеннолетних в 90-е годы XX века / С.А. Бражников, А.В. Третьяков // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – №4(68).
2. Блясова И.Ю. Проблемы профилактики преступности и правонарушений несовершеннолетних в постсоветский период / И.Ю. Блясова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – №27(281). – Вып. 32. Право. – С. 44–48.
3. Вандышева Л.В. Организация работы с молодежью: проблемно-тематические аспекты публикаций в научной электронной библиотеке «КиберЛенинка» / Л.В. Вандышева // Знание. Понимание. Умение. – 2022. – №2. – С. 181–192.
4. Галагузова М.А. Развитие института социальной педагогики в России / М.А. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2010. – №1. – С. 19–27. EDN MSUJTB
5. Герасимова Ю.Р. Девиантное поведение в период пандемии коронавируса как одна из детерминант преступности / Ю.Р. Герасимова // Закон и право. – 2021. – №8. – С. 112–115.
6. Гузь Е.В. Особенности государственной политики Российской Федерации по реформированию школьного исторического образования / Е.В. Гузь // Российский социально-гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. №4. – С. 311–321.
7. Джуринский А.Н. История педагогики и образования. Ч. 2. XX–XXI века: учебник для вузов / А.Н. Джуринский. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 258 с.
8. Емельянова И.Н. Социальный педагог как профессия и сфера деятельности / И.Н. Емельянова // Социальная педагогика. – 2016. – №2. – С. 34–41.
9. Ситаров В.А. История образования в России: постсоветское время / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – №4. – С. 118–129.
10. Солдатова Г.У. Цифровые предикторы психологического благополучия молодежи в реальном и виртуальном мирах / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2025. – №1. – С. 73–98. DOI 10.11621/LPJ-25-04. EDN UFXOUJ
11. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» №120-ФЗ от 24.06.1999 (ред. от 23.07.2025) // Собрание законодательства РФ. – 1999. – №26. – Ст. 3177.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 28.02.2026) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53 (ч. 1). – Ст. 75–98.

Литвиненко Василиса Сергеевна
студентка

Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ МОББИНГА СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема моббинга в образовательной среде. Отмечается, что жертвы сталкиваются с тревожностью, депрессией, снижением самооценки и социальной изоляцией, существующие профилактические программы недостаточно эффективны. Проанализированы подходы отечественных (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.А. Баева, С.В. Кривцова, Т.Г. Стефаненко) и зарубежных (Д. Ольвеус, Х. Лейманн, П. Запф) исследователей. Выявлено противоречие между социальным запросом на предупреждение моббинга и недостаточной разработанностью эффективных психолого-педагогических подходов, что определяет актуальность исследования.

Ключевые слова: моббинг, буллинг, травля, образовательная среда, насилие в школе, психологическое давление, основная школа, первичная профилактика.

Проблема насилия в образовательных учреждениях обостряется, особенно в части моббинга – систематической психологической травли группой лиц против конкретного человека. Психологическое насилие часто скрыто, но не менее разрушительно для развития личности ребёнка. Моббинг широко распространён и дестабилизирует школьную атмосферу, его последствия тяжелы: тревожность, депрессия, социальная изоляция, проблемы с успеваемостью и даже суицидальные мысли.

В России профилактика моббинга опирается на ряд нормативных документов: ФЗ №273-ФЗ «Об образовании в РФ» гарантирует безопасные условия обучения, ФЗ №120-ФЗ регулирует работу с несовершеннолетними, ФГОС требуют комфортной образовательной среды, а УК РФ предусматривает ответственность за доведение до самоубийства.

Моббинг отличается систематичностью, целенаправленностью, дисбалансом власти, серьёзными негативными последствиями. В школе он проявляется через вербальную агрессию, социальную изоляцию, распространение слухов, кибермоббинг, порчу вещей и психологическое давление. По данным метаанализа: вовлечены 35% школьников и ещё 15% выступают наблюдателями.

Эффективная профилактика должна быть системной и адресной: управлять групповой динамикой, развивать толерантность и социальную компетентность, формировать навыки ненасильственной коммуникации. В настоящее время существует ряд подходов:

- ОБРР (Норвегия) – формирует позитивную атмосферу;
- KiVa (Финляндия) – учит наблюдателей вмешиваться;
- «Травли NET» (Россия) – тренинги обучения педагогов, родителей;
- SEL – развитие социально-эмоционального интеллекта;
- «Steps to Respect» – уроки для учащихся, педагогов, родителей;
- «No Bully System» – вовлекает учащихся в предотвращение травли;
- технологические методы – цифровые инструменты профилактики.

Однако программы имеют свои ограничения: ориентация на буллинг, фрагментарность, слабая адаптация, высокие затраты и технические риски, неравный доступ к технологиям. Необходимы дальнейшие исследования.

Для своевременной диагностики моббинга используют комплекс методов: самооценочные опросники (OBVQ, IBS, PRQ); социометрия; наблюдение; интервью; проективные методики (TAT, DAT и др.).

Исследование в МБОУ СОШ №65: в исследования участвовали 36 обучающихся 5–9 классов. В ходе работы были использованы: самооценочный опросник «Жертва-Агрессор» (OBVQ) и социометрическая методика «Негативные выборы».

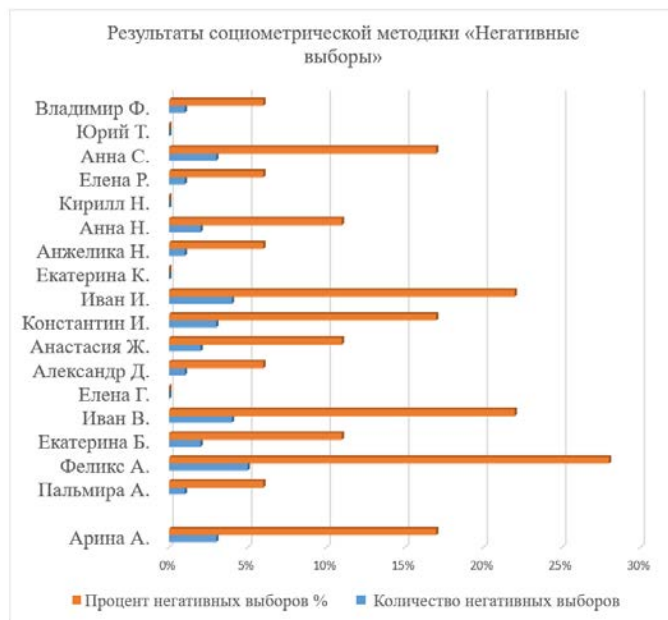


Рис. 1

Шаг 1. Сводная таблица негативных выборов.

Шаг 2. Анализ результатов.

Феликс А. (28%) и Иван В. (22%) имеют наибольшее количество негативных выборов – возможно, они могут чувствовать себя изолированными в классе или являться агрессорами. Учащиеся, имеющие 0 негативных выборов (Елена Г., Екатерина К., Кирилл Н., и Юрий Т.) воспринимаются как социально нейтральные или обладающие положительными межличностными отношениями в классе.

Анализ данных OBVQ и социометрии в МБОУ СОШ №65 показал следующие результаты.

По данным OBVQ: 15% учащихся были отнесены к категории «жертвы моббинга», 8% – к категории «агрессоры», 5% – к категории «жертвы-агрессоры». Остальные учащиеся были отнесены к категории «не вовлеченные».



Рис. 2

По данным социометрии: имена учащихся, идентифицированных как «жертвы» по OBVQ, в большинстве случаев совпадали с именами учащихся, получивших наибольшее количество негативных выборов в социометрии. Совпадение данных OBVQ и социометрии подтверждает наличие проблемы моббинга в школе.

Ограничения проведенного исследования: небольшой размер выборки, использование только самооценочных и социометрических методов, потенциальная социальная желательность и субъективность ответов.

Практические рекомендации: проведение просветительской работы, разработка и внедрение школьной программы профилактики моббинга, индивидуальная работа, усиление контроля и наблюдения, создание механизмов обратной связи и сообщения о случаях моббинга, повторное исследование.

Анализ результатов опытной работы позволил получить ценную информацию о моббинге в конкретной школьной среде. Полученные данные указывают на наличие проблемы и необходимость принятия мер по ее профилактике и минимизации.

Список литературы

1. Вороненко А.И. Понимание субъектами образования психологического насилия в образовательном процессе / А.И. Вороненко, Е.О. Марцих // Эпоха науки. – 2024. – №38. – С. 132–141. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67350254> (дата обращения: 27.01.2026). EDN WOEASH
2. Иванов А.В. Особенности враждебных коммуникаций и моббинг-конфликты среди подростков в улично-школьном пространстве / А.В. Иванов, Д.В. Чумаков // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № (158). – С. 240–248. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54129724> (дата обращения: 27.01.2026). DOI 10.51379/KPJ.2023.160.3.031. EDN XJFIMQ
3. Кулишов В.В. Формы и методы профилактики моббинга среди младших подростков в образовательной среде / В.В. Кулишов, Д.Н. Архандеева // Актуальные вопросы педагогической науки и образования: сборник статей по материалам авторских исследований. – Краснодар, 2021. – С. 205–210. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46432360> (дата обращения: 27.01.2026). EDN UNEXKX
4. Приоров Г.Е. Феномен буллинга и его профилактика в подростковой среде / Г.Е. Приоров // Наука на благо человечества. – 2022. – С. 194–198. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49191903> (дата обращения: 27.01.2026). EDN KUSAWA

Лихонина Светлана Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-166906

ТЕХНОЛОГИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В АДАПТАЦИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме организации эффективного взаимодействия семьи и школы в период адаптации ребенка к обучению. На основе анализа теоретических подходов и эмпирических данных описывается технология вовлечения родителей в образовательный процесс, включающая четыре этапа – от подготовки к школе до перехода в пятый класс, а также её цифровой компонент (онлайн-диагностика, видеоконсультации, вебинары). Раскрываются инновационные формы работы и приводятся результаты многолетнего эксперимента, подтверждающие эффективность технологии для успешной адаптации, повышения качества начального общего образования и формирования передового опыта цифровизации взаимодействия семьи и школы.

Ключевые слова: родительская вовлеченность, адаптация к школе, технология взаимодействия, первоклассники, семейное образование, психологическое благополучие.

Поступление ребенка в школу является одним из наиболее сложных и ответственных периодов в жизни как для самого ученика, так и для его семьи. Адаптация к новым условиям,

к роли ученика, к требованиям учителя и школьному коллективу требует мобилизации всех ресурсов детского организма.

Многочисленные исследования показывают, что успешность этого процесса во многом определяется уровнем вовлеченности родителей в образовательную деятельность [1; 3]. В условиях цифровой трансформации начального общего образования особую актуальность приобретает поиск эффективных практик, сочетающих традиционные и цифровые форматы взаимодействия семьи и школы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено преимущественное право родителей на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Однако на практике традиционные формы взаимодействия семьи и школы (родительские собрания, индивидуальные беседы) зачастую не формируют у родителей устойчивой мотивации к активному сотрудничеству. Родитель нередко остается в пассивной роли наблюдателя, а не соратника школы. Цифровые инструменты (онлайн-анкетирование, видеоконсультации, облачные сервисы для обратной связи) позволяют дополнить очные форматы и повысить степень включенности родителей.

В связи с этим возникает необходимость технологизации процесса вовлечения родителей, то есть создания четкой, системной и поэтапной стратегии. Цель данной статьи – описать передовой опыт реализации технологии вовлечения родителей в адаптацию первоклассников как успешную практику повышения качества начального общего образования, включая возможности ее цифрового сопровождения.

Под технологией вовлечения родителей понимается комплекс системно-последовательных мероприятий, реализуемых поэтапно в период обучения ребенка в школе – с момента посещения им занятий по подготовке к школе и до пятого класса включительно. В контексте передового опыта цифровизации начального общего образования данный комплекс дополняется цифровыми инструментами (онлайн-диагностика, видеоконсультации, облачные сервисы), что позволяет сделать взаимодействие с семьей более оперативным и непрерывным. Суть технологии заключается в системном информировании родителей и формировании у них мотивации к саморазвитию через освоение конструктивных форм взаимодействия с ребенком.

Важной особенностью является использование не только традиционных однонаправленных транзакций (учитель-ученик), но и двунаправленных форм коммуникации: учитель-ученик, учитель-родитель, родитель-ученик, родитель-родитель, ученик-ученик. Цифровая среда расширяет эти формы за счёт родительских чатов, онлайн-собраний, автоматизированной обратной связи и видеотренингов, не заменяя, но дополняя живое общение. Эти формы реализуются с использованием элементов копинг-стратегий, коучинга и медиативных технологий.

Технология включает четыре основных этапа. Представленный ниже алгоритм может рассматриваться как успешная практика повышения качества начального общего образования на основе гибридного (очного и цифрового) сопровождения семьи.

Первый этап: подготовка к школе. Реализуется через курс занятий по подготовке детей к школе, включающий не только работу с детьми, но и обязательный блок лекционно-практических занятий с элементами тренинга для родителей. Уже на этом этапе родителям предлагаются видеозаписи ключевых тем для самостоятельного просмотра и онлайн-чат для вопросов психологу. В рамках этих занятий педагог-психолог и библиотекарь помогают родителям осознать и принять не только новую роль ребенка – «ученик», но и свою новую роль – «родитель первоклассника». Формируется банк практических навыков: как передавать ответственность, как формировать мотивацию к учению, как скорректировать режим дня семьи. Завершается этап инициационным тренингом для детей и родителей с участием будущего классного руководителя [6].

Второй этап: поступление в школу и адаптация в 1-м классе. На первый план выходит работа специалистов сопровождения. Основная задача – выявление «групп риска» на основе данных мониторингов. Для оперативности сбора данных используются онлайн-опросники, результаты которых автоматически обрабатываются и попадают в личный кабинет

родителей. Полученные данные позволяют персонифицировать программу работы для каждого класса или конкретных родителей. Важным направлением становится вовлечение родителей в ситуацию осознанного и совместного с ребенком выбора направления внеурочной деятельности, организация совместных мероприятий (проектная деятельность, экскурсии, семейные праздники), а также работа по урегулированию конфликтов [4].

Третий этап: обучение в начальной школе (2–4 классы). Работа с родителями продолжается в соответствии с программой сопровождения. Родители получают доступ к облачному хранилищу материалов по детской психологии и воспитанию, а также приглашаются на тематические вебинары. Используются такие формы, как циклы тематических бесед в формате клубного пространства с элементами тренинга, консультации специалистов. Основной акцент делается на подготовку родителей к принятию новой роли – «родитель подростка». Проводится профилактика дезадаптации при переходе в основную школу [2].

Четвертый этап (завершающий): 5-й класс, адаптация к основной школе. Проводится итоговая диагностика уровня адаптации и готовности к обучению в основной школе. Диагностика проводится в онлайн-формате с автоматическим формированием отчёта для родителей и классного руководителя. Главный результат этапа – родительское сообщество класса становится способным к самостоятельному функционированию и саморазвитию. Родители осознают и принимают новые роли и могут выступать в качестве полноправных субъектов образовательного процесса.

В рамках описанной технологии особое внимание уделяется формам, направленным на создание условий для самообразования и рефлексии родителей. Одной из таких форм является тандемная работа педагога-психолога и библиотекаря. Для родителей организуются встречи и беседы, в рамках которых не просто рекомендуются книги или статьи, но и проводятся их обсуждения и дискуссии. Это позволяет решать несколько задач: формировать взаимопонимание между семьей и школой, расширять проблемное поле родителя, возрождать культуру семейного чтения [5].

Ярким примером инновационной формы является проект «Семейный праздник «Наша дружная семья», который из разового мероприятия превратился в добрую школьную традицию. Проект включает несколько этапов: от диагностики и информирования до совместной подготовки и самого праздника, на котором семьи представляют свои проекты (генеалогическое древо, герб семьи, семейный пирог, мир увлечений). Как показывают наблюдения, после реализации таких проектов наблюдается устойчивая положительная динамика в протекании адаптационного периода, увеличивается посещаемость родительских собраний, повышается качество и степень включенности семей в школьную жизнь.

Цифровой компонент данной технологии, позволяющий рассматривать её как передовой опыт цифровизации начального общего образования, включает:

- 1) онлайн-анкетирование родителей для оперативной диагностики адаптации с автоматической обработкой результатов и формированием индивидуальных рекомендаций;
- 2) видеоконсультации психолога для родителей, которые не могут посещать очные встречи с записью и возможностью повторного просмотра;
- 3) использование облачных сервисов для распространения материалов по родительскому просвещению с персонализированным доступом и контролем ознакомления;
- 4) тематические вебинары в тандеме «психолог-библиотекарь» с интерактивными опросами и обсуждениями в чате.

Это расширяет охват родителей, обеспечивает непрерывность сопровождения и повышает качество обратной связи между семьей и школой. Указанные цифровые решения позволяют тиражировать представленный передовой опыт в других образовательных организациях без значительных временных и финансовых затрат, что особенно важно для повышения качества начального общего образования в условиях цифровой трансформации.

Эффективность предложенной технологии как передового опыта цифровизации начального общего образования была подтверждена в ходе длительного экспериментального

исследования. Результаты показали, что к началу учебного года уровень готовности к обучению в экспериментальных группах в среднем в 1,5 раза выше, чем в контрольных. Если в начале обучения количество активно участвующих в жизни класса родителей было примерно одинаковым во всех группах (80–85%), то к концу первого года в контрольных группах оно снизилось до 60%, а в экспериментальных – осталось на уровне 78–80%.

Анализ динамики адаптации по четырем составляющим показал, что в экспериментальных группах наблюдалась устойчивая положительная динамика: повышение стрессоустойчивости, снижение уровня тревожности, отсутствие детей с дезадаптацией по личностному и коммуникативному компонентам [2]. Общий процент качества обученности в экспериментальных группах к концу начальной школы вырос с 35% до 49%, тогда как в контрольных – лишь до 39%.

Особенно важно отметить, что при переходе в основную школу, где часто наблюдается общая тенденция снижения успеваемости, в экспериментальных группах этого не произошло. Наблюдения за пятиклассниками показали, что в экспериментальных группах сохраняется высокая сплоченность как среди детей, так и среди родителей, а влияющие в класс новички адаптируются в течение 1–3 недель без особых проблем [2].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Технологизация процесса вовлечения родителей, основанная на системной диагностике и поэтапной реализации с использованием цифровых форматов (онлайн-опросы, видеоконсультации), является эффективным условием успешной адаптации детей к школе и может рассматриваться как передовой опыт цифровизации начального общего образования.

2. Разработанная четырехэтапная технология (от подготовки к школе до перехода в 5-й класс) способствует не только снижению рисков адаптационных периодов, но и создает основу для формирования устойчивого родительского сообщества, что подтверждает её потенциал как успешной практики повышения качества начального общего образования [3].

3. Инновационные формы работы, такие как тандем «психолог-библиотекарь» и проект «Семейный праздник», доказали свою результативность в формировании мотивации родителей к сотрудничеству и саморазвитию, а их дополнение цифровыми инструментами (вебинары, облачные сервисы) расширяет возможности тиражирования данного опыта.

4. Экспериментально подтверждено, что применение технологии повышает качество обученности, снижает тревожность у детей и обеспечивает преемственность между начальным и основным общим образованием [5].

Таким образом, технология вовлечения родителей в адаптацию первоклассников может быть рекомендована к внедрению в практику работы общеобразовательных организаций как эффективный инструмент реализации требований ФГОС в части организации сотрудничества с семьей, а также как пример успешной практики цифровизации взаимодействия семьи и школы.

Список литературы

1. Гильдерман С.А. Правила успеха адаптации первоклассника в школе / С.А. Гильдерман // Молодой ученый. – 2026. – №16(619). – С. 467–470. EDN KJBHGG
2. Колесов В.И. Семейная педагогика и семейное воспитание: учебник / В.И. Колесов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Лань, 2024. – 592 с. EDN GQYQQL
3. Пигуль Г.И. Взаимодействие семьи и образовательной организации: от теории к практике: методическое пособие / Г.И. Пигуль. – Хабаровск: ХК ИРО, 2023.
4. Яковлева Н.А. Организация психолого-педагогического исследования и анализ результатов исследования по взаимодействию семьи и школы по успешной адаптации ребенка к обучению в школе / Н.А. Яковлева // Молодой ученый. – 2024. – №20(519). – С. 607–609. EDN KJZJND
5. Горшкова Н.Ю. Учебная мотивация как индикатор успешности адаптации первоклассников к школьному обучению / Н.Ю. Горшкова // Молодой ученый. – 2026. – №3(606). – С. 512–515. EDN OEPOGF
6. Юревич С.Н. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями (лицами, их заменяющими): учебник для среднего профессионального образования / С.Н. Юревич, Л.Н. Санникова, Н.И. Левшина; под ред. С.Н. Юревич. – М.: Юрайт, 2026. – 181 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕКРЕАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО МАТЕРИАЛА КРАСНОДАРСКОГО РЕГИОНА

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические возможности организации рекреационно-познавательной деятельности старшеклассников на основе историко-культурного материала Краснодарского региона. Актуальность темы определяется необходимостью поиска таких форм воспитательной и образовательной работы, которые позволяют соединить познание, личностное переживание, исследовательскую активность и включение обучающихся в культурную среду родного края. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании потенциала историко-культурного наследия Краснодарского края в организации рекреационно-познавательной деятельности обучающихся старших классов. В работе использованы анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта и интерпретация регионального материала. Сделан вывод о том, что обращение к объектам истории и культуры Кубани способствует развитию познавательного интереса, гражданской идентичности, коммуникативных и исследовательских умений старшеклассников.

Ключевые слова: старшеклассники, рекреационно-познавательная деятельность, историко-культурный материал, Краснодарский край, краеведение, внеурочная деятельность, культурное наследие, региональный компонент.

Современная школа ориентирована не только на передачу обучающимся системы знаний, но и на создание условий для личностного развития, ценностного самоопределения и включения учащихся в социально значимую деятельность. На старшей ступени общего образования особую значимость приобретают такие формы работы, которые позволяют соединить образовательные задачи с личным опытом школьника, сделать содержание обучения жизненно близким и стимулировать самостоятельный познавательный поиск. В этой связи возрастает интерес к рекреационно-познавательной деятельности как к форме, сочетающей познание, эмоциональное переживание, общение, движение и обращение к реальной культурной среде [2; 5].

Под рекреационно-познавательной деятельностью в настоящем исследовании понимается педагогически организованная деятельность старшеклассников, направленная на освоение окружающего мира через сочетание познания, отдыха, общения, экскурсионной практики, наблюдения и самостоятельного исследования. Ее специфика состоит в том, что она выходит за рамки только учебного взаимодействия, однако сохраняет выраженную образовательную направленность. В условиях старшей школы такая деятельность позволяет преодолеть абстрактность ряда учебных тем и создать пространство для личностно значимого восприятия истории, культуры и социальной реальности родного региона [4; 7].

Особый педагогический потенциал в этом отношении имеет историко-культурный материал Краснодарского региона. Кубань представляет собой территорию с многослойным историческим опытом, в котором соединяются античное наследие, история казачества, многоэтничность, военная память, православная и светская культурная традиция, становление городского пространства Екатеринодара – Краснодара, развитие Новороссийска, Анапы, Тамани и других локусов исторической памяти. Такое содержание дает возможность рассматривать регион не как фон к изучению общероссийской истории, а как самостоятельный ресурс воспитания и развития обучающихся [1; 3].

Историко-культурный материал Краснодарского края обладает рядом педагогически ценных характеристик. Во-первых, он отличается конкретностью и предметностью: школьник имеет возможность видеть памятник, маршрут, музейный объект, мемориальное пространство,

архитектурную среду не в учебной иллюстрации, а в реальном культурном контексте. Во-вторых, он вызывает более выраженный эмоциональный отклик, поскольку связан с местом проживания, семейной памятью, локальной идентичностью и повседневным опытом учащихся. В-третьих, региональный материал естественным образом задает исследовательскую перспективу: он побуждает задавать вопросы, сопоставлять источники, наблюдать трансформации городской среды, осмысливать взаимосвязь прошлого и настоящего [1; 6].

Старший школьный возраст делает такое содержание особенно востребованным. Для старшеклассников характерны усиление избирательности интересов, стремление к самостоятельности, развитие рефлексии, ориентация на смысл и практическую значимость изучаемого материала. В этот период возрастает потребность не просто в получении готовой информации, а в участии в деятельности, которая требует выбора, интерпретации и собственной позиции. Именно поэтому включение историко-культурного материала региона в рекреационно-познавательную деятельность отвечает возрастным особенностям старшеклассников и способствует устойчивому познавательному интересу [7; 8].

В научной литературе подчеркивается, что краеведение и экскурсионная работа выполняют не только информационную, но и воспитательную функцию. Они способствуют развитию гражданственности, патриотических чувств, уважения к культурному наследию, коммуникативной культуры и навыков коллективного взаимодействия [4; 5]. Вместе с тем исследователи отмечают, что эффективность такой работы зависит от ее системности. Эпизодические поездки или разовые экскурсии, не включенные в целостную педагогическую логику, дают значительно меньший образовательный эффект, чем продуманная деятельность, в которой имеются подготовительный, основной и рефлексивный этапы [2].

Рекреационно-познавательная деятельность старшеклассников на материале Краснодарского региона может быть реализована в различных формах. Наиболее продуктивными представляются тематические экскурсии по историческим кварталам Краснодара, музейные занятия, краеведческие маршруты, исследовательские прогулки, учебные выезды к объектам культурного наследия, проектная работа по изучению локальной истории, создание цифровых карт и фотоархивов, подготовка школьных мини-экспозиций, публичные обсуждения и презентации результатов. С педагогической точки зрения важно, чтобы любая из этих форм включала не только восприятие информации, но и активные действия самих учащихся: наблюдение, фиксация, сравнение, описание, анализ, выдвижение гипотез и интерпретацию увиденного [1; 4].

Содержательное наполнение такой деятельности может строиться вокруг конкретных региональных сюжетов. Так, обращение к исторической застройке Краснодара позволяет обсуждать формирование городского пространства, особенности культурного облика Екатеринодара, соотношение сохранения и утраты архитектурного наследия. Материал Новороссийска дает возможность выйти на проблематику исторической памяти, героического прошлого, мемориальной культуры. Изучение Таманского полуострова и античных памятников расширяет представления школьников о глубине исторического развития региона. Работа с музеями, усадебными и мемориальными объектами Кубани помогает увидеть культурное наследие не как абстрактную категорию, а как живую часть региональной истории [1; 3].

Существенным условием результативности выступает поэтапная организация деятельности. На подготовительном этапе актуализируются имеющиеся знания учащихся, формулируются вопросы, определяются цели маршрута или проекта, распределяются исследовательские задания. На основном этапе организуется непосредственное включение школьников в культурную среду: наблюдение объектов, работа с экскурсионным материалом, фотофиксация, беседа, мини-исследование, сбор локальных свидетельств. На завершающем этапе осуществляется рефлексия и переработка опыта: обсуждение, подготовка эссе, презентаций, выставок, карт маршрута, сравнительных описаний, творческих или аналитических отчетов. Именно рефлексивный компонент переводит впечатление в осмысленный образовательный результат [2; 8].

Не менее важным является вопрос о позиции педагога. В рамках рекреационно-познавательной деятельности учитель выступает не только источником информации, но и

организатором образовательной среды, координатором исследовательского поиска, консультантом и модератором обсуждения. Такая роль соответствует современному пониманию педагогического сопровождения, при котором активная позиция принадлежит самому обучающемуся. Для старшеклассников это особенно значимо, поскольку именно в этом возрасте возрастает потребность в самостоятельном выборе, ответственности за результат и личной интерпретации изучаемого материала [7].

Следует учитывать и то, что рекреационно-познавательная деятельность имеет комплексный результат. Ее эффективность нельзя оценивать только по объему усвоенных сведений. Более адекватными критериями выступают устойчивость познавательного интереса, глубина включенности в обсуждение, способность устанавливать связи между историческими фактами и современностью, умение работать с региональным материалом, качество самостоятельных выводов, выраженность ценностного отношения к культурному наследию родного края. В этом плане историко-культурный материал Краснодарского региона является не только содержанием деятельности, но и средством формирования личностных результатов образования [3; 6].

Таким образом, организация рекреационно-познавательной деятельности старшеклассников на примере историко-культурного материала Краснодарского региона представляет собой перспективное направление современной педагогической практики. Ее потенциал заключается в возможности соединить образовательные, воспитательные и развивающие задачи в едином процессе, основанном на обращении к культурной среде родного края. Историко-культурное наследие Кубани создает условия для развития познавательного интереса, исследовательских умений, гражданской идентичности и уважительного отношения к прошлому и настоящему региона. Перспективы дальнейшей разработки темы связаны с проектированием конкретных школьных моделей такой работы, включая маршруты, задания, диагностические инструменты и формы итоговой рефлексии.

Список литературы

1. Жданова Л.А. Проекты в сфере изучения и популяризации усадебного наследия Кубани / Л.А. Жданова // Культурная жизнь Юга России. – 2023. – №1(88). – С. 82–90. – URL: <https://kjur.kgik1966.ru/content/cms/files/43834.pdf> (дата обращения: 13.05.2026). DOI 10.24412/2070-075X-2023-1-82-90. EDN GYMBZF
2. Кулакова Н.И. Экскурсионная работа как фактор стимулирования учебно-познавательной деятельности школьников / Н.И. Кулакова // Евразийский Союз Ученых. – 2014. – №8. – С. 117–120. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekskursionnaya-rabota-kak-faktor-stimulirovaniya-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-shkolnikov> (дата обращения: 13.05.2026). EDN XGYJMF
3. Рязанова Е.М. О государственной политике в сфере детско-юношеского туризма: фрагменты истории и современности / Е.М. Рязанова, В.П. Семьянинов // Социально-экономические явления и процессы. – 2015. – Т. 10. №3. – С. 59–64. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gosudarstvennoy-politike-v-sfere-detsko-yunosheskogo-turizma-fragmenty-istorii-i-sovremennosti> (дата обращения: 13.05.2026). EDN TTMNIN
4. Солонович М.А. Развитие государственного, общественного и школьного краеведения в начальный период становления советского государства (1917–1929 гг.) / М.А. Солонович // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №5(84). – С. 144–147. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gosudarstvennogo-obschestvennogo-i-shkolnogo-kraevedeniya-v-nachalnyy-period-ustanovleniya-sovetskogo-gosudarstva-1917-1929> (дата обращения: 13.05.2026). DOI 10.24411/1991-5497-2020-00908. EDN IURDAJ
5. Солонович М.А. Школьное краеведение как один из факторов развития личности (из опыта педагогов 60–80 годов) / М.А. Солонович, Ж.А. Тягунова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №4(83). – С. 206–209. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-kraevedenie-kak-odin-iz-faktorov-razvitiya-lichnosti-iz-opyta-pedagogov-60-80-godov> (дата обращения: 13.05.2026). DOI 10.24411/1991-5497-2020-00732. EDN NRMNUY
6. Мусьял И.А. Значение объектов культурного наследия Курского края в гражданско-патриотическом воспитании / И.А. Мусьял // Вестник национального исследовательского института культурного наследия. – 2025. – №2(6). – С. 46–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-obektov-kulturnogo-naslediya-kurskogo-kрая-v-grazhdansko-patrioticheskom-vospitanii> (дата обращения: 13.05.2026). DOI 10.24412/3034-4557-2025-26-46-68. EDN CJMGEU

7. Шонин М.Ю. Возрастные особенности проявления познавательной активности у старшеклассников в процессе их учебно-познавательной деятельности / М.Ю. Шонин, С.Н. Власова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – №4. – С. 56–65. – URL: <https://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1014> (дата обращения: 13.05.2026). DOI 10.17805/trudy.2019.4.6. EDN QNJVCP

8. Абашеева А.А. Формирование познавательной мотивации старших школьников при обучении математике / А.А. Абашеева // Евразийский Союз Ученых. – 2014. – №8. – С. 6–7. – URL: https://euroasia-science.ru/wp-content/uploads/2016/11/evro_8p3_6-173.pdf (дата обращения: 13.05.2026).

Михальская Дарья Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАМКАХ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ РАЗНОГО ТИПА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается привлекательность различных форм проектной деятельности для учащихся младшего подросткового возраста, определенная в результате исследования, проведенного опросным методом. Делается вывод о том, что для учащихся младшего подросткового возраста наибольший интерес представляют творческие и ролевые проекты.

Ключевые слова: технологии проектного обучения, проектное обучение, проектный метод, активное обучение, методы активного обучения.

Государственный образовательный стандарт предписывает, что в результате освоения образовательной программы ученик должен получить не только новые знания, но и умения – в том числе умение осуществлять проектную деятельность в рамках одной или нескольких дисциплин [8]. Однако, несмотря на возвращение проектов как метода обучения в систему российского образования, существуют сложности с внедрением проектного обучения в школьный образовательный процесс. В учебных заведениях среднего звена отсутствует единый подход не только к реализации проектной деятельности, но даже к ее определению, пониманию ее сути и целей. Эффективность различных видов проектов с точки зрения формирования знаний, умений и навыков у российских школьников, а также привлекательность проектов разного типа для детей тоже мало изучены [1].

Существует различие в подходах к проектному обучению в западной (европейской, американской) и в отечественной традициях [6]. Среди зарубежных ученых, принимающих участие в разработке проектного метода обучения, наиболее известны Джон Дьюи и Уильям Килпатрик. Джон Дьюи разрабатывал и продвигал методы активного обучения. Он считал, что знания, получаемые ребенком в школе, должны находить жизненное применение, готовить ребенка к решению реально существующих проблем и вдохновлять его на достижение благополучия в жизни, становление полноценным и успешным членом общества. При этом, по системе Дж. Дьюи, необходимо было учитывать возрастные особенности детей: их стремление общаться со сверстниками, потребность в играх, самовыражении, естественное любопытство [2; 3]. Именно стремление связать с жизнью знания, приобретаемые детьми, а также разнообразить и адаптировать методы обучения, стало основой вклада Дж. Дьюи в разработку проектного обучения.

Развивать идеи Дж. Дьюи в собственном ключе продолжил его ученик, У. Килпатрик [4]. У. Килпатрик выступал против репродуктивного, воспроизводящего обучения; он полагал, что передача готового знания от учителя к ученику и классно-урочная система неэффективны

при обучении, поскольку не способствуют развитию самостоятельной развитой личности. Дж. Дьюи, собственный наставник У. Килпатрика, критиковал такой радикальный подход [6]: он не поддерживал полный отказ от традиционного обучения и считал его необходимой основой, которую необходимо создавать и использовать в связке с проектным методом – незаменимым инструментом, который поможет детям связать полученные знания с жизнью.

Взгляды Дж. Дьюи и У. Килпатрика на преимущества «самостоятельно добытого» знания над знанием, полученным от учителя в готовом виде, легли в основу американского и европейского подхода к проектному обучению в школе [5].

Е.С. Полат, классический отечественный исследователь данной проблемы, описывает проектную деятельность как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [7]. Ключевым моментом определения в отечественной традиции становится конкретный результат проекта, продукт в той или иной форме, в то время как в западной традиции проектная деятельность предполагает «обучение в процессе практической деятельности», результатом которого иногда становится некий практический результат, а иногда – только научное знание, добытое на собственном опыте. Часть видов учебной активности, которую в Европе и США классифицируют как проектную деятельность, в российском образовательном процессе определялась бы как лабораторная работа [9; 10].

ФГОС определяет следующие виды учебных проектов:

- практико-ориентированный проект;
- научно-исследовательский проект;
- информационный проект;
- творческий проект;
- ролевой проект [8].

Перед исследованием эффективности применения проектов разного типа в учебном процессе (с точки зрения формирования знаний, умений и навыков у детей, а также повышения их учебной мотивации и интереса к дисциплине) представляется необходимым получить представление о том, какие типы учебных проектов представляют интерес для учащихся разного возраста.

В связи с этим на базе МБОУ СОШ №19 г. Химки Московской области было проведено исследование привлекательности проектов разного типа для учащихся младшего подросткового возраста. В исследовании приняли участие 146 подростков – учащиеся пятых, sixth и седьмых классов в возрасте от 12 до 15 лет, из них 62 девочки и 84 мальчика.

Исследование проводилось методом опроса. Опросник включал три вопроса. В первом вопросе детям предлагалось выбрать интересующие их виды проектов, при этом на примерах пояснялось, как могут выглядеть проекты каждого типа. Вопрос предполагал возможность выбора нескольких ответов.

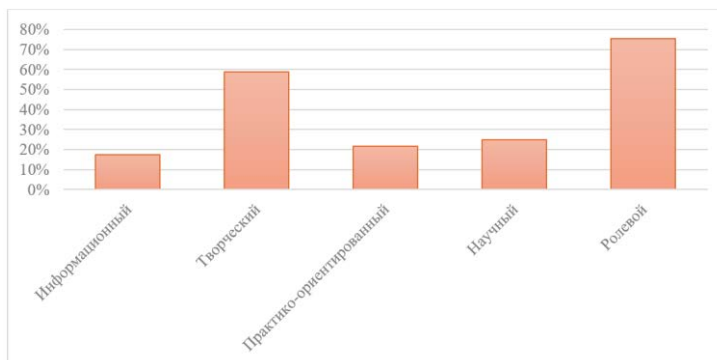


Рис. 1. Ученики, заинтересованные в проектах разного вида

Во втором вопросе исследовалось мнение детей по желаемому формату работы над проектом. Предлагалось выбрать наиболее желаемый формат работы: индивидуальный, в парах или групповой (в группах по 3–5 человек). Вопрос допускал выбор нескольких вариантов ответа.

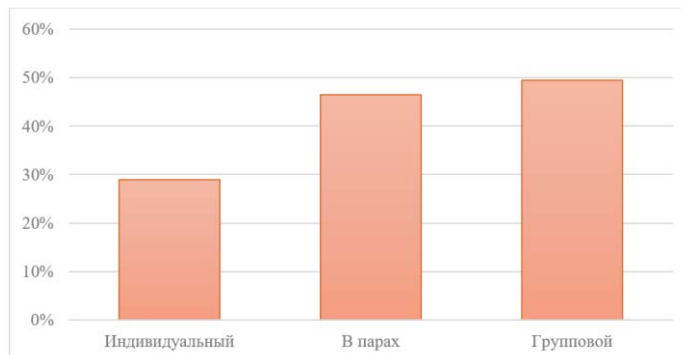


Рис. 2. Ученики, заинтересованные в разных формах проектной работы

Наконец, третий вопрос выявлял общую заинтересованность подростков в проектной деятельности. Учащимся предлагалось решить, хотят они участвовать в школьном проекте, не хотят или затрудняются ответить. Вопрос предполагал выбор одного варианта ответа.

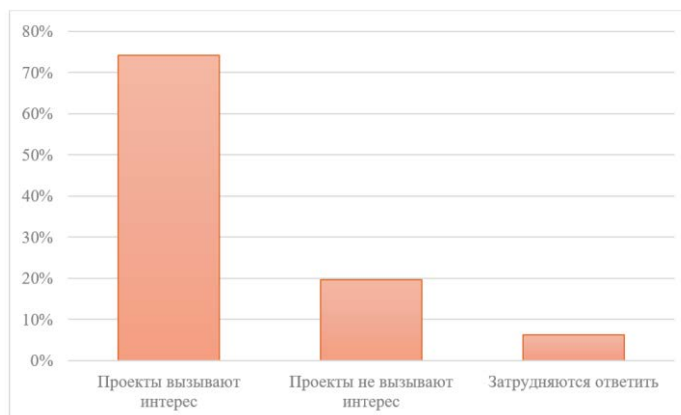


Рис. 3. Уровень интереса подростков к участию в проектной деятельности

Таким образом, анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы. Наибольший интерес для учащихся младшего подросткового возраста представляют творческие (59% заинтересованных детей) и ролевые проекты (75% заинтересованных детей); информационные, практико-ориентированные и научно-исследовательские проекты вызывают значительно меньше интереса (18%, 22% и 25% заинтересованных соответственно). Меньше трети учащихся (29%) отдадут предпочтение самостоятельной работе над проектом, большая часть подростков заинтересована в совместной работе с одноклассниками, что согласуется с ведущей деятельностью на их этапе развития (межличностным общением). При этом работа в парах и работа в малых группах представляются детям почти одинаково привлекательными (зафиксировано 46% заинтересованных в работе в парах и 49% заинтересованных в работе в группах). Также было выявлено, что большинство детей (74% опрошенных) заинтересованы в проектной деятельности и хотели бы принять участие в работе над проектом в рамках учебного процесса.

Список литературы

1. Асадова Н.З. Метод проектов: три матрешки / Н.З. Асадова // Образовательная политика. – 2019. – №1-2. – С. 77–78.
2. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М., 1924. – С. 7–41.
3. Дьюи Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи. – М., 1921. – С. 5–20.

4. Корнетов Г.Б. Метод проектов У.Х. Килпатрика. Часть 1. Сущность и становление метода / Г.Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – №5. – С. 16–20. EDN FYHHVO
5. Корнетов Г.Б. Метод проектов У.Х. Килпатрика. Часть 2. Особенности метода / Г.Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – №6. – С. 19–27. EDN EIMHGM
6. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов: история возникновения и развития / Н.Л. Пелагейченко // Методические ориентиры. – 2013. – №3 (3).
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М., 2000.
8. ФГОС. Основное общее образование: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897 (ред. от 11.12.2020).
9. Beckett G. Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment: Key Approaches, Technology Tools, and Frameworks / G. Beckett, T. Slater. – Oxon: Routledge, 2019.
10. Bender W. Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century / W. Bender. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012. – P. 42–43.

Молчанова Татьяна Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ ВОВЛЕЧЁННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: в статье представлен комплексный анализ психологических механизмов, обеспечивающих повышение вовлечённости учителей в образовательный процесс. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию вовлечённости как интегративного психического состояния, включающего когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Особое внимание уделяется внутренней мотивации, профессиональной идентичности, социально-психологическому климату, механизмам признания и обратной связи, а также условиям профессионального развития педагогов. На основе анализа научной литературы и современных исследований предложены практические рекомендации по повышению уровня вовлечённости педагогических кадров.

Ключевые слова: вовлечённость, мотивация, педагогический коллектив, профессиональная идентичность, психологический климат, самореализация, образовательный процесс.

Современная образовательная система характеризуется высокой динамичностью, внедрением инновационных технологий и ростом требований к профессиональной деятельности педагогов. В этих условиях особую значимость приобретает проблема вовлечённости учителей в образовательный процесс, которая выступает важным фактором повышения качества образования и эффективности педагогической деятельности.

Вовлечённость педагогов рассматривается как устойчивое психологическое состояние, отражающее степень их активности, заинтересованности и эмоциональной включённости в профессиональную деятельность. Исследования показывают, что высокий уровень вовлечённости учителей положительно влияет на академические результаты учащихся, способствует развитию инновационной деятельности и снижает риск профессионального выгорания [8].

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых мотивации педагогической деятельности, проблема выявления и систематизации психологических механизмов вовлечённости остаётся актуальной. Это обуславливает необходимость комплексного анализа факторов, определяющих уровень вовлечённости учителей.

В психологической науке понятие вовлечённости тесно связано с такими категориями, как мотивация, удовлетворённость трудом и профессиональная активность. Согласно современным

подходам, вовлечённость представляет собой интегративное состояние, включающее три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [1].

Когнитивный компонент отражает осознание значимости выполняемой деятельности и её целей. Эмоциональный компонент связан с переживаниями, возникающими в процессе профессиональной деятельности, включая удовлетворённость, интерес и чувство принадлежности. Поведенческий компонент проявляется в активности, инициативности и стремлении к достижению высоких результатов.

Согласно теории самодетерминации, разработанной Э. Деси и Р. Райаном, ключевыми факторами устойчивой вовлечённости являются удовлетворение базовых психологических потребностей личности: потребности в автономии, компетентности и принадлежности [1]. Удовлетворение этих потребностей способствует формированию внутренней мотивации и повышению качества профессиональной деятельности.

В контексте педагогической деятельности вовлечённость проявляется в готовности учителя активно участвовать в образовательном процессе, внедрять инновации, взаимодействовать с учащимися и коллегами.

Психологические механизмы вовлечённости учителей.

Внутренняя мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих уровень вовлечённости педагогов. Она основана на интересе к деятельности и осознании её личностной и социальной значимости. Учителя, обладающие высокой внутренней мотивацией, демонстрируют большую устойчивость к профессиональным трудностям и более высокий уровень удовлетворённости трудом [5].

Смыслообразование играет важную роль в формировании внутренней мотивации. Осознание значимости педагогической деятельности способствует формированию устойчивой социальной позиции и повышает готовность учителя к активному участию в образовательном процессе.

Профессиональная идентичность представляет собой систему представлений личности о себе как о субъекте профессиональной деятельности. Сформированная идентичность способствует укреплению самооценки, уверенности в своих профессиональных возможностях и повышению уровня вовлечённости [6].

Исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем профессиональной идентичности более активно участвуют в образовательных инициативах, проявляют инициативу и стремятся к постоянному профессиональному развитию.

Важным механизмом вовлечённости является социально-психологический климат в педагогическом коллективе. Благоприятный климат способствует формированию доверительных отношений, снижению уровня конфликтности и повышению удовлетворённости профессиональной деятельностью [2].

Поддержка со стороны коллег и администрации, открытость коммуникации и наличие возможностей для обмена опытом создают условия для активного включения педагогов в образовательный процесс. В противоположность этому неблагоприятный климат может приводить к снижению мотивации и формальному выполнению профессиональных обязанностей.

Потребность в признании является одной из базовых психологических потребностей личности. В контексте педагогической деятельности признание достижений учителя со стороны администрации, коллег и учащихся играет важную роль в поддержании мотивации и вовлечённости [7].

Конструктивная обратная связь способствует развитию профессиональной компетентности, формированию адекватной самооценки и повышению уверенности в собственных силах. Отсутствие признания может приводить к снижению мотивации и эмоциональному выгоранию.

Предоставление педагогам автономии в организации образовательного процесса является важным условием повышения вовлечённости. Возможность самостоятельно принимать решения, выбирать методы и формы обучения способствует развитию ответственности и инициативности [2].

Участие учителей в управленческих процессах образовательной организации усиливает их чувство принадлежности и значимости, что положительно сказывается на уровне вовлечённости.

Профессиональное развитие является важным фактором поддержания вовлечённости педагогов. Возможности для повышения квалификации, участия в научно-методической работе и реализации инновационных проектов способствуют удовлетворению потребности в самореализации [3].

Отсутствие условий для профессионального роста может приводить к стагнации и снижению интереса к деятельности.

Практические аспекты повышения вовлечённости.

Анализ психологических механизмов вовлечённости позволяет выделить основные направления работы по её повышению. В первую очередь, необходимо создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию сотрудничества и взаимной поддержки.

Важным направлением является развитие системы нематериального стимулирования, включающей признание профессиональных достижений педагогов. Эффективной является организация регулярной обратной связи, направленной на поддержку профессионального роста учителей.

Не менее значимым является обеспечение возможностей для профессионального развития через участие в образовательных проектах, повышение квалификации и научно-методическую деятельность.

Особое внимание следует уделять формированию позитивного социально-психологического климата и профилактике профессионального выгорания, включая организацию психологической поддержки педагогов.

Вовлечённость учителей в образовательный процесс представляет собой сложное многокомпонентное явление, обусловленное взаимодействием различных психологических механизмов. Ключевую роль играют внутренняя мотивация, профессиональная идентичность, социально-психологический климат, признание и возможности самореализации.

Эффективное управление вовлечённостью педагогического коллектива требует системного подхода, включающего как организационные, так и психологические меры. Реализация данных подходов способствует повышению качества образовательного процесса и профессионального благополучия педагогов.

Список литературы

1. Deci E.L. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York: Plenum, 2015.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2010.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГПГУ, 2003. EDN QXPIVV
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. EDN QXIENF
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 2006.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008.
8. Шауфели В. Вовлечённость в работу: теория и практика / В. Шауфели, А. Баккер. – М.: Институт психологии РАН, 2012.

Московченко Виолетта Антоновна
студентка

Научный руководитель
Федосова Людмила Павловна
старший преподаватель

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

КОМПЛЕКС ЛЕЧЕБНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ (ЛФК) ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОСЛАБЛЕННЫМИ МЫШЦАМИ СПИНЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема физической подготовки студентов российских вузов, имеющих ограничения к стандартным нагрузкам (от 18 до 27% первокурсников, около трети – по причине патологии позвоночника). Цель – разработка и апробация трёхблочного комплекса лечебно-профилактических упражнений для студентов со сколиозом I степени и хронической болью в пояснице. Программа включала разгрузочный, стабилизирующий и интегративный блоки. Экспериментальная группа показала достоверно более выраженный прирост мышечной выносливости, снижение болевого синдрома и улучшение адаптационного потенциала по сравнению с контрольной (занималась по программе ФГОС). Трёхблочная программа достоверно превосходит стандартную при условии индивидуализации нагрузки и междисциплинарного взаимодействия.

Ключевые слова: студенты, лечебная физкультура, адаптация, мышцы спины, мониторинг.

Введение. Проблема сохранения здоровья студенческой молодёжи приобретает всё большую актуальность на фоне роста числа обучающихся, направляемых по медицинским показаниям в специальные учебные отделения. По данным профилактических осмотров, проводимых на кафедре физического воспитания ряда российских университетов, от 18 до 27% первокурсников имеют ограничения к стандартным нагрузкам, из них около трети составляют лица с патологией позвоночника и опорно-двигательного аппарата.

Длительное пребывание в статических позах в ходе лекционных занятий создаёт условия для хронической перегрузки паравертебральных мышц.

Цель настоящей работы – разработать и апробировать комплекс лечебно-профилактических упражнений для студентов с патологией позвоночника (сколиоз I степени, хронические боли в пояснице) и оценить его эффективность по объективным показателям мышечной выносливости и субъективным шкалам болевого синдрома за период двух учебных семестров.

Материал и методы. Наш педагогический эксперимент проводился на базе кафедры физического воспитания в 2025–2026 учебном году. В исследовании участвовали 80 студентов I–II курсов в возрасте 18–20 лет, распределённых методом попарного подбора на две группы – экспериментальную ($n = 40$) и контрольную ($n = 40$). Критерии включения: диагноз сколиоз I степени либо хроническая неспецифическая боль в пояснице продолжительностью более трёх месяцев, направление в специальное учебное отделение по заключению врача. Критерии исключения: острая травма, обострение воспалительного заболевания суставов, противопоказания к физической нагрузке по сердечно-сосудистым причинам.

Контрольная группа занималась по программе ФГОС с той же частотой и продолжительностью.

Экспериментальная группа занималась по авторской программе лечебно-профилактической физической культуры, описание которой приводится ниже. Занятия проводились с той же частотой и продолжительностью – два раза в неделю по 90 минут.

Методы оценки.

1. Тест на статическую выносливость мышц-разгибателей туловища – упражнение «планка» на предплечьях: фиксировалось максимальное время удержания правильного положения (в секундах).

2. Тест Сорренсена (изометрическое удержание туловища в горизонтальном положении лёжа на животе при фиксированных ногах) – для оценки выносливости паравертебральной мускулатуры.

3. Субъективная шкала боли NRS-11 (Numeric Rating Scale, 0–10 баллов) – заполнялась студентами еженедельно.

4. Индекс функциональных изменений (ИФИ) по формуле Берсеневой – для оценки адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы на основе данных ЧСС, артериального давления, роста и массы тела. Измерения проводились в сентябре и мае.

Статистическая обработка результатов проводилась в программе IBM SPSS Statistics 26. Для сравнения групп использовался U-критерий Манна-Уитни; для оценки динамики внутри группы – критерий Вилкоксона. Уровень значимости принят $p < 0,05$.

Результаты.

Блок 1. Разгрузочные упражнения (месяц 1). Целью первого блока является снятие компрессионной нагрузки с позвоночника, активация глубоких мышц-стабилизаторов и обучение дыхательному контролю. Все упражнения выполняются в разгрузочных исходных положениях, исключающих осевую нагрузку: лёжа на животе, лёжа на боку, в коленно-кистевой позиции.

Блок 2. Стабилизирующие упражнения (месяцы 2–4). По мере освоения базовых позиций нагрузка постепенно повышается. Вводятся упражнения на неустойчивых поверхностях (баланс-подушки, гимнастические полусферы) для развития проприоцепции. Темп выполнения контролируется – исключаются рывки и инерционные движения. Студенты обучаются удерживать нейтральное положение поясничного лордоза при смене положений тела, что является базовым навыком для профилактики рецидивов боли.

Блок 3. Интегративные упражнения (месяцы 5–9). На заключительном этапе в программу включаются функциональные движения, имитирующие бытовые и учебные двигательные задачи: подъём предметов с пола с правильной механикой позвоночника, переходы из положения сидя в положение стоя с удержанием осанки, переноска умеренных отягощений (гантели 1–2 кг). Применяется метод постизометрической релаксации для снятия мышечных спазмов: студент в течение 7–10 секунд напрягает укороченную мышцу против умеренного сопротивления, затем на выдохе пассивно растягивает её в течение 15–20 секунд. Этот метод применяется для грушевидной, квадратной мышцы поясницы и мышц-сгибателей бедра, которые наиболее часто спазмированы у лиц с хронической болью в пояснице.

Дифференциация нагрузок. Студенты с сопутствующими заболеваниями сердечно-сосудистой системы или обострениями боли переводились на щадящий вариант занятий: исключались упражнения с одновременным подъёмом рук и ног, сокращалось время удержания статических поз, увеличивались паузы отдыха. Допустимый уровень нагрузки определялся совместно преподавателем физической культуры, врачом кафедры и, при необходимости, психологом студенческой поликлиники.

Цифровое сопровождение. В качестве инструмента объективного контроля техники выполнения упражнений применялись носимые датчики инерциальных измерительных блоков (ИМБ), закреплявшиеся на уровне поясничного отдела позвоночника. Датчики передавали данные об угловом положении таза в реальном времени на планшет преподавателя, что позволяло немедленно корректировать отклонения от нейтральной позиции.

Базовые измерения в сентябре показали сопоставимость групп по всем изучаемым показателям. Среднее время удержания планки в экспериментальной группе составило $43,8 \pm 6,2$ с, в контрольной – $44,5 \pm 5,9$ с ($p = 0,61$). Средний балл боли по шкале NRS: $4,2 \pm 1,1$ и $4,0 \pm 1,3$ соответственно ($p = 0,48$). ИФИ в обеих группах преобладающе находился в диапазоне «напряжение адаптации» (2,11–2,60 усл. ед.).

По завершении эксперимента в мае время статического удержания планки в экспериментальной группе увеличилось в среднем до $91,3 \pm 9,4$ с (прирост +108%, $p < 0,001$); в контрольной группе – до $58,7 \pm 7,8$ с (прирост +32%, $p = 0,003$). Межгрупповые различия в мае были статистически значимыми ($p < 0,001$).

Тест Сорренсена: экспериментальная группа улучшила показатель с $52,4 \pm 8,1$ с до $103,6 \pm 11,2$ с (+98%, $p < 0,001$); контрольная – с $51,9 \pm 7,6$ с до $68,3 \pm 9,0$ с (+32%, $p = 0,004$).

Субъективный болевой синдром. Средний балл NRS в экспериментальной группе снизился с 4,2 до 1,7 балла к маю (снижение на 60%, $p < 0,001$). В контрольной группе снижение составило 4,0 → 2,9 балла (27%, $p = 0,021$). Еженедельное отслеживание баллов показало, что в экспериментальной группе статистически значимое снижение боли фиксировалось уже на 6–7-й неделе занятий, что совпало с переходом к стабилизирующему блоку.

Адаптационный потенциал. К маю доля студентов с удовлетворительным адаптационным потенциалом (ИФИ $\leq 2,10$ усл. ед.) в экспериментальной группе возросла с 22,5% до 62,5%; случаи «срыва адаптации» (ИФИ $> 3,0$) исчезли полностью. В контрольной группе сдвиги были менее выражены: удовлетворительный ИФИ к маю имели 37,5% студентов против 20% в сентябре.

Дискуссия. Полученные результаты подтверждают эффективность трёхблочной программы лечебно-профилактической физической культуры для студентов с патологией позвоночника.

Исследования Казантиновой Г.М., Чаровой Т.А., Цуцаевой М.В. и Зуб Л.И. (2024) указывают на то, что первые учебные занятия провоцируют острую адаптационную реакцию, особенно выраженную у лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Полученные нами данные по ИФИ согласуются с этим выводом: в сентябре подавляющее большинство студентов обеих групп находилось в зоне напряжённой адаптации. Переход к зоне удовлетворительного потенциала у 62,5% студентов экспериментальной группы к маю демонстрирует, что правильно дозированная и методически грамотно выстроенная нагрузка способна качественно изменить адаптационный статус за один учебный год.

Применение разгрузочных исходных положений в первом блоке программы опирается на биомеханические обоснования, представленные в работе Борохина М.И., Логинова В.Н. и Евграфовой С.А. (2022): в положении лёжа на животе осевая компрессия поясничного отдела минимальна, что позволяет активировать параспинальную мускулатуру без риска ухудшения дисковой патологии. Последовательный переход к упражнениям на нестабильных поверхностях в блоке 2 соответствует принципу прогрессии нагрузки и обеспечивает формирование проприоцептивного контроля – навыка, необходимого для поддержания правильной осанки в повседневной учебной деятельности.

Метод постизометрической релаксации, введённый в третьем блоке, применялся нами прежде всего для коррекции миофасциальных нарушений, часто сопровождающих сколиоз и хроническую боль в пояснице. Снижение болевого синдрома в экспериментальной группе согласуется с механизмом действия метода: рефлекторное расслабление спазмированной мышцы после изометрического сокращения снижает компрессионную нагрузку на суставные поверхности и уменьшает ноцицептивную афферентацию.

Необходимо обозначить ограничения исследования. Выборка ограничена студентами одного вуза, что снижает внешнюю валидность результатов. Долгосрочный эффект программы (сохранение результатов через год после окончания эксперимента) не изучался. Выводы. Индивидуализация программы обеспечивает формирование устойчивой адаптации без риска дезадаптационных сдвигов. Эффективность комплексов определяется соответствием исходному состоянию здоровья и методической грамотностью инструктора. Системный подход способствует не только коррекции имеющихся отклонений, но и формированию устойчивого навыка здорового образа жизни у студентов специального отделения.

Список литературы

1. Формирование мышечного баланса студентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата средствами оздоровительного фитнеса / Л.А. Кирьянова, Л.В. Морозова, М.А. Удалова, О.В. Ляшенко // Теория и практика физической культуры. – 2025. – №6. – С. 45–47. EDN MKGUTK
2. Куртбариева Э.Н. Комплекс упражнений для профилактики нарушений осанки у младших школьников / Э.Н. Куртбариева, А.С. Гемеджи // Bonum Initium. – 2025. – №22(30). – С. 104–113. EDN AVIYIJ

3. Ерофеева Т.А. Комплекс физических упражнений для развития силовых способностей студентов / Т.А. Ерофеева // Постулат. – 2022. – №6(80).

4. Казантинова Г.М. Адаптация к физической нагрузке физическими упражнениями студентов специального отделения на занятиях физической культурой / Г.М. Казантинова, Т.А. Чарова, М.В. Цуцаева, Л.И. Зуб // Культура физическая и здоровье. – 2024. – №3(91). – С. 381–386. DOI 10.47438/1999-3455_2024_3_381. EDN QSKMUI

Петлица Алина Дмитриевна
студентка

Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент

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

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема повышения эффективности патриотического воспитания обучающихся основной школы. Обосновывается необходимость системного подхода к решению данной проблемы и преодоления разобщенности воспитательных мероприятий. В качестве перспективного направления представлена музейная педагогика. Представлена структурно-функциональная модель педагогической деятельности, направленной на освоение культурно-исторического наследия кубанского казачества. Приведены результаты опытной работы, подтверждающие эффективность предложенной программы. Сформулирована практическая значимость разработанной модели, заключающаяся в возможности внедрения программы в образовательную практику кубанских школ.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, музейная педагогика, основная школа, ценностно-смысловая сфера, образовательная программа, интерактивные методы обучения, культурно-историческое наследие, кубанское казачество, педагогическая диагностика, воспитательная работа.

В современной системе образования патриотическое воспитание рассматривается как целевой ориентир, поскольку школа отвечает не только за освоение обучающимися предметных знаний, но и за формирование нравственных качеств личности. Патриотическое воспитание обучающихся играет важную роль в духовно-нравственном развитии подрастающего поколения, поэтому данный аспект отражается в широком списке нормативно-правовых актов как на федеральном, так и на региональном уровне [6; 7; 9–11]. Первым специализированным системообразующим документом федерального уровня является Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [7].

Концепция определяет патриотизм как любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность к его защите, при этом особо подчёркивая, что патриотизм не может формироваться стихийно, а требует целенаправленной, систематической и скоординированной деятельности [7].

Данный нормативно-правовой акт указывает на существенный недостаток деятельности школ в вопросах патриотического воспитания обучающихся. Мероприятия, направленные на патриотическое воспитание, зачастую являются разрозненными и не обеспечивают устойчивых изменений в ценностно-смысловой сфере школьников. Наиболее эффективна систематическая работа, например, качественно разработанная программа развития патриотического воспитания [4; 8].

Реагируя на этот социальный заказ, педагогическая практика и система образования разработала и апробировала целый комплекс программ и моделей патриотического воспитания.

Особый интерес представляет направление развития патриотического воспитания, связанное с музейной педагогикой, поскольку музейная среда обеспечивает эмоционально-ценностное восприятие исторического материала и способствует формированию культурной идентичности школьников [12].

Данное направление педагогической деятельности может быть интересной для обучающихся тем, что включает в себя не только традиционные, но и интерактивные методы.

И.В. Галкина и Л.А. Анурина раскрывают музей как образовательную среду, в которой предметность, культурный контекст и эмоциональная вовлечённость поддерживают смысловое усвоение и стимулируют познавательный интерес, поскольку ученик взаимодействует не только со словом учителя, но и с материальным свидетельством культуры [2].

Инновационность музейной педагогики в школе проявляется не в «новизне формы», а в изменении механизма обучения и воспитания через активную деятельность учащихся. А.А. Дегтярева описывает возможности интерактивной музейной педагогики, где работа строится вокруг задания, проблемы и поиска, а педагог организует условия, при которых ребёнок не повторяет готовое содержание, а открывает смысл через действие с предметом и контекстом [3]. При подобной организации «метод – механизм – результат» выглядит так: проблемное задание запускает познавательную активность, работа с экспонатом удерживает внимание и задаёт доказательность, коллективное обсуждение формирует аргументацию, итоговый продукт фиксирует результат.

Т.В. Джакаева раскрывает практики проектности и исследовательского подхода в музейной педагогике, где школьники учатся планировать работу, собирать и анализировать сведения, представлять результаты и отвечать на вопросы аудитории, что расширяет образовательные эффекты от предметных знаний до универсальных учебных действий [5].

Р.М. Абрамова подчёркивает, что музейная педагогика приобретает качества педагогической технологии тогда, когда школа выстраивает последовательность: постановка цели, подготовка восприятия, организованная работа с предметом и смыслом, закрепление через собственный продукт деятельности и рефлексия, после чего результат становится наблюдаемым и сопоставимым с планируемыми эффектами [1]. При данной последовательности разные педагоги при одинаковом проектировании получают сопоставимый образовательный эффект, поскольку опираются на общие принципы, этапность и критерии результата.

Инструментом достижения данного направления является программа развития патриотического воспитания средствами музейной педагогики. Прежде, чем внедрять ее в образовательную организацию, необходима апробация. Для этого необходимо использовать определенные диагностические инструментарины перед проведением занятий, включенных в программу, и по завершению всех мероприятий. Это поможет выявить уровень эффективности программы.

Подборка диагностических инструментариев является важным элементом апробации программы.

Для оценки ценностно-смысловых результатов – сформированности чувства уважения к истории Кубани, ответственности и внутренней готовности к участию в общих делах – может быть применен тест Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте», позволяющий выявить устойчивые ценностные ориентации и нравственные установки обучающихся.

Для диагностики познавательных результатов – развитости исторического мышления и познавательного интереса – может быть использован Школьный тест умственного развития, направленный на оценку сформированности понятийного и логического мышления, необходимого для работы с историческим содержанием.

Уровень развития коммуникативных результатов – способности к диалогу, сотрудничеству и уважительному отношению к позиции другого – может быть диагностирован с помощью опросника «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС), выявляющего степень выраженности соответствующих личностных качеств.

Сформированность исследовательских результатов – аналитического мышления, умения работать с источником, различать факт и оценку – может оцениваться посредством методики «Выявление исследовательских умений» А.И. Савенкова.

Наконец, для изучения рефлексивных результатов – способности к самооценке деятельности и осознанности своей причастности к истории края – можно применить тест рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова, С.С. Кургиняна и М.Д. Кузнецовой, фиксирующий уровень развития рефлексивных процессов у обучающихся.

Программа патриотического воспитания средствами музейной педагогики является целостным документом, в котором через освоение культурно-исторического наследия кубанского казачества и включение обучающихся в исследовательскую, проектную и социально полезную деятельность достигаются поставленные задачи.

1. Ценностно-смысловые: сформировать чувство уважения к истории Кубани и культурному наследию кубанского казачества; сформировать чувство ответственности за сохранение памяти семьи и родного края; сформировать внутреннюю готовность к участию в общих делах класса и школы.

2. Познавательные: развить познавательный интерес к истории кубанского казачества и локальной истории; сформировать историческое мышление на доступном возрасте уровне.

3. Коммуникативные: развить способность к диалогу и сотрудничеству со сверстниками и взрослыми; сформировать уважительное отношение к позиции другого человека в ходе обсуждения.

4. Исследовательские: развить аналитическое мышление при работе с источником и музейным предметом; сформировать способность различать факт и оценку, делать самостоятельные выводы.

5. Рефлексивные: развить способность к самооценке собственной деятельности и её результатов; сформировать осознанность своей причастности к истории семьи, края и культурной традиции.

В программе используются следующие направления работы – диагностическое, просветительское, формирующее и социально-педагогическое. В средства педагогической коммуникации включены беседа, дискуссия, работа с источником, групповое обсуждение, работа в парах, карточка наблюдения, работа с изображениями и экспонатами, тренинг, ролевая игра, экскурсионный маршрут, проектная работа, рефлексия.

Целью проверки эффективности ключевых положений программы нами была организована опытная работа на базе МАОУ СОШ №35 ст. Новотитаровская с обучающимися 7 класса в количестве 30 человек.

В начале данной работы и после внедрения программы для выявления уровня эффективности были проведены следующие диагностики – тест Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте», Школьный тест умственного развития, опросник КОС, методика «Выявление исследовательских умений» А.И. Савенкова, тест рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова, С.С. Кургиняна и М.Д. Кузнецовой.

Динамика средних показателей представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сводная динамика средних показателей по результатам опытной работы

Показатель	До внедрения	После внедрения	Δ среднего
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Нравственные выборы	11,30	14,27	2,97
Эгоистические выборы	7,10	5,30	-1,80
Неустойчивые выборы	7,60	6,43	-1,17
Коэффициент коммуникативных склонностей	0,52	0,65	0,13

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Коэффициент организаторских склонностей	0,55	0,62	0,07
ИОД (информационная основа деятельности)	19,53	17,63	-1,90
МЦД (мотивация и целеполагание деятельности)	19,00	21,33	2,33
ПРОД (принятие решения и осуществление деятельности)	35,30	32,47	-2,83
ОРД (общий показатель рефлексии деятельности)	73,83	71,43	-2,40
Суммарный балл исследовательских умений	16,77	18,87	2,10
Общий балл ШТУР	68,33	80,10	11,77
Кругозор, %	55,42	66,92	11,50
История и обществознание, %	44,81	62,61	17,80

Данные таблицы 1 показывают, что положительная динамика зафиксирована по всем ключевым направлениям, что означает эффективность программы патриотического воспитания средствами музейной педагогики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данная программа патриотического воспитания средствами музейной педагогики может быть внедрена в образовательную практику школ. Представленная модель может использоваться классными руководителями, а также учителями истории и обществознания.

Программа адаптируема к условиям образовательной организации, не требует сложного материально-технического оснащения и может реализовываться как в рамках урочной, так и внеурочной деятельности. Ее применение способствует систематизации воспитательной работы, повышению уровня сформированности ценностно-смысловой сферы обучающихся, развитию их познавательных, коммуникативных и исследовательских умений.

Список литературы

1. Абрамова Р.М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология в образовательной организации / Р.М. Абрамова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сборник научных статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию Московского городского педагогического университета. – М.: Книгодел, 2020. – С. 559–566.
2. Галкина И.В. Музей как образовательная среда современной школы / И.В. Галкина, Л.А. Анурина // Стратегия развития образования для будущего России: материалы Международной научно-практической конференции, приуроченной к Году педагога и наставника в Российской Федерации (Владимир, 16–17 марта 2023 г.). – Ч. 1. – Владимир: Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой, 2023. – С. 679–683. EDN VFXXMO
3. Дегтярева А.А. Музейно-педагогические инновационные технологии в образовательном процессе / А.А. Дегтярева // Молодёжь XXI века: шаг в будущее: материалы XXIII региональной научно-практической конференции. – Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2022. – С. 299–300. EDN HDTKUX
4. Демина Н.Л. Музейная деятельность в организации патриотического воспитания школьников / Н.Л. Демина, А.Н. Крнев, А.Е. Рочев // Мир педагогики и психологии. – 2021. – №6(59).
5. Джакаева Т.В. Развитие и перспективы использования инновационных форм музейной педагогики в культурно-образовательном пространстве / Т.В. Джакаева // Искусство и наука третьего тысячелетия: материалы IX Международной научно-творческой конференции. – Симферополь: Антика, 2021. – С. 278–282. EDN HVJLHV
6. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. – URL: <https://pravo.gov.ru> (дата обращения: 17.04.2026).

7. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации: одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, протокол №2(12)-П4 от 21.05.2003. – URL: <https://base.garant.ru/6148105> (дата обращения: 17.04.2026).

8. МIRONENKO E.M. Роль школьных музеев в патриотическом воспитании / E.M. МIRONENKO // Молодой ученый. – 2021. – №19(361). – С. 297–299. EDN BONNOM

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 28.02.2025). – URL: <https://pravo.gov.ru> (дата обращения: 17.04.2026).

10. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020 №489-ФЗ (ред. от 23.07.2025). – URL: <https://pravo.gov.ru> (дата обращения: 17.04.2026).

11. Закон Краснодарского края «О патриотическом и духовно-нравственном воспитании в Краснодарском крае» от 30.12.2013 №2867-КЗ (ред. от 21.02.2023). – URL: <https://base.garant.ru/36992920> (дата обращения: 17.04.2026).

12. Соколова Н.А. Музейная педагогика как средство формирования гражданской идентичности обучающихся / Н.А. Соколова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – №6.

Прохоренко Арина Геннадьевна

студентка

Кулишов Владимир Валентинович

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема создания эффективной системы педагогической поддержки интеллектуально одарённых детей младшего школьного возраста (8–9 лет) в учреждении дополнительного образования. Актуальность обусловлена противоречием между высоким потенциалом системы дополнительного образования в развитии детской одарённости и недостаточной методической разработанностью форм и методов работы с данной возрастной группой. На основе теоретического анализа концепций и подходов к дополнительному образованию разработана и апробирована комплексная модель педагогической поддержки, объединившая игровые, проектные и тьюторские методы в рамках кружка «Умники и умницы». Результаты показали устойчивую положительную динамику: повышение познавательной мотивации у 90% участников, рост самостоятельности и продуктивности в проектной деятельности, позитивные сдвиги в социально-эмоциональной сфере. Модель пригодна для использования в массовой практике педагогов дополнительного образования.

Ключевые слова: интеллектуальная одарённость, младшие школьники, педагогическая поддержка, учреждение дополнительного образования, тьюторское сопровождение, проектная деятельность, познавательная мотивация.

Современная образовательная политика Российской Федерации, отражённая в Федеральном законе «Об образовании в РФ» и федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), определяет выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности, как один из ключевых государственных приоритетов [1]. Интеллектуальный потенциал нации становится стратегическим ресурсом развития в эпоху цифровизации и высокой неопределённости. В то время как массовая школа в силу жёсткой регламентированности классно-урочной системы часто оказывается недостаточно гибкой для удовлетворения опережающих познавательных потребностей одарённого ребёнка, учреждения дополнительного образования, обладающие такими характеристиками как вариативность, добровольность и

практико-ориентированность, рассматриваются как оптимальная среда для индивидуализации обучения.

Однако, несмотря на признание важности этой задачи, в педагогической практике сохраняется ряд противоречий: между необходимостью системной работы с одарёнными детьми и недостаточной методической готовностью педагогов; между потенциалом дополнительного образования и формальным, репродуктивным подходом к наполнению его программ. Это актуализирует проблему поиска конкретных, научно обоснованных форм и методов педагогической поддержки интеллектуальной одарённости младших школьников именно в логике дополнительного образования.

Целью данного исследования стала разработка, теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка модели педагогической поддержки интеллектуальной одарённости младших школьников в условиях учреждения дополнительного образования.

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды, раскрывающие природу одарённости как динамического, мотивационно-деятельностного феномена (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин), возрастные аспекты её проявления (Н.С. Лейтес, А.И. Савенков), а также концепции тьюторского сопровождения и организации образовательного пространства (А.В. Золотарева, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов). Одарённость понимается не как статичный набор высоких способностей, а как «креативная активность личности», проявляющаяся в стремлении выйти за пределы заданного, в самостоятельной постановке проблем [2, с. 58]. Педагогическая поддержка, соответственно, трактуется как фасилитирующая деятельность, направленная на создание условий для реализации этой активности. В контексте данного исследования под педагогической поддержкой мы понимаем специально организованную деятельность, направленную на выявление познавательных проблем и личностных противоречий ребёнка, на основе которых выстраиваются его индивидуальные траектории развития. Такая логика смещает фокус педагога с трансляции готовых знаний на преодоление конкретных барьеров, мешающих раскрытию потенциала.

В структуре общей одарённости интеллектуальная одарённость занимает центральное место, будучи наиболее тесно связанной с успешностью в систематическом обучении. Для младшего школьника, как показывает А.И. Савенков, характерны специфические проявления: «широта умственных интересов, склонность к задаванию неожиданных, «неудобных» вопросов, стремление к самостоятельному поиску объяснений, изобретательность в играх и нестандартных ситуациях» [4, с. 89].

Традиционная модель дополнительных занятий, где педагог просто даёт более сложный материал, уступает место построению индивидуальных образовательных программ. А.В. Золотарева определяет тьюторское сопровождение как «педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы» [3, с. 67]. В практике работы с младшими школьниками – это может выражаться в помощи ребёнку сформулировать собственный познавательный вопрос, вместе с ним наметить план поиска ответов (книги, наблюдения, беседы со взрослыми), а затем поддерживать в процессе реализации этого плана. Такая деятельность требует от педагога принципиально иной позиции – не транслятора знаний, а помощника, координатора, задающего «правильные» вопросы.

Опытная работа проводилась на базе учреждения дополнительного образования в течение 2025–2026 учебного года. В исследовании приняли участие 30 обучающихся 8–9 лет, отобранных на основе комплексной диагностики: анализа успеваемости, портфолио, собеседований с психологом и учёта желания самого ребёнка. Работа включала три этапа: констатирующий (ноябрь–декабрь 2025), формирующий (январь–февраль 2026) и контрольный (март 2026).

Содержательным ядром формирующего этапа выступила авторская модель, представляющая собой комплекс взаимосвязанных организационных форм и педагогических методов. Философия модели заключалась в отказе от простого усложнения учебного материала в

пользу создания насыщенной игровой, исследовательской и социально значимой среды, адекватной возрастным особенностям второклассников.

Ключевой организационной формой стал тематический кружок «Умники и умницы», занятия в котором строились на основе занимательных задач, ребусов, викторин и мини-исследований. Вторая форма – интеграция с программой «Орлята России», позволяющая сочетать познавательное развитие с воспитанием социальной ответственности в рамках треков «Орлёнок-Эрудит», «Орлёнок-Мастер». Третья форма включала посильные социально значимые проекты и акции: «Письмо солдату», сбор гуманитарной помощи, мини-исследования по кубановедению («Где я могу проводить свободное время в моём городе»). Активно использовался потенциал цифровой образовательной платформы «Учи.ру» и традиционные календарные события (праздники, «Неделя дополнительного образования»), представленные как пространство для демонстрации достижений.

В представленной модели педагогическая поддержка выполняет роль системообразующего каркаса, превращая набор разрозненных мероприятий в целостный образовательный процесс. Именно она позволяет перейти от фронтального предложения «усложнённого контента» к персонализированному реагированию на запросы конкретного ребенка. В рамках кружка «Умники и умницы» педагогическая поддержка обеспечивала своевременное выявление познавательных затруднений или, напротив, опережающих интересов обучающихся. В занятиях программы «Орлята России» она выступала как страховочный механизм, помогая младшему школьнику справиться с эмоциональной нагрузкой, не потеряв веру в себя при столкновении с реальными ситуациями. Таким образом, все нижеперечисленные методы и приёмы являются не самоцелью, а рабочим инструментом в руках педагога, реализующего поддерживающую, а не оценочную позицию.

Технологический инструментарий составили адаптированные для младших школьников методы. Ведущим выступал игровой метод. Метод проектов был реализован в упрощённой форме: вместо сложных дневников наблюдения использовались рабочие листы с заданиями «найти и вклеить», «нарисовать и рассказать». Ключевое значение имел метод поощрения и создания ситуации успеха, где важна была не столько оценка, сколько признание оригинальной идеи. Индивидуальная работа выстраивалась в логике адаптированного тьюторского сопровождения через рефлексивные беседы («Что было самым интересным?», «Что ты хочешь узнать подробнее?»).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов подтвердил эффективность модели. Наиболее значительные изменения зафиксированы в мотивационно-познавательной сфере: у 90% детей (27 из 30) отмечен рост устойчивости и глубины познавательных интересов. Любознательность, проявлявшаяся ранее ситуативно, стала поддерживаемой нормой поведения в коллективе. Количество детей, регулярно занимающихся на платформе «Учи.ру», выросло с 12 до 26 человек, а число пройденных олимпиадных заданий увеличилось на 40%. Качественный скачок произошёл в проектно-исследовательских умениях: все 30 участников представили и защитили свои мини-проекты в различных форматах.

Существенные положительные сдвиги выявлены в социально-эмоциональной сфере. Участие в коллективных творческих и патриотических акциях способствовало развитию эмпатии, коммуникативных навыков и уверенности в себе. Дети, изначально стеснявшиеся проявлять инициативу, стали свободнее выступать перед классом и предлагать идеи. Это подтверждает теоретический тезис о том, что эффективная поддержка интеллектуальной одарённости невозможна без параллельной заботы о личностном благополучии ребёнка [5].

Таким образом, проведённое исследование показало, что потенциал учреждения дополнительного образования в развитии интеллектуальной одарённости раскрывается в полной мере тогда, когда педагогическая поддержка выстраивается как гибкая система, основанная на принципах добровольности, игровой и практико-ориентированной деятельности, индивидуализации и создания «ситуаций успеха». Разработанный и апробированный комплекс форм и методов не требует сложного материально-технического оснащения и может быть

рекомендован к использованию в массовой практике педагогов дополнительного образования и учителей начальных классов для эффективного сопровождения познавательного и личностного развития одарённых детей.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). – М.: Эксмо, 2023. – 240 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: ПНИУ, 2021. – 176 с.
3. Золотарева А.В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка: учебник для вузов / А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева, А.Л. Пикина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 184 с.
4. Савенков А.И. Психология детской одарённости: учебник для вузов / А.И. Савенков. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 337 с.
5. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 349 с.

Рогачев Даниил Георгиевич
студент

Научный руководитель
Базай Галина Афанасьевна
доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Новгородская область

DOI 10.31483/r-167936

МНОГОЛЕТНЯЯ ДИНАМИКА ОСВОБОЖДЕНИЙ ОТ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТУДЕНТОВ 1–3 КУРСОВ

Аннотация: в статье анализируется численность студентов I–III курсов на базе МИ-1 НовГУ, отнесённых к специальной, подготовительной медицинским группам, а также к группе полностью освобождённых от занятий физической культурой. На основе выявленной динамики численности студентов по курсам выдвигаются гипотезы о факторах, обуславливающих данные изменения.

Ключевые слова: спортивные медицинские группы, динамика численности студентов, освобождение, здоровье студентов, медицинский осмотр, факторы распределения.

Занятия физической культурой в вузе являются неотъемлемой частью образовательного процесса: они способствуют развитию у студентов понимания важности профилактики ранних заболеваний организма, а также формированию здорового образа жизни среди молодежи [5].

Тенденция к изменению числа студентов, посещающих занятия физической культуры в составе разных спортивных медицинских групп, наблюдается из года в год и отмечается преподавателями данной дисциплины при ведении журналов посещаемости и успеваемости. Стоит отметить, что объём потока студентов, а также академическая загруженность не позволяют должным образом проследить, как именно сменяется численность каждой из вышеуказанных групп студентов, а также на основе данных анализа предположить причины такой динамики.

Методы исследования

Для выявления характера тенденции мы изучили журналы посещаемости и успеваемости студентов 1, 2 и 3 курса МИ НовГУ им. Ярослава Мудрого на базе спортивного зала в МИ-1. В исследовании приняли участие студенты с 2015–2016 по 2025–2026 учебные годы. В

исследование не вошли данные за 2019–2022 годы ввиду отсутствия очных занятий по физкультуре и, как следствие, оформленной документации из-за пандемии COVID-19.

Мы изучали следующие спортивные медицинские группы: подготовительная, специальная, полное освобождение от занятий физкультурой, объединённые в целостную группу студентов с неосновной спортивной медицинской группой. Учёт данных производился путём прямого математического подсчёта студентов в журнале с одной из вышеуказанных пометок о принадлежности к группе. Для итогового результата были найдены процентные доли этих студентов от общего числа студентов на курсе в рассматриваемый год, и методом стандартизации к 1000 были высчитаны доли (в условных единицах – пунктах) обучающихся с неосновной спортивной медицинской группой.

Результаты исследования

Обращаясь к данным графика 1, можно заметить, что у 1 курса в течение первых нескольких лет наблюдается небольшой рост численности студентов в составе неосновных медицинских групп (с 250 до 300 пунктов). В 2018–2019 году она падает до 200 пунктов и в 2022–2023 году однократно достигает практически до 250 пунктов. В последующем переменная падает и не выходит за пределы 200 пунктов; наблюдается тенденция к снижению, амплитуда колебаний достигает до 150 пунктов.

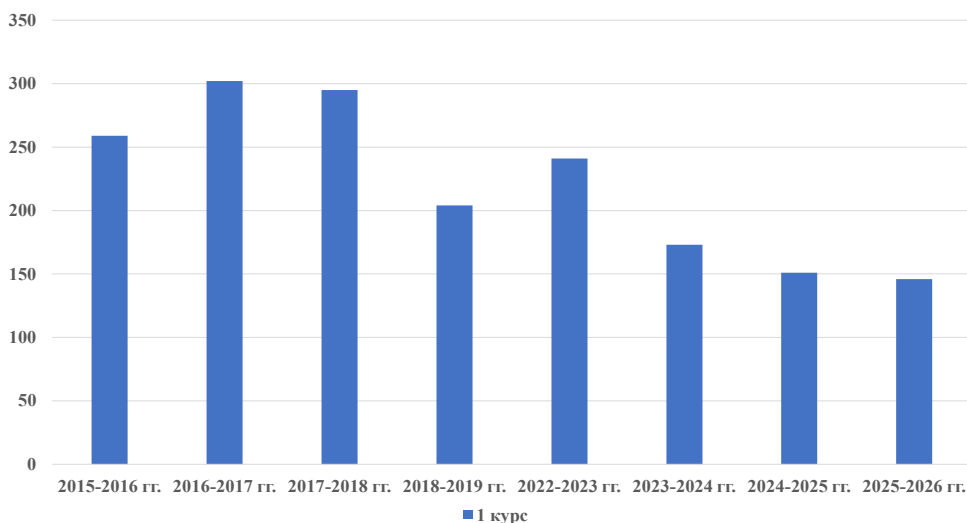


Рис. 1. Динамика численности студентов неосновных медицинских групп за 1 курс

Согласно графику 2, численность студентов 2 курса из неосновных медицинских групп с 2015 по 2018 гг. не снижалась ниже 250 пунктов. Далее произошёл спад практически до 200 пунктов на период в 2 года; затем численность поднялась до исходных 250 пунктов и постепенно снижалась в последние 3 года исследования до минимального значения меньше 200 пунктов. Наблюдается тенденция к сохранению численности студентов в неосновных медицинских группах с непостоянным снижением, амплитуда колебаний чуть ниже 100 пунктов.

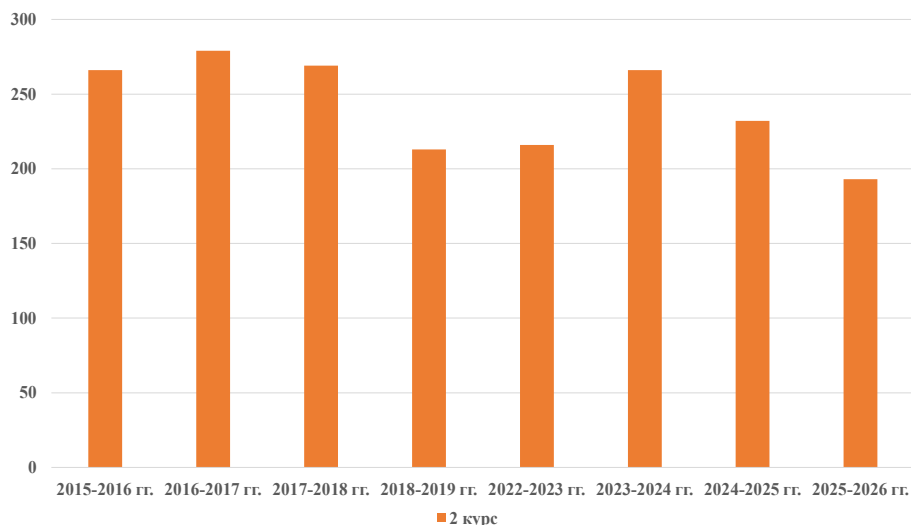


Рис. 2. Динамика численности студентов неосновных медицинских групп за 2 курс

Обращаясь к графику 3, необходимо отметить явную тенденцию к снижению численности студентов специальной, подготовительной медицинских групп, а также полностью освобождённых от занятий физкультурой с 2015 по 2018 гг. Учитывается также 2022–2023 гг., когда наблюдалась минимальная в сравнении со всеми тремя курсами численность. С 2023 по 2026 гг. переменная увеличивалась и достигла практически 225 пунктов; таким образом, наблюдается тенденция к сохранению численности студентов с резкими перепадами в определённых годах, амплитуда колебаний превышает 150 пунктов. Также стоит отметить единственный для 3 курса нюанс на графике – красные столбцы, демонстрирующие реальное повышение численности студентов исходя из академической практики. Числовые данные в приведённом случае основываются не только на документных показателях, но и на преподавательском опыте.

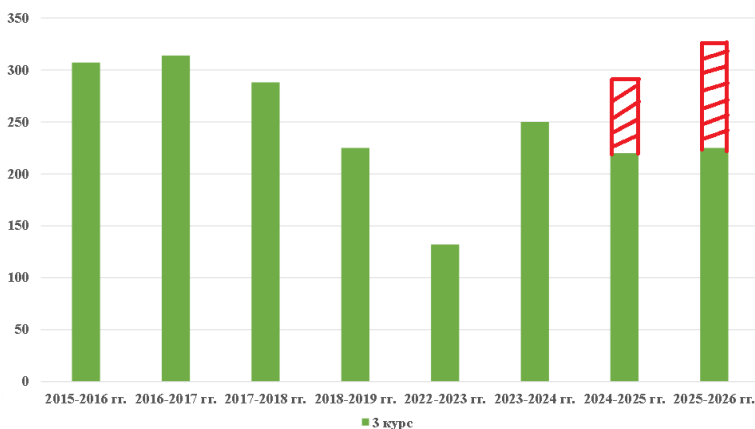


Рис. 3. Динамика численности студентов неосновных медицинских групп за 3 курс

В последние годы наблюдается ужесточение проведения медицинских осмотров обучающихся. Оно касается многих аспектов, в том числе более тщательного исследования здоровья студентов. Благодаря данным изменениям в исследовании мы зафиксировали снижение доли

студентов первого года обучения с неосновной спортивной медицинской группой. Также объяснением данного феномена могут выступать социально-психологические особенности первокурсников: на начальном этапе освоения программы они, как правило, ещё не обладают достаточным уровнем социальных навыков (неформальные связи с сотрудниками медицинских организаций) и не демонстрируют выраженной уверенности в этом аспекте. По этой причине они реже инициируют получение освобождений по поводу незначительных отклонений в состоянии здоровья, что в совокупности с первым фактором способствует более объективному распределению студентов по группам.

В противоположность первокурсникам, среди студентов второго и третьего курса прослеживается иная, во многом обратная тенденция. К названному периоду у обучающихся, как правило, формируются неформальные связи с врачами, участвующими в проведении медицинских осмотров. Данные взаимодействия создают основу для более активного использования получения медицинских освобождений. Студенты второго и третьего курсов могут нередко инициировать оформление справок и заключений по поводу незначительных отклонений в здоровье, не являющихся достаточным основанием для получения одной из неосновных медицинских групп. Таким образом, фактор межличностных связей может играть значимую роль в тенденции сохранения и увеличения числа студентов в неосновных медицинских группах.

Стоит отметить, что здоровье студентов вузов не может быть весомым фактором в сокращении доли обучающихся, отнесённых к неосновным медицинским группам, поскольку, согласно научным исследованиям, оно имеет тенденцию к ухудшению, а не улучшению. Так, данные свидетельствуют, что более 65% российских студентов имеют хронические заболевания, а у 90% абитуриентов вузов отмечаются те или иные отклонения в состоянии здоровья [6]. Параллельно с этим не наблюдается сокращения абсолютной численности студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); последнее почти всегда служит прямым основанием для зачисления обучающегося не в основную медицинскую группу, а в иные. В частности, по данным Минобрнауки, количество студентов с инвалидностью в российских университетах с 2019 по 2024 год увеличилось на 56%, достигнув 39 441 человека [8]. Научные данные некоторых вузов говорят о такой же тенденции, что, однако, может быть обусловлено региональными и административными факторами [1]. Таким образом, несмотря на принимаемые меры по ужесточению медицинского контроля, число студентов в неосновных спортивных медицинских группах сохраняется, что не позволяет рассчитывать на существенное уменьшение числа обучающихся в этих спортивных медицинских группах за счёт одного лишь улучшения здоровья контингента.

Более того, тенденции к ухудшению здоровья могут быть значимыми причинами сохранения числа освобождаемых от занятий физкультурой студентов на 2 и 3 курсах. Вероятно, показатели здоровья у студентов медицинского института за время обучения ухудшаются, что хорошо демонстрирует исследование БГТУ [2]. Также фиксируется повышенная заболеваемость среди студентов болезнями сердечно-сосудистой системы: по данным Казантиновой Г.М., болезни системы кровообращения составляют 27,2% в структуре общей заболеваемости освобождённых от практических занятий [3], а в исследовании Мишневой С.Д. показано, что данная патология остаётся одной из основных причин направления в специальную медицинскую группу на протяжении всего обучения, не обнаруживая тенденции к снижению на старших курсах [4].

Список литературы

1. Берсенов М.В. Динамика инклюзивного пространства вуза: численность, обучение и выпуск студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в ТУСУРе (2004–2024 гг.) / М.В. Берсенов, К.В. Четвергов // Вестник Томского государственного университета. История. – 2025. – №97. – С. 191–198. DOI 10.17223/19988613/97/24. EDN BEBABV
2. Волкова Н.И. Сравнительный анализ динамики состояния здоровья студентов БГТУ 1 курса за период с 2017 по 2024 год / Н.И. Волкова // Физическая культура и спорт: сборник. – Минск: БГТУ, 2024. – С. 489–492.

3. Казантинова Г.М. Общая заболеваемость у студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре / Г.М. Казантинова // Физическая культура и спорт. – Волгоград: ФГОУ ВПО Волгоградская ГСХА. – С. 1–3.
4. Мишнева С.Д. Анализ состояния здоровья студентов технического вуза / С.Д. Мишнева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №1(203). – С. 373–376. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2022.1.p373-376. EDN XPNSGV
5. Спиридонова Т.В. Важность физической культуры и физической подготовки для студентов вузов в современном обществе / Т.В. Спиридонова, И.В. Зернова, В.Л. Комиссаров // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №10-1. – С. 172–175. DOI 10.24412/2500-1000-2023-10-1-172-175. EDN RJCYKD
6. Диагностика соматического здоровья как способ повышения мотиваций студентов к здоровьесбережению / А.В. Сазанов, М.Л. Сазанова, Н.Л. Демина, Г.А. Попова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26337> (дата обращения: 05.05.2026). EDN YLKRRH
7. Гурьянов С. Очно так же: как в вузах учатся студенты с тяжелой инвалидностью / С. Гурьянов // Известия. – 2026. – URL: <https://iz.ru/2030166/sergei-gurianov/очно-так-же-как-в-вузах-учатся-студенты-s-tiazheloi-invalidnostiu> (дата обращения: 05.05.2026).
8. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: официальный сайт. – М., 2026. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 05.05.2026).

Ромашко Роман Сергеевич
студент

Еремеева Алена Андреевна
студентка

Лазаренко Максим Витальевич
студент

Бачуринская Дарья Анатольевна
студентка

Научный руководитель
Шер Марина Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

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

DOI 10.31483/r-155878

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования психологических барьеров, препятствующих формированию карьерных ориентаций старших подростков. Выявлена взаимосвязь между выраженностью психологических барьеров и статусами профессиональной идентичности. Определены доминирующие барьеры для подростков с разным уровнем профессионального самоопределения, предложены пути их преодоления в условиях школьной профориентации.

Ключевые слова: психологический барьер, карьерные ориентации, профессиональная идентичность, подростковый возраст, профориентация, образовательная среда.

Формированию карьерных ориентаций у подростков препятствуют психологические барьеры, источниками которых выступают внутренняя неуверенность, стрессовые состояния, информационная недостаточность, давление социального окружения и сопутствующие

факторы. Эффективное преодоление этих барьеров невозможно без внедрения комплексных стратегий в рамках профориентационной деятельности общеобразовательной школы.

Профессиональная ориентация представляет собой многогранное понятие, являющееся неотъемлемым элементом общечеловеческой культуры. Она выражается в социальной заботе о профессиональном становлении молодого поколения, поддержке и развитии природных задатков личности, а также в реализации комплекса организационных и методических мер, направленных на содействие индивиду в его профессиональном самоопределении. «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» [2].

Оптимальный профессиональный выбор, находящийся в гармонии с призванием, интересами и склонностями личности, способствует достижению удовлетворения от трудовой деятельности. Учитывая высокую динамичность мира профессий (отмирание одних и появление других специальностей), учащиеся общеобразовательных учреждений остро нуждаются в комплексной информации о существующих профессиях, квалифицированном консультировании на этапе выбора, а также в поддержке и помощи в период начала профессионального пути.

Профессиональное самоопределение в подростковом возрасте сопряжено с рядом объективных и субъективных трудностей. Одной из ключевых проблем, препятствующих осознанному выбору профессии, являются психологические барьеры, которые трактуются как специфическое состояние человека, не позволяющее ему занимать активную позицию в ситуации выбора [13].

Специфика проявления психологических барьеров в профориентационной работе обусловлена психологическими особенностями подросткового возраста и ситуацией выбора, воспринимаемой как зона повышенного риска. А.В. Бережная отмечает, что более 67% подростков испытывают выраженную тревогу при необходимости принятия решений о профессиональном будущем, а апатия как защитный механизм фиксируется у 34% учащихся [1].

Образовательная среда выступает ключевым фактором формирования карьерных ориентаций подростков. Как указывает И.С. Сергеев, школьная профориентация в России переживает этап активного развития, что обусловлено растущими потребностями экономики и включением ранней профориентации в число приоритетных направлений государственной политики [12].

Психологические барьеры могут возникать и у педагогов, что требует системной работы на административном уровне: внедрения тренинговых программ, курсов повышения коммуникативной культуры, создания условий для творческой самореализации [4; 11].

В приведены результаты исследования, которое проводилось на базе общеобразовательной школы города Краснодара, где принимали участие 50 старшеклассников. При его проведении использовались такие методики: изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, ориентационная анкета Б. Басса, опросник профориентации И.Л. Соломина, тест Дж. Холланда. Статистическая обработка проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, H-критерия Краскела-Уоллиса и коэффициента корреляции Спирмена [7].

Диагностика по методике А.А. Азбель показала следующее распределение статусов профессиональной идентичности: определённая – 30% (15 чел.), навязанная – 24% (12 чел.), неопределённая – 26% (13 чел.), диффузная – 20% (10 чел.). Уровень сформированности идентичности у учащихся 11-х классов значимо выше, чем у 10-х классов ($U_{\text{эмп}} = 412,5$, $p < 0,05$).

Наиболее проблемными с точки зрения готовности к профессиональному самоопределению являются неопределённый и диффузный статусы профессиональной идентичности, поскольку они характеризуются либо отсутствием осознанного выбора, либо полным избеганием решения вопроса о профессиональном будущем. В связи с этим на следующем этапе исследования из общей выборки была выделена группа подростков с данными статусами ($n = 24$ человека), для которой был проведён углублённый анализ выраженности психологических барьеров с использованием комплекса дополнительных методик: ориентационной анкеты Б. Басса, опросника профориентации И.Л. Соломина и теста профессиональных предпочтений Дж. Холланда.

В группе с неопределённым и диффузным статусами (24 чел.) нами были выявлены следующие доминирующие психологические барьеры:

- барьер «размытой» перспективы – 41,7%;
- барьер внешней престижности – 37,5%;
- барьер когнитивной неопределённости – 33,3%;
- барьер эгоцентрической автономии – 29,2%;
- барьер рассогласования «тип – выбор» – 25%;
- барьер социального конформизма – 20,8%.

Анализ распределения барьеров по статусам идентичности показал следующее.

1. Определённая идентичность: психологические барьеры практически отсутствуют.
2. Навязанная идентичность: доминирует барьер социального конформизма (высокая направленность «на общение»).
3. Неопределённая идентичность: доминируют барьер внешней престижности и барьер «размытой» перспективы.
4. Диффузная идентичность: доминируют барьер когнитивной неопределённости, эгоцентрической автономии и рассогласования «тип – выбор».

Статистический анализ выявил значимые различия между группами (Н-критерий Краскела-Уоллиса):

- направленность «на себя»: $H = 18,42, p < 0,001$;
- направленность «на общение»: $H = 15,73, p < 0,01$;
- предпочтения в сфере «человек-человек»: $H = 14,21, p < 0,01$;
- предпочтения в сфере «человек-художественный образ»: $H = 16,85, p < 0,001$.

Корреляционный анализ (Спирмен) выявил значимые взаимосвязи:

- обратная связь между статусом идентичности и направленностью «на себя» ($r = -0,52, p < 0,001$);
- прямая связь между статусом идентичности и предпочтениями в сфере «человек-человек» ($r = 0,53, p < 0,001$).

По итогам данного исследования, мы пришли к выводу, что существует взаимосвязь между выраженностью психологических барьеров и уровнем сформированности профессиональной идентичности. Подростки с определённым статусом идентичности не имеют выраженных барьеров, тогда как для неопределённого и диффузного статусов характерны барьеры когнитивной неопределённости, эгоцентрической автономии и внешней престижности.

Кроме того, выявлена возрастная динамика: уровень профессиональной идентичности учащихся 11-х классов значимо выше, чем 10-х классов, однако значительная часть выпускников сохраняет проблемные статусы, что требует целенаправленной поддержки.

На основе полученных данных, мы считаем, что необходимо проводить следующие виды работ:

- для преодоления барьера когнитивной неопределённости – расширение информированности о мире профессий через профессиональные пробы и встречи с представителями профессий;
- для преодоления барьера внешней престижности – формирование адекватных представлений о содержании профессиональной деятельности, развенчание медийных стереотипов;
- для преодоления барьера эгоцентрической автономии – развитие навыков самостоятельного принятия решений через тренинги и индивидуальные консультации;
- для преодоления барьера социального конформизма – работа с семьёй, развитие навыков рефлексии собственных интересов и склонностей.

Необходимо формировать у подростков представление о профессиональном выборе не как о разовом и необратимом решении, а как о гибком, вероятностном процессе. В современных условиях карьерные траектории характеризуются подвижностью, а смена профессии становится достаточно обычным и повседневным явлением.

Для реализации целостной профессиональной ориентационной работы эффективны ряд различных комплексных мероприятий: групповые дискуссии о множественности профессиональных маршрутов, встречи с лицами, успешно осуществившими профессиональную

переориентацию, а также психотехнические упражнения, направленные на формирование гибкости карьерного мышления.

К одним из видов эффективной формы работы являются специализированные профориентационные платформы (например, проект «Билет в будущее»), позволяющие подросткам погружаться в профессиональную среду и снижать действие психологических барьеров. Учителям, школьным психологам необходимо акцентировать внимание на формировании такой образовательной среды, которая учитывает индивидуальные особенности каждого обучающегося. Подобная среда призвана стимулировать многогранное развитие личности и целенаправленно вырабатывать у подростков способность к самостоятельному выбору сферы будущей профессиональной деятельности [5; 8; 10; 11].

Кроме того, необходимо расширять в профориентационную работу внедрение цифровых технологий, которые позволяют в игровой форме познакомиться с актуальными профессиями, спрогнозировать перечень востребованных «специальностей будущего», а также самостоятельно или в сопровождении педагога воспользоваться инструментами профессионального и личностного самоопределения, что в свою очередь позволит преодолеть психологические барьеры карьерных ориентаций у подростков [6].

«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» [3].

Регулярная диагностика уровня профессиональной тревожности и апатии позволяет объективно оценивать эффективность применяемых методов и своевременно вносить коррективы в программу психолого-педагогического сопровождения. Организация безопасного психологического пространства, допускающего вербализацию тревоги, страхов и сомнений, связанных с выбором профессии, позволяет снизить общий уровень эмоционального напряжения. Такая работа должна осуществляться непрерывно на протяжении всего периода школьного обучения, учитывать возрастные и индивидуально-личностные особенности учащихся, а также включать в себя в комплексе профессиональное просвещение, воспитание, психодиагностику и консультирование.

Успешное преодоление психологических трудностей профессионального самоопределения подростков возможно исключительно на основе комплексного подхода, интегрирующего индивидуальную поддержку, групповую работу с учащимися и взаимодействие с их семьями.

Список литературы

1. Бережная А.В. Выбор в условиях неопределенности: коррекция профессиональной тревожности и апатии у обучающихся 8–9 классов в процессе профориентационной работы / А.В. Бережная // Учительский журнал. – 2026.
2. Васильченко И.А. Анализ факторов, влияющих на формирование профессиональной готовности учащихся старших классов / И.А. Васильченко, М.Л. Шер // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 262–264. DOI 10.31483/r-151636. EDN HPMSKE
3. Васильченко И.А. Теоретические основы формирования готовности старшеклассников к проектированию личной профессиональной перспективы / И.А. Васильченко, М.Л. Шер // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 264–266. DOI 10.31483/r-151635. EDN VXXEKL
4. 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
5. Гумарев С.П. Интеграция электронных ресурсов в профессиональную ориентацию школьников / С.П. Гумарев, Р.М. Файзуллин // Universum: психология и образование. – 2024. – №8(122). – С. 4–6. EDN KSGYOO
6. Загайнова Е.С. Профориентационная работа в эпоху цифровой трансформации образования / Е.С. Загайнова // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения (Краснодар, 22 марта 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 51–54. EDN GQKBJR

7. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с. EDN QXJHNV
8. Протуренко И.А. Современные подходы к педагогическому сопровождению старшеклассников в процессе профессионального самоопределения / И.А. Протуренко, М.Л. Шер // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 23 апреля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 66–68. DOI 10.31483/r-127634. EDN IVOANR
9. Протуренко И.А. Инновации как возможность повышения эффективности профессионального самоопределения старших школьников / И.А. Протуренко // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 28 ноября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 69–72. DOI 10.31483/r-114132. EDN IEIKQB
10. Ромашко Р.С. Современные проблемы школьников-подростков в вопросах профессионального самоопределения / Р.С. Ромашко // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 23 апреля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 286–288. DOI 10.31483/r-137965. EDN VJNAYK
11. Ромашко Р.С. Психологические барьеры в профессиональном ориентировании / Р.С. Ромашко, А.А. Еремеева, М.В. Лазаренко // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 551–553. DOI 10.31483/r-151926. EDN PSCREJ
12. Сергеев И.С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах / И.С. Сергеев // ИНСАЙТ. – 2023. – №3(15). – С. 11–48. DOI 10.17853/2686-8970-2023-3-11-48. EDN ZAHMZ0
13. Ульянова А.А. Понятие психологического барьера и его виды / А.А. Ульянова // Academy. – 2018. – №1(28). – С. 91–94.

Рылова Диана Вадимовна

магистрант

Пярсон Полина Михайловна

студентка

Научный руководитель

Попова Регина Ивановна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург

РЕАЛИЗАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА И ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: в статье рассматривается роль интеграции краеведческого подхода при формировании здорового образа жизни у обучающихся. На примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области рассматриваются региональные факторы риска (климатические, экологические) и ресурсы (инфраструктурные, нормативные), которые могут быть использованы в обучении. Предлагаются методические подходы к включению краеведческого содержания в преподавание учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

Ключевые слова: здоровый образ жизни, краеведение, Санкт-Петербург, экологическое образование, основы безопасности и защиты Родины, здоровьесберегающие технологии, региональный компонент.

Современный этап развития отечественной системы образования характеризуется возрастающим вниманием к формированию у подрастающего поколения целостного мировоззрения, в котором забота о собственном здоровье и окружающей среде становится неотъемлемой

частью повседневной культуры. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования закрепляет формирование экологической культуры с учётом региональных и местных природно-климатических особенностей [1]. Успешное формирование компетенций в данной области невозможно без опоры на краеведческий материал, поскольку именно локальный контекст делает обучение личностно значимым [2, с. 56].

Это положение коррелирует с задачами предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), в структуре которого модуль «Основы медицинских знаний» включает изучение здоровья, факторов его определяющих, и мер профилактики заболеваний. Авторы учебника и практикума под редакцией Т.В. Маликовой и П.В. Станкевича подчеркивают, что здоровьесберегающая деятельность требует учёта климатических, экологических и социально-экономических факторов конкретной территории [3, с. 204–207]. Краеведческий подход позволяет наполнить принципы здорового образа жизни (ЗОЖ) личностно значимым содержанием. В учебнике под редакцией С.В. Абрамовой и Л.Г. Буйнова выделяется необходимость формирования умений оценивать экологические риски своей местности [4, с. 312–315].

Для Санкт-Петербурга и Ленинградской области интеграция регионального компонента в программы по формированию ЗОЖ объективно необходима. Климат Северо-Западного региона характеризуется высокой влажностью, перепадами давления и дефицитом солнца, особенно осенью и зимой. Эти особенности создают предрасположенность к снижению иммунитета и росту заболеваемости респираторными инфекциями среди детей и подростков [6]. Обучение школьников пониманию этих связей и методам адаптации (светотерапия, закаливание, режим дня) – конкретная задача краеведческой работы.

Серьёзным фактором риска выступает и экологическая обстановка. В Санкт-Петербурге отмечается рост заболеваемости детского населения из-за комплексного воздействия окружающей среды. Основные источники загрязнения – автотранспорт (до 84,6% выбросов), крупные промышленные предприятия в Кировском, Невском и Выборгском районах, а также города Кириши, Волхов и Тосно [4]. Почвы содержат превышение фоновых значений тяжёлых металлов, что влияет на риск болезней органов дыхания и сердечно-сосудистой системы. Поэтому важно эффективное включение заданий по анализу экологической обстановки своего микрорайона [5, с. 45–47].

Потенциал краеведческого подхода раскрывается и при изучении истории борьбы с инфекциями. Санкт-Петербург пережил эпидемии чумы (1771 год, Чумной бунт), холеры (1831 год, Сенная площадь) и «испанки» (1918–1919 годы). В XIX веке здесь работали основоположники гигиены А.П. Доброславин и Ф.Ф. Эрисман. Экспозиции Музея истории медицины и Музея гигиены демонстрируют механизмы распространения инфекций и ценность профилактики, формируя личностное отношение к эпидемиологической безопасности.

Важен учёт возрастных особенностей обучающихся 8–9 классов. В 14–16 лет ведущей становится учебно-профессиональная деятельность с прагматическим запросом: знания ценны при их применимости в реальной жизни. Краеведческий материал описывает риски и алгоритмы, которые школьник может использовать сегодня. Изучение распространённости клещевого энцефалита в лесопарках Сестрорецка, Токсово или Шушар и знакомство с картой пунктов серопротекции превращает теорию первой помощи при укусе клеща в востребованный навык.

Несмотря на факторы риска, регион располагает развитой инфраструктурой для поддержки ЗОЖ. Действует План мероприятий по реализации Концепции демографической политики Санкт-Петербурга, включающий мотивацию граждан к ЗОЖ и развитие профилактической медицины [7]. Созданы велодорожки в Приморском парке Победы, лыжные трассы в Токсово и Юкках, площадки ГТО в парке 300-летия. Практическим заданием для школьников может стать разработка индивидуального антистресс-маршрута по своему району с чередованием зон активного движения и тихих зелёных зон для релаксации. Такая работа интегрирует знания о физиологии стресса, географии и саморегуляции.

Для наглядного представления ниже приведена обобщающая таблица.

Таблица 1

**Интеграция краеведческого материала в изучение основ
здорового образа жизни и первой помощи
(на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области)**

Тема модуля	Краеведческий ресурс или пример	Форма работы с обучающимися
Факторы, влияющие на здоровье человека, экологические риски	Ежегодный доклад «Об экологической ситуации в СПб и ЛО», данные о загрязнении воздуха и почвы в Кировском, Невском районах	Проект «Карта экологических рисков моего микрорайона» с использованием открытых данных
Инфекционные заболевания, механизмы распространения	История эпидемий в Петербурге (чума 1771 г., холера 1831 г.), Музей гигиены (СПб, ул. Итальянская, 25)	Виртуальная экскурсия, анализ причин и последствий эпидемий, сопоставление с современными мерами профилактики
Меры профилактики инфекций, вакцинация	Система вакцинации в СПб и ЛО, график прививок в поликлиниках (№4, №91, №122), передвижные ФАПы в Лодейном Поле и Подпорожье	Составление «Карты прививочных пунктов моего района», расчёт коллективного иммунитета
Эпизоотии и панзоотии	Вспышки бешенства во Всеволожском и Выборгском районах (2019–2021 гг.), африканская чума свиней в Лодейнопольском районе (2018 г.)	Анализ постановлений губернатора ЛО о карантине, разработка памятки для жителей
Неинфекционные заболевания, факторы риска (гиподинамия, стресс)	«Петербургский синдром» (повышенная тревожность), высокая учебная нагрузка в лицеях №239, Аничковом лицее, ФМЛ №30	Исследование «Уровень стресса у школьников моего района», разработка рекомендаций по саморегуляции
Психическое здоровье, способы саморегуляции	Телефон доверия 8–800–200–01–22, подростково-молодёжные центры «Восход» и «Невский», Ботанический сад СПб (курс «Антистресс среди тропиков»)	Ролевая игра «Звонок другу в стрессе», практическое занятие по дыхательным техникам в оранжерее
Первая помощь: укус клеща	Лесопарки «Сосновка», «Шушары», Токсово (эндемичные территории), карта пунктов серопрфилактики (40+ пунктов в СПб)	Тренинг «Алгоритм действий при укусе клеща в условиях Ленобласти», заполнение маршрутной карты
Первая помощь: переохлаждение	Лыжные трассы Токсово, Юкки (зимний период), климатические особенности региона	Решение ситуационной задачи: «Лыжник получил обморожение в Токсово» – отработка алгоритма помощи
Первая помощь: утопление	Финский залив, пляж «Ласковый», реки Нева, Охта, Ижора (необорудованные места купания)	Практикум по сердечно-легочной реанимации с учётом специфики (холодовой шок, солёная вода)

При организации работы с краеведческим материалом важно опираться на деятельностный подход: школьники сами собирают и анализируют информацию о родном крае. Эффективны такие формы, как наблюдение (календарь активности клещей), опросы (анкетирование жителей о травмах) и картографирование (безопасные маршруты от школы до дома). Это позволяет перейти от эпизодического использования местных сведений к их системному включению в обучение, что повышает качество знаний и уровень практических умений [8].

Краеведческий материал можно интегрировать в проектную деятельность. Школьники проводят мини-исследования по оценке качества воздуха методом лишеноиндикации, изучают распространённость аллергии в связи с цветением берёзы в Ленинградской области, анализируют меню школьных столовых с использованием продуктов местных производителей («Выбор-жец», «Лето»). Результаты представляют на школьных краеведческих конференциях.

Таким образом, краеведческий подход при обучении здоровому образу жизни позволяет решить три ключевые задачи: удовлетворить запрос школьников на практически полезные знания, сформировать ответственное и бережное отношение к природе родного края, а также обеспечить реальную готовность учащихся к действиям в опасных ситуациях, характерных именно для Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Список литературы

1. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31 мая 2021 г. №287. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/> (дата обращения: 05.06.2026).
2. Киселева Э.М. Технологии и методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» / Э.М. Киселева, Р.И. Попова, В.Ю. Абрамова. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2017. – 67 с. EDN ZTGDUL
3. Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник и практикум / Т.В. Маликова, П.В. Станкевич, Р.И. Попова [и др.]. – 1-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 399 с. EDN QJVWXL
4. Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / С.В. Абрамова, Л.Г. Буйнов, Ю.В. Громов [и др.]. – М.: Юрайт, 2018. – 399 с. EDN YXNRMT
5. Организация образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности в общеобразовательном учреждении: учебно-методическое пособие / Р.И. Попова, Э.М. Киселева, В.Ю. Абрамова [и др.]. – СПб.: Медиапир, 2025. – 134 с. EDN IULFYF
6. Медведева Н. Большие вопросы о маленьких: как защитить детей от осенних лор-заболеваний: интервью / Н. Медведева. – 2025.
7. План мероприятий на 2021–2025 годы по реализации Концепции демографической политики Санкт-Петербурга: утверждён распоряжением Правительства Санкт-Петербурга от 24 мая 2021 г. №17-рп. – URL: <https://base.garant.ru/400828315/> (дата обращения: 05.06.2026).
8. Шмакова Г.В. Теоретические и методологические основы краеведения: учебник для вузов / Г.В. Шмакова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 116 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/586309> (дата обращения: 09.06.2026).

Салата Дмитрий Николаевич
студент

Сучинский Филипп Романович
студент

Научный руководитель
Беркович Ольга Ефимовна
канд. пед. наук, доцент

Московский областной филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Красногорск, Московская область

ДЕСТРУКЦИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ КАК ПРЕДИКТОР ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ КИБЕРМОШЕННИЧЕСТВА: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

Аннотация: в работе поднимается вопрос о деформации структуры потребностной сферы индивида, происходящей под влиянием агрессивной цифровой среды, и её определяющей роли в механизме становления жертвы интернет-афер. Проводится анализ того, каким образом размывание классических иерархических моделей мотивации (свойственных традиционной психологии трудовой деятельности) влечёт за собой сдвиг ценностных ориентиров от построения долгосрочной профессиональной траектории к поиску немедленного гедонистического подкрепления. Обосновывается тезис о том, что фигура жертвы интернет-мошенников формируется, в частности, по причине внутреннего истощения мотивационного профиля, усугублённого спецификой современной «экономики дофаминового подкрепления».

Ключевые слова: структура потребностей, деформация мотивации, склонность к виктимизации, сетевые аферы, цифровая адаптация, сбой мышления, дофаминовая петля, психологическое обеспечение труда, защита информации.

Отрасль психологического знания, изучающая человека в процессе труда, всегда ставила во главу угла мотивационно-потребностную структуру как стержень, задающий направление росту и развитию профессионала. Устоявшиеся теоретические построения (от иерархических схем до концепций внутренней самодетерминации) постулируют ступенчатое, закономерное восхождение субъекта от базовых нужд к более сложным формам самоосуществления. Однако взрывной рост цифровизации охватил все аспекты бытия, включая и сферу профессиональной занятости, внося грубые коррективы в данную архитектуру. Человек наших дней, в особенности тот, чья работа сопряжена с постоянной обработкой колоссальных массивов данных, всё чаще действует в условиях так называемого «дофаминового контура» – это пространство, где выработка нейромедиатора удовольствия привязана к бесконечным оповещениям, ленте новостей и моментальной реакции на раздражитель.

Подобная обстановка не просто снижает концентрацию, она планомерно деформирует мотивационный каркас, настраивая психику на предельно короткие дистанции «воздействие – ответ – награда». Как следствие, готовность личности к постановке отдалённых трудовых целей и способность к длительному волевому сосредоточению (краеугольный камень мастерства) слабеет, освобождая место импульсивным порывам и стремлению утолить сиюминутное желание любой ценой. Именно подобная деформация, о чём пойдёт речь далее, создаёт питательную среду для трансформации активного субъекта профессиональной деятельности в пассивный объект преступных манипуляций в Сети. Они упоминаются и достаточно подробно описываются многими российскими исследователями, в частности: И.И. Павловой [8, с. 107–112; 7, с. 38–45]; Л.В. Ершовой [6, с. 52–57; 5, с. 644–649]; А.В. Бутырской [4, с. 3–6]; О.Е. Беркович, Е.Б. Матрёшиной [1, с. 31–36; 2, с. 46–53; 3, с. 80–84].

В качестве методологической опоры в данной статье используется синтез двух направлений: виктимологического анализа и теории мотивации. Если виктимология исследует динамику превращения гражданина в потерпевшего (процесс виктимизации), то психология потребностей даёт объяснение тому, отчего конкретно взятый индивид демонстрирует особую уязвимость к данной роли. Как подчёркивают актуальные исследования, степень погружения личности в цифровое окружение обусловлена целым спектром мотивационных факторов, природа которых может быть как социально приемлемой, так и деструктивной. Суть трудности кроется в том, что в сфере профессиональной коммуникации часто бытует миф о собственной «информационной неуязвимости»: специалист, уверенный в своих компетенциях вне Сети, по инерции проецирует навыки рационального анализа и на виртуальный мир. Зарождается внутренний конфликт между высоким профессиональным статусом в офлайн-пространстве и зачаточной цифровой осмотрительностью. Этим несоответствием искусно пользуются аферисты, вызывая к уже деформированным внутренним запросам жертвы.

Полагаем важным рассмотреть то, как меняется внутренний мир потребностей индивида, прокладывая дорогу к формированию стойкого виктимного сценария в киберсфере.

Свёртывание нужды в защищённости до уровня тревожной сверхкомпенсации: в здоровом варианте стремление к безопасности толкает субъекта к разумной осмотрительности и взвешенной оценке угроз. Но в обстановке непрерывного новостного гула и агрессивных предупреждений об угрозах данная потребность гипертрофируется, перерождаясь в невротическое беспокойство. Взамен рациональной самозащиты человек ищет сиюминутного «чудесного спасения». На этом поле виртуозно играют телефонные аферисты, разыгрывая карту «сотрудника службы безопасности». Психологически выверенный удар приходится по подкорковым структурам, ведающим чувством страха, отключая при этом функции неокортекса, ответственного за логическую проверку. В контексте профессиональной рутины это схоже с работой в режиме жёсткого дефицита времени, когда стресс нивелирует выученные автоматизмы, но если в офисе следствием становится поправка в документе, то здесь – опустошение банковского счёта.

Разрастание жажды одобрения и причастности к группе: в труде желание уважения со стороны коллег и чувство общности с профессиональным цехом – это могучий двигатель прогресса. В виртуальном измерении эта нужда вырождается в погоню за знаками внимания незнакомцев, одобрением в виде «сердечек» и паническим страхом что-то упустить. Мотивационная матрица личности начинает работать не на созидание результата, а на обслуживание внешней цифровой «витрины», требующей неустанной подпитки. Мошенники, прибегая к приёмам социальной инженерии, формируют ложное ощущение солидарности – достаточно вспомнить подставные чаты для «инвесторов» или кружки «бывалых трейдеров», где ради сохранения иллюзорного членства в элитном клубе человек готов закрывать глаза на вопиющие сигналы подлога. Приём установления быстрого контакта, имитирующий корпоративное участие или патерналистскую заботу, в считанные мгновения гасит привычную осторожность профессионала.

Обесценивание материального стимула и выветривание трудовой морали: среди ключевых искажений, свойственных текущей информационной эре, особняком стоит убеждённости в возможности «быстрой наживы». Если в рамках классической психологии трудовой деятельности материальное поощрение служит эквивалентом затраченных усилий и квалификации, то в картине мира потенциальной жертвы данная взаимосвязь аннулируется. Зарождается иррациональная надежда на внезапное обогащение без приложения систематического труда (вспомним схемы фейковых инвестиций). Это не просто наивность обывателя, а коренное искривление мотива достижения: вектор смещается с качественного выполнения задачи на веру в случайную удачу. Аферисты снайперски целят в эту брешь, выставляя заманчивые «уникальные продукты» с фантастической прибылью. Происходит подмена реального профессионального вклада миражом финансового процветания (эффект замещающего обучения), что полностью противоречит азбучным истинам науки о труде [11, с. 241–250].

Следует чётко понимать: характер жертвы дифференцируется не на пустом месте. Сегодняшняя специфика труда многих офисных служащих уже сама по себе таит угрозу. Режим хронической полизадачности, информационный перегруз и накопленная усталость

высасывают ментальный ресурс. Психологическая наука объясняет это с помощью двухуровневой модели мышления. Первый уровень (быстрый, стереотипный отклик) на фоне истощения одерживает верх над вторым уровнем (медленный, аналитический расчёт). Мозг, пытаясь урезать энергозатраты, «сачкует», избегая перепроверки сведений, и с готовностью подчиняется авторитарному напору собеседника или правдоподобному дизайну фальшивого портала. Следовательно, даже опытный сотрудник, чья работа немыслима без активации второго, аналитического контура, во время передышки или смены фокуса оказывается безоружным. Наступает короткая, но фатальная утрата профессиональной бдительности – деактивация умения проверять источники и взвешивать угрозы, составляющих костяк зрелого трудового самосознания. Именно этот провал в защите киберпреступники усугубляют, нагнетая стресс (лимит времени на решение, шантаж потерей средств), тем самым выбивая последнюю опору из-под ног рационального ума [9, с. 60–94].

В данном контексте речь следует вести не об однократной реакции, а об устойчивом видоизменении личностной структуры. Затяжное существование в цифровой экосистеме с искривлённой мотивацией порождает особый набор черт.

1. Инфантилизм мотивационной направленности: установка на волшебное разрешение проблем извне взамен расчёта на отточенные умения и планомерную работу.

2. Аффективная привязанность к контенту: нетерпимость к состоянию неизвестности без поминутного заглядывания в экран смартфона, что превращает индивида в лёгкую добычу для push-уведомлений мошеннического толка.

3. Застревание в ошибочной стратегии: парадоксальная несговорчивость жертвы. Известные юридино-психологической науке исследования показывают, что зачастую, осознавая факт обмана, человек продолжает действовать под влиянием преступников из-за ловушки невозвратных издержек и острого чувства неловкости. Ему непереносимо тяжело сознаться в собственном фиаско, как личном, так и профессиональном, а потому он предпочитает доигрывать роль «борца за сбережения» до самого финала, лишь усугубляя последствия. Это сигнализирует о глубокой эрозии самооценки, которая более не подпитывается действительными заслугами в деле, а влечёт непрерывного подтверждения даже в разрушительной для себя коммуникации [10, с. 148–159].

Проведённый нами научный анализ даёт основания заключить, что образ жертвы дистанционных афер – это не сиюминутный случайный статус, а закономерное следствие искривления мотивационно-потребностной архитектуры, отягощённое особенностями актуальной профессиональной занятости в сфере IT-технологий.

Деградация иерархии внутренних стимулов, сдвиг внимания с отдалённых трудовых задач на импульсивное вознаграждение и преходящее отключение навыков критического осмысления действительности (утрата профессиональной остроты ума) создают почти лабораторные условия для превалирования методов социальной инженерии. С позиции психологии труда противодействие росту числа пострадавших должно вестись не столько в поле технического инструктажа, сколько в области психологической балансировки мотивационного ядра. Требуется возрождение значимости труда как самодостаточного процесса, укрепление независимой самооценки, не подпитанной «поглаживаниями» из Сети, и кристаллизация зрелой трудовой идентичности, которая служит существенным барьером для уловок мошенников, основанных на базовых потребностях личности.

Список литературы

1. Беркович О.Е. Психология организации личной безопасности в экстремальных условиях деятельности: учебное пособие / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрешина, И.И. Павлова. – Казань: Бук, 2024. – 70 с. EDN OUBCOZ
2. Беркович О.Е. Юридическая психология в правоохранительной деятельности: учебное пособие для курсантов, слушателей и студентов-юристов по дисциплине «Юридическая психология в правоохранительной деятельности», «Юридическая психология», «Оперативно-розыскная психология» / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрешина. – Казань: Бук, 2022. – 146 с. EDN ELICIO
3. Беркович О.Е. Актуальные вопросы судебно-психологической экспертизы по делам о моральном вреде в рамках уголовного и гражданского судопроизводства / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрешина // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2015. – №4(32). – С. 80–84. EDN VCWYQT

4. Бутырская А.В. Современные реалии и исторические аспекты становления классификации судебных экспертиз в России / А.В. Бутырская, А.М. Шувалова, О.Е. Беркович // Российский следователь. – 2021. – №7. – С. 3–6. DOI 10.18572/1812-3783-2021-7-3-6. EDN PAVESJ

5. Галий Е.А. Методы развития управленческих компетенций руководителей органов государственной власти и местного самоуправления / Е.А. Галий, Л.В. Ершова, Е.Я. Анисимов // Экономика и предпринимательство. – 2024. – №5(166). – С. 644–649. DOI 10.34925/EIP.2024.166.5.129. EDN RDDQLU

6. Ершова Л.В. Диагностика профессиональной пригодности кадров государственного управления / Л.В. Ершова, О.Г. Селивоненко // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2020. – Т. 9. №4. – С. 52–57. DOI 10.12737/2305-7807-2020-52-57. EDN UQKYYS

7. Павлов И.В. Патриотическое воспитание подростков: учебно-методическое пособие / И.В. Павлов, И.И. Павлова, В.И. Павлов. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2019. – 321 с. EDN UHKFLT

8. Павлов И.В. Готовность сотрудников ОВД к профилактике правонарушений несовершеннолетних / И.В. Павлов, И.И. Павлова, Е.В. Фогель // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – №2(26). – С. 107–112. EDN KLSMSZ

9. Поведенческие и мотивационные модели интернет-пользователей: логико-категоритический анализ / И.Н. Погожина, А.И. Подольский, О.А. Идобаева, Т.А. Подольская // Вопросы образования. – 2020. – №3. – С. 60–94. DOI 10.17323/1814-9545-2020-3-60-94. EDN IBZGEA

10. Раднаева Э.Л. Влияние когнитивных искажений на поведение жертв онлайн-мошенничеств и их учет при разработке мер виктимологической профилактики / Э.Л. Раднаева, Н.А. Семенова // Всероссийский криминологический журнал. – 2025. – Т. 19. №2. – С. 148–159. DOI 10.17150/2500-4255.2025.19(2).148-159. EDN FENCNK

11. Фоминых Е.С. Риски виктимизации обучающихся с умственной отсталостью в цифровом пространстве / Е.С. Фоминых // Виктимология. – 2023. – Т. 10. №2. – С. 241–250. DOI 10.47475/2411-0590-2023-10213. EDN TFLBXM

Семенко Алина Викторовна
студентка

Научный руководитель
Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент

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

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ПРИЗНАКАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема девиантного поведения и аутоагрессии у музыкально одарённых подростков в условиях трансформации социокультурной среды. Отмечается, что творческая нереализованность выступает значимым фактором развития девиантного поведения у данной категории обучающихся. Выявлено противоречие между потребностью одарённых подростков в полноценной реализации творческого потенциала и ограниченными возможностями существующей образовательной парадигмы. Предполагается, что применение формирующего (авторитарного) педагогического подхода позволит минимизировать риски за счёт структурированной реализации творческого потенциала. Предложена программа профилактики на основе формирующего педагогического подхода.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, диагностика девиантного поведения, дети с признаками музыкальной одаренности, творческая нереализованность, отклоняющееся поведение.

В науке до сих пор нет точного понимания одаренности. Чаще всего под ней подразумевают высокий уровень развития интеллекта. Кроме того, одаренность включает творческий подход, высокий уровень мотивации и настойчивости. Одаренность может быть как общей, проявляющейся во всех видах деятельности ребенка и сферах его интересов, так и

специфической, например музыкальной. Проведённый анализ концептуальных подходов позволил сделать вывод о том, что понятия «музыкальная одарённость» и «творческая одарённость» характеризуются идентичной смысловой нагрузкой и в рамках рассматриваемой проблематики выступают как взаимозаменяемые термины. Согласно определению Б.М. Теплова, музыкальная одаренность – это «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [4]. Одаренность – не просто наличие основных способностей, но их иной, более высокий качественный уровень; одаренность предполагает особую комплексность. При исследовании музыкальной одаренности возникают некоторые вопросы и противоречия [1]. Во – первых, понятия музыкальности и музыкальной одаренности до сих пор являются размытыми. Во – вторых, многие теоретические представления о музыкальной одаренности носят предположительный характер и не обоснованы с научной точки зрения. В – третьих, некоторые данные в области изучения природы музыкальности, соотношения музыкальной одаренности и характеристик интеллекта, музыкальной и творческой одаренности, индивидуально – личностных проявлений одаренности весьма противоречивы. Важно отметить, что исследований по выявлению феномена проявления признаков девиантного поведения у музыкально-одаренных несовершеннолетних крайне мало, и данная проблема не изучена до конца, границы этой проблемы в науке не обозначены.

Государство признаёт актуальной проблему творческой нереализованности музыкально одарённых детей.

По ФЗ №273-ФЗ от 29.12.2012, программы в области искусств должны выявлять одарённых детей и способствовать их развитию. Для этого создаются дополнительные предпрофессиональные программы [2; 3].

Действует подпрограмма «Одарённые дети» (в рамках программы «Дети России», 2007–2010 гг.), обеспечивающая психолого-педагогическое сопровождение и поддержку таких детей.

Одарённые дети относятся к категории девиантного риска из-за сложностей в социализации. Для выявления музыкальной одарённости используют: педагогическое наблюдение; экспертную оценку музыкальных способностей; анализ портфолио (достижения в искусстве и т. д.) [5].

Основной признак музыкальности до обучения – впечатлительность и активность в музыкальной сфере. Удерживать в рамках нормы девиантное поведение у музыкально одарённых детей, значит: понять, перенаправить и превратить в силу, а не подавить. Эти дети часто чувствуют мир глубже, острее, сложнее. Их эмоции не укладываются в стандартные рамки поведения, а их талант, если его воспринимать как инструмент достижений, а не как выражение личности, становится источником внутреннего напряжения.

Для выявления признаков девиантного поведения у музыкально одаренных детей используются стандартные методики, такие как: методика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орла, тест на определение склонности к девиантному поведению Э.В. Лёуса и методика оценки психических состояний Г.Ю. Айзенка и другие. Но также было проведено исследование, которое показало, что риском для проявления девиантного поведения у музыкально одаренных детей также является: творческая нереализованность, личностный риск (творческий процесс сопряжен с поиском «острых» ощущений).

Для того, чтобы выявить уровень творческой нереализованности у музыкально одаренных детей и разработать эффективную программу профилактики была проведена опытная работа. В исследовании участвовала группа из 20 человек в возрасте от 9 до 15 лет. Срок исследования составил 3 месяца.

При организации опытной работы были использованы как социально-педагогические методы (метод экспертной оценки), так и психологические (тестирование, наблюдение). Исследование состояло из шести этапов.

На первом этапе экспертная оценка подтвердила сопоставимость экспериментальной и контрольной групп по уровню музыкальной одарённости ($p > 0,05$), что обеспечило чистоту эксперимента.

На втором этапе была осуществлена первичная диагностика уровня аутоагрессии. Был использован тест Е.П. Ильина, состоящий из 20 вопросов. Интерпретация: 0–5 баллов-низкий уровень, 6–12-средний, 13 и более-высокий. При анализе показателей таблицы, выявлено что в обеих группах преобладает высокий уровень аутоагрессии (62,5% участников). Средние показатели близки (13,7 и 14,0 баллов, $p > 0,05$), что позволяет в дальнейшем оценить эффект педагогического воздействия.

На третьем этапе была выявлена степень творческой нереализованности. Проводилось анкетирование (самооценка по 5-бальной шкале) и анализ объективных показателей (количество выступлений за год, портфолио). Из анализа показателей выявлено, что группы не различаются по уровню творческой нереализованности ($p > 0,05$). Самооценка близка к 4 баллам (высокий уровень нереализованности), а объективный показатель крайне мал, что подтверждает гипотезу о связи нереализованности с аутоагрессией (таблица 1).

Таблица 1

Показатели творческой нереализованности

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа	p-уровень
Самооценка нереализованности (балл)	3,8	3,9	$>0,05$
Объективный показатель	2,2	2,0	$>0,05$

Затем было проведено установление статистической взаимосвязи. Рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ) между творческой нереализованностью и аутоагрессией. Подтверждена прямая связь между творческой нереализованностью и аутоагрессией ($\rho = 0,75$, $p < 0,001$). Чем выше самооценка нереализованности, тем выше уровень аутоагрессии. Обратная связь между объективным показателем и аутоагрессией ($-0,68$, $p < 0,01$) указывает, что реализация потенциала снижает аутоагрессию (таблица 2).

Таблица 2

Корреляционные связи на начальном этапе

Пара переменных	Коэффициент (ρ)	p-уровень	Интерпретация
Творческая нереализованность (самооценка) и аутоагрессия	+0,75	$<0,001$	Сильная положительная связь
Объективный показатель и аутоагрессия	-0,68	$<0,01$	Умеренная отрицательная связь

При оценке эффективности формирующей педагогики экспериментальная группа участвовала в программе (3 месяца): жёсткий график занятий (3 раза в неделю), чёткие требования, система поощрений и наказаний, контрольные прослушивания, публичные выступления (3 за период). Контрольная группа занималась по стандартной программе. Исходные показатели указаны в таблице 2. Показатели после эксперимента приведены в таблице 3.

Таблица 3

Динамика показателей в экспериментальной группе

Показатель	До программы	После программы	Изменение	p-уровень
Аутоагрессия (баллы)	13,7	7,1	-6,6	$<0,001$
Творческая нереализованность (самооценка)	3,8	2,0	-1,8	$<0,01$
Выступлений за 3 месяца	2,2	5,4	+3,2	$<0,01$

Таблица 4

Сравнение результатов после программы

Показатель	Экспериментальная	Контрольная	Разница	p-уровень
Аутоагрессия	7,1	12,8	-5,7	<0,001
Творческая нереализованность	2,0	3,6	-1,6	<0,001
Выступлений за 3 месяца	5,4	2,5	+2,9	<0,01

После программы экспериментальная группа демонстрирует значительно более низкие уровни аутоагрессии и творческой нереализованности, а также более высокие показатели творческой активности ($p < 0,01$). Различия между группами статистически достоверны, что подтверждает эффективность формирующей педагогики.

Творческая нереализованность напрямую связана с аутоагрессией у музыкально одарённых подростков: чем выше уровень нереализованности, тем сильнее проявления аутоагрессии. Её снижению помогает формирующая педагогика. Она структурирует реализацию творческого потенциала, задаёт дисциплину и мотивацию. Ключевую роль играют публичные выступления: они дают социальное признание и помогают ощутить ценность своего творчества. Устойчивый же эффект обеспечивает комплексный подход – сочетание формирующей педагогики и психологической поддержки.

Ключевой элемент такого подхода – систематический контроль и оперативная корректировка ошибок. Таким образом выстраивается система, где ученики ощущают «опору» в лице авторитарного наставника, что особенно важно при эмоциональной нестабильности. Важно правильно выстроить систему поощрений и наказаний. Санкции не должны унижать достоинство, а критика должна быть конструктивной.

Также хочется отметить, что агрессия в данном контексте может служить способом творческой реализации. Речь идет о сублимации (перенаправлении энергии в творчество). Агрессия служит «топливом» для творческого потенциала. Педагог может использовать «провокацию-вызов ученику» для мобилизации ресурсов, поднятия духа соперничества. Также возможен вариант сублимации через исполнительское искусство (одаренный ребенок может участвовать в рок-группах/коллективах, где будет выражать свой протест без нарушения социальных норм).

Подводя итог, можно отметить, что для успешной профилактики риска возникновения девиантного поведения у музыкально одаренных детей, следует организовать условия для полной реализации творческого потенциала. Эти условия создаются благодаря «здоровому авторитаризму» в отношениях между учеником и педагогом. Вопреки стереотипам, формирующий метод воспитания не подавляет творческий потенциал, а организует его, превращая хаотичную энергию в целенаправленную деятельность.

Список литературы

1. Фрадкина Г.Б. Многогранность музыкальной одаренности или несколько штрихов к портрету музыкально одаренного ребенка / Г.Б. Фрадкина // Евразийское Научное Объединение. – 2018. – №12-6(46). – С. 393–396. EDN KCBMLW
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26.01.2007 №79-р // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2007.
4. Батчаева Н.А. Проблемы музыкальных способностей и одарённости / Н.А. Батчаева // Наука и школа. – 2008. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-muzykalnyh-sposobnostey-i-odaryonnosti> (дата обращения: 10.03.2026). EDN NCRXKJ
5. Штерц О.М. Исследование признаков музыкальной одаренности у детей дошкольного возраста / О.М. Штерц // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №81-3. – С. 385–388. EDN DYRJVC

РОЛЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОГО ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье анализируется трансформация профессионально-ролевого репертуара педагога дополнительного образования при формировании ответственного природопользования у старших подростков. Аргументируется необходимость перехода от традиционной дидактической парадигмы, предполагающей трансляцию готового знания, к позициям тьюторства, наставничества и фасилитации, что детерминировано базовыми принципами добровольности и личностной значимости образовательной деятельности, свойственными институту дополнительного образования. На основании теоретического анализа концепций тьюторства, наставничества и мотивационного педагогического сопровождения выявляется синтетический характер профессиональной деятельности педагога, интегрирующий указанные ролевые модели. В фокусе исследования находятся психолого-возрастные детерминанты развития познавательного интереса подростков, типология субъектного отношения к природе.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования, тьюторство, наставничество, ответственное природопользование, старшие подростки, фасилитация.

Введение.

Современная экологическая ситуация актуализирует не только необходимость информированности граждан о проблемах окружающей среды, но и сформированность личностной позиции по отношению к природе. Перспективным направлением в решении данной задачи выступает формирование ответственного природопользования, как интегративного качества личности. Ключевым институтом, способным эффективно реализовать эту задачу в работе со старшими подростками, является система дополнительного образования. Её специфические характеристики – добровольность, отсутствие жесткой регламентации, ориентация на личные интересы и инициативу обучающихся – создают уникальные возможности для воспитания экологически ответственной личности. Однако эффективность данного процесса в решающей степени детерминирована профессиональной позицией и ролью педагога [1].

В условиях, регламентированных принципами добровольности и личностной значимости, традиционная авторитарная функция транслятора знаний уступает место более сложным и гибким ролевым моделям, ориентированным на сопровождение индивидуального развития учащегося [1]. Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании интегративной роли педагога дополнительного образования как наставника и тьютора в процессе формирования ответственного природопользования старших подростков с опорой на актуальные психолого-педагогические исследования.

Изложение основного материала статьи.

Ключевой фигурой в процессе формирования ответственного природопользования выступает педагог, реализующий функции наставника и тьютора, что предполагает переход от директивного управления к фасилитации, педагогическому сопровождению и индивидуальной поддержке. Тьюторская позиция, разработанная в трудах Т.М. Ковалевой [4; 5], в контексте учреждений дополнительного образования предполагает оказание помощи учащемуся в проектировании и реализации его индивидуального образовательного маршрута в выбранной экологической сфере, выявлении познавательных интересов и постановке личностно значимых целей. Педагог-тьютор при этом не осуществляет директивную трансляцию темы

исследования, а способствует самостоятельному обнаружению подростком экологической проблемы, представляющей для него субъективную значимость, наряду с выстраиванием индивидуальной программы её изучения.

Педагог-наставник, опираясь на подходы С.В. Сальцевой [7], выступает организатором образовательной среды, обеспечивающей возможность самостоятельных открытий и деятельностных проб. Он не предъявляет готовых решений, а конструирует ситуации, стимулирующие исследовательский поиск, инициирует рефлексивные вопросы, содействует поиску ресурсов и построению алгоритма деятельности – будь то разработка экологического проекта или проведение полевого исследования. В отличие от школьного учителя, ориентированного на оценку результата, педагог дополнительного образования в роли наставника акцентирует внимание на процессе личностного становления, личных экологических пробах и рефлексивной деятельности отдельно взятого учащегося.

Центральным элементом профессиональной деятельности педагога становится ориентированность на мотивацию и поддержку инициативы обучающихся. В отличие от школьного образования, где мотивация преимущественно поддерживается внешними факторами (оценками, требованиями учебной программы), в учреждениях дополнительного образования успех зависит непосредственно от способности педагога актуализировать и поддерживать устойчивый внутренний интерес к природе и экологическим проблемам.

Согласно концепции М.Р. Катуновой [3], педагог дополнительного образования призван реализовывать функции «мотиватора» и «вдохновителя», что предполагает способность выявлять и усиливать познавательный интерес обучающегося, преобразуя его в осмысленную инициативу. Реализация данной роли требует от педагога высокого уровня эмпатии, навыков установления доверительных межличностных отношений и создания атмосферы психологической безопасности, в которой допускаются ошибочные действия, выдвижение нетривиальных идей и предложение нестандартных решений экологических задач.

Однако эффективность применения указанных педагогических стратегий неразрывно связана с учетом возрастных и психологических характеристик учащихся, поскольку формирование ответственного природопользования детерминировано психолого-возрастными особенностями обучающихся. В старшем подростковом возрасте (15–17 лет) происходит качественный переход от эмоционального восприятия к рационально-логическому и системному пониманию экологических взаимосвязей. Ведущей деятельностью, согласно Д.Б. Эльконину, выступает общение со сверстниками и проектно-исследовательская деятельность, что открывает значительные возможности для учреждений дополнительного образования [6]. Познавательный интерес смещается с внешних свойств объектов на их сущностные характеристики, причинно-следственные связи в экосистемах и глобальные проблемы взаимодействия человека и природы.

Подростки начинают проявлять интерес к вопросам экологической этики, правовым нормам и технологиям рационального природопользования. Данный период характеризуется активным формированием экологического сознания (по А.Н. Захлебному) и потребности в социально значимой деятельности [2].

Важнейшей теоретической рамкой для деятельности педагога с данной возрастной группой выступает концепция типов субъектного отношения к природе, разработанная В.А. Ясвиным [10]. Исследователь выделяет следующие типы:

Объектное (прагматическое) отношение – природа рассматривается как ресурс, лишенный внутренней ценности.

Субъектное отношение – отдельные объекты (преимущественно животные) наделяются личностными характеристиками, однако общее отношение остается антропоцентрическим.

Субъектификация природы – высший уровень, при котором природа в целом воспринимается как равноправный субъект взаимодействия («Ты»), обладающий собственной ценностью.

Целью экологического воспитания в учреждениях дополнительного образования является содействие переходу обучающихся к субъектификации природы. Данный переход не

происходит спонтанно; он требует целенаправленной педагогической деятельности, которая в условиях дополнительного образования может быть наиболее эффективной благодаря созданию ситуаций диалога и совместной с природой деятельности в рамках проектов и практик. Педагог-тьютор организует рефлексивные сессии, в ходе которых подросток не ограничивается констатацией факта загрязнения водоема, а обращается к вопросу о содержании собственной личностной ответственности по отношению к данному природному объекту.

Реализация указанной рефлексивно-диалоговой стратегии педагогической деятельности непосредственно обращена к мотивационной сфере личности, поскольку формирование ответственного природопользования как интегративного качества личности невозможно без целенаправленного развития мотивационной сферы. Педагог дополнительного образования воздействует на комплекс разноуровневых мотивов [9].

1. Развитие внутренней (интринсивной) мотивации – опираясь на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, педагог удовлетворяет базовые потребности подростка в автономии (право выбора темы проекта), компетентности (ситуации успеха в решении экологических задач) и связанности (эмоциональная связь с природой) [8]. Внутренняя мотивация – наиболее устойчивый драйвер долгосрочной экологической практики.

2. Активизация социальной мотивации – особенно значимой для подростков проявляется через ориентацию на значимого другого (педагога-наставника, лидера группы), групповую солидарность в экологических акциях и экспедициях, а также через социальное признание (публичная презентация результатов на конференциях, освещение деятельности в СМИ). Педагог выступает организатором коллективных природоохранных проектов, где успех зависит от вклада каждого отдельно взятого учащегося.

3. Формирование морально-этической мотивации – высший уровень. Данная мотивация базируется на усвоенных экологических ценностях и является психологической основой экологической ответственности, ее становление связано с развитием эмпатии к природным объектам (концепция субъектификации В.А. Ясвина), чувством морального долга перед будущими поколениями («этика ответственности» Х. Йонаса) и способностью к моральной рефлексии. Педагог-наставник инициирует дискуссии на темы экологической этики, создает ситуации морального выбора (например, утилизация отходов в походе, спасение раненого животного).

Таким образом, роль педагога дополнительного образования в формировании ответственного природопользования эволюционирует в сторону фасилитатора, тьютора и мотивационного лидера. Он сочетает в себе:

- эксперта-консультанта, обладающего глубокими экологическими знаниями и методиками полевых исследований;
- организатора сотрудничества, выстраивающего групповую проектную работу, взаимодействие с местными сообществами и природоохранными организациями;
- тонкого психолога, способного поддержать самоэффективность и личностный рост каждого отдельно взятого учащегося.

Такой подход, синтезирующий идеи тьюторства (Т.М. Ковалева), наставничества (С.В. Сальцева) и мотивационного педагогического сопровождения (М.Р. Катунова), позволяет максимально раскрыть образовательный потенциал учреждений дополнительного образования. Педагог превращает процесс экологического воспитания из трансляции нормативных знаний в совместное, осознанное и инициативное движение педагога и учащегося к формированию ценностей и знаний ответственного природопользования. В практической плоскости это выражается в следующих формах взаимодействия учащегося и педагога:

1) тьюторские консультации по разработке индивидуальных экологических проектов (мониторинг состояния местного водоема, создание экотропы, чек-лист по минимизации углеродного следа);

2) наставничество в экспедициях и полевых практикумах, где педагог выступает образцом бережного отношения к природе в реальных условиях;

3) рефлексивные сессии после экологических акций, направленные на осознание личной ответственности и моральных мотивов.

Заключение.

Роль педагога дополнительного образования при формировании ответственного природопользования старших подростков не может быть сведена к простой передаче знаний, она требует освоения сложных, интегративных позиций тьютора и наставника. Тьютор помогает подростку выстроить индивидуальный образовательный маршрут в экологии, опираясь на личные интересы, наставник создает среду для самостоятельных проб, организует сотрудничество и своим примером транслирует ценности бережного отношения к природе. Учет возрастного перехода к системному мышлению и поэтапное развитие мотивационной сферы – от внутреннего интереса через социальное одобрение к моральному императиву – являются ключевыми условиями эффективности процесса формирования ответственного природопользования.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Тьюторство как современная модель педагогической профессии / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С. 63–66. EDN EMJPTT
2. Захлебный А.Н. История и перспективы развития системы непрерывного экологического образования (к 50-летию научного совета по экологическому образованию Российской академии образования) / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская, Д.С. Ермаков // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – №4(32). – С. 22–36. DOI 10.15393/j5.art.2020.6345. EDN GSYDQB
3. Катунова М.Р. Формирование образовательной среды клуба учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Р. Катунова. – СПб., 1998. – 22 с. EDN NLLTPP
4. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т.М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – №2. – С. 163–181. EDN OBGJMR
5. Ковалева Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т.М. Ковалева, Т.В. Якубовская // Человек.RU. – 2017. – №12. – С. 85–94. EDN ХКРABZ
6. Неустроева О.В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д.Б. Эльконина и Д.И. Фельдштейна / О.В. Неустроева // European Research. – 2015. – №6(7). – С. 64–66. EDN UDBHCB
7. Сальцева С.В. Особенности социализации подрастающего поколения в информационную эпоху / С.В. Сальцева, Д.В. Смирнов // Педагогическое искусство. – 2018. – №2. – С. 41–44. EDN YPVEDS
8. Суворова И.Ю. Эмпирическая проверка модели мотивации Э.Л. Деси и Р.М. Райана на примере студентов / И.Ю. Суворова, А.В. Громова, А.С. Толстова // Системная психология и социология. – 2023. – №4(48). – С. 102–114. DOI 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08. EDN HKKXNE
9. Хачикян Е.И. Модель экологического воспитания обучающихся в современном образовательном пространстве / Е.И. Хачикян, М.А. Заборина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-2. – С. 216–219. EDN YRXXFX
10. Ясвин В.А. Психолого-педагогические основы формирования субъективного отношения к природе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Ясвин. – М., 1998. – 44 с. EDN NLPTZL

Слюсаревская Инна Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема суицидального поведения подростков. Проанализированы подходы отечественных и зарубежных исследователей. Эмпирическое исследование (20 подростков 16–17 лет) с использованием методик «Карта риска суицида», теста А.А. Кучер, В.П. Костюкевич, методики Д. Рассела и М. Фергюсона выявило наличие суицидального риска и высокого уровня одиночества у части респондентов. Обоснована необходимость разработки программы профилактики на основе идей В. Франкла (логотерапия).

Ключевые слова: суицидальное поведение, диагностика, профилактика, позитивная адаптация, цифровизация, логотерапия, парадоксальная интенция, дерефлексия, сократический диалог.

Отечественные и зарубежные подходы к изучению суицидального поведения являются значительным вкладом в изучении проблемы суицидального поведения, однако все они имеют свои сильные и слабые стороны.

На сегодняшний день проблема суицидального поведения является центральной и первоочередной, так как согласно Письму Министерства здравоохранения РФ от 6 марта 2020 г. №15–2/И/2–2645 «О методических рекомендациях «Суицидальное поведение несовершеннолетних (профилактические аспекты)», самоубийство – одна из ведущих причин смертности в мире во всех возрастах, при этом в Письме Минобрнауки России от 18 января 2016 г. №07–149 «О направлении методических рекомендаций по профилактике суицида» утверждено, что проблема суицидального поведения среди несовершеннолетних остается актуальной и требующей постоянного внимания со стороны государства, общества и семьи [2; 3]. Стоит заметить, что законодательство также указывает на важность данной проблемы на образовательном уровне, а именно в Методических рекомендациях для педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных организаций по проведению профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к суицидальному поведению (приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 28 апреля 2018 г. №07–2498) [1].

Стоит отметить, что суицидальное поведение подростков – это очень серьезная педагогическая проблема, которая требует пристального внимания со стороны педагогов [4, с. 260]. Однако, проблема суицида у подростков не ограничивается только компетенцией педагогов. Она также связана с недостаточно эффективными программами профилактики в школах, отсутствием достаточного количества квалифицированных психологов и специалистов по работе с подростками, а также с недостаточной информированностью самого педагогического коллектива о признаках и факторах риска суицидального поведения [5, с. 8].

На сегодняшний день существует великое множество подходов и взглядов со стороны как отечественных, так и зарубежных исследователей, однако все они не являются универсальными, например, А.Г. Амбрумовой, Н.А. Бердяева, В.В. Ковалева, М.С. Погожева, А. Адлера, Э. Дюркгейма, В. Франкла, З. Фрейда и других авторов. Важно также отметить, что сегодня существует большое количество методик, которые активно используются при диагностике суицидального поведения, среди них Цветовой тест М. Люшера, методика «Незаконченных

предложений» по варианту Saks-Sidney, адаптированная в НИИ им. В.М. Бехтерева, модификация опросника Г. Айзенка для подростков, методика «Сигнал» и другие.

Для того, чтобы проанализировать текущую ситуацию, сложившуюся среди подростков, выявить общую картину склонности подростков к суицидальному поведению и разработать определенные модели профилактики, которые были бы максимально эффективны в настоящий момент необходимо провести опытную работу.

В исследовании принимали участие подростки в возрасте 16–17 лет в составе 20 человек. Состав экспериментальной группы был определен после изучения личных дел учащихся и беседы с социальным педагогом.

В соответствии с темой исследования были подобраны методики, позволяющие отобразить уровень выраженности суицидальных наклонностей у учащихся: методика «Карта риска суицида» (модификация для подростков Л.Б. Шнайдер), тест выявления суицидального риска у детей А.А. Кучер, В.П. Костюкевич, методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Для комплексного анализа результатов проведения опытной работы важно рассмотреть результаты каждой методики по отдельности.

Стоит начать с методики «Карта риска суицида». Исходя из полученных данных, можно составить таблицу, содержащую данные с результатами тестирования, на основе которой имеется возможность создать график. На данном графике можно наглядно увидеть результаты тестирования (рис. 1).

Результаты тестирования

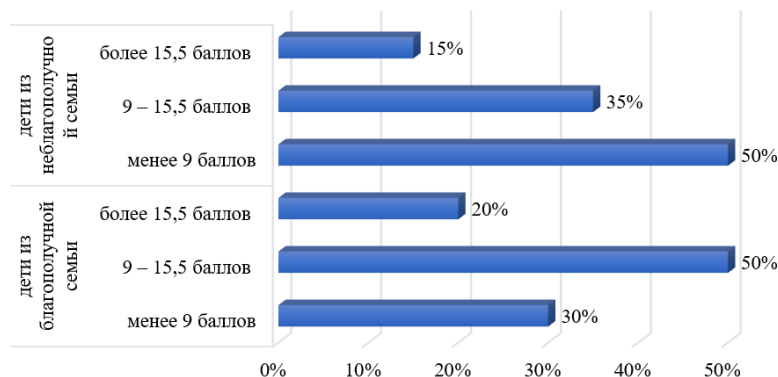


Рис. 1. Результаты первичной диагностики подростков по методике «Карта риска суицида»

Исходя из рисунка можно увидеть, что при анализе риска суицидального поведения среди детей, больше всего ему подвержены ребята из благополучных семей, при этом все равно необходимо особое внимание ребятам, результаты которых показали, что для них риск суицида значителен.

Второй методикой выступает тест выявления суицидального риска у детей А.А. Кучер, В.П. Костюкевич, результаты которой можно также увидеть на рисунке, где отражены десять аспектов жизни подростка (рис. 2).

Особое внимание требуется



Рис. 2. Результаты первичной диагностики подростков по методике тестирования выявления суицидального риска у детей А.А. Кучер, В.П. Костюкевич

Исходя из рисунка, можно сделать вывод, что суицидальный риск присутствует у одного ребенка из 20 человек. При этом можно утверждать, что имеется необходимость проведения профилактических бесед с подростками о важности жизни, а также, возможно, проведение уроков по формированию навыков преодоления трудностей и рационального реагирования на стресс.

Далее будет рассмотрена методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, результаты которой отражены на рисунке (рис. 3).

Результаты

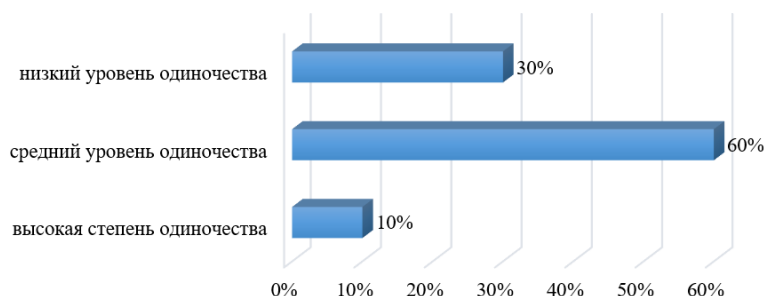


Рис. 3. Результаты первичной диагностики подростков по методике диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона

На основе данных, отраженных на рисунке 3, можно отметить, что более половины подростков имеет средний уровень одиночества, а 10% испытывают высокую степень одиночества, соответственно, можно утверждать, что детям необходимо оказывать психологическую помощь и поддерживать их.

Анализ результатов каждой методики показал, что среди подростков, как минимум, один ребенок имеет склонность к суицидальному поведению, а также около половины подростков могут быть подвержены риску суицидального поведения посредством влияния определенных факторов. Сегодня идеи В. Франкла являются очень важной базой для разработки максимально эффективной программы профилактики суицидального поведения среди подростков. Его методы используются и сегодня в качестве техник, помогающих преодолеть проблемы и кризисы. Среди основных техник можно выделить следующие: парадоксальная

интенция, дереклексия, изменение отношения и сократический диалог. На сегодняшний день нет ни одной программы профилактики суицидального поведения, которая была бы основана на идеях В. Франкла и логотерапии, и ни одна из существующих программ не дает максимально эффективного результата. Именно это свидетельствует о том, что очень важно разработать программу профилактики, которая бы опиралась на идеи, заложенные в логотерапии, и содержала в себе другие черты эффективных профилактических программ.

Список литературы

1. Методические рекомендации для педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных организаций по проведению профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к суицидальному поведению: приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 28 апреля 2018 г. №07-2498.
2. Письмо Министерства здравоохранения РФ «О методических рекомендациях «Суицидальное поведение несовершеннолетних (профилактические аспекты)» от 6 марта 2020 г. №15-2/И/2-2645.
3. Письмо Минобрнауки России «О направлении методических рекомендаций по профилактике суицида» от 18.01.2016 №07-149.
4. Фесенко Ю.А. Суициды у несовершеннолетних: учебник для вузов / Ю.А. Фесенко, М.В. Романовская, Е.Ю. Андреева, Д.А. Бычковский. – М.: Юрайт, 2026. – 260 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/589355/p.132> (дата обращения: 09.02.2026).
5. Филатов Ф.Р. Суицидальное поведение и групповая принадлежность личности: подходы и направления исследований / Ф.Р. Филатов // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2024. – Т. 7. №3. DOI 10.23947/2658-7165-2024-7-3-50-66. EDN EAANDG

Стародубцева Любовь Викторовна

канд. социол. наук, доцент, старший научный сотрудник
Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия
г. Саранск, Республика Мордовия

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ЭКСКУРСИИ В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРИВЛЕЧЕНИЮ КАДРОВ В СФЕРУ ТУРИЗМА

Аннотация: в статье представлены некоторые возможности использования профориентационных экскурсий в целях привлечения кадров в сферу туристической индустрии. Значимость проблемы обусловлена тенденциями в сфере туризма, определяющими востребованность квалифицированных кадров, сделавших осознанный выбор профессии. В работе рассматриваются некоторые профориентационные экскурсионные программы, реализуемые в Республике Мордовия.

Ключевые слова: сфера туризма, профориентационная экскурсия, экскурсионные программы, кадровый потенциал, Республика Мордовия.

Сегодня успешное развитие регионов невозможно без подготовки профессиональных кадров, необходимых для обеспечения функционирующих на его территории предприятий. При этом в каждом регионе существует своя потребность в молодых специалистах по наиболее активно развивающимся направлениям. Проблема профессионального самоопределения подрастающего поколения в современном мире осложняется стремительными изменениями на рынке труда. Так же на эффективность выбора профессии влияют недостаточная информированность о современном мире профессий, не четкая осознанность своих интересов и возможностей. Все это повышает значимость привлечения новых способов профориентационной активности для поддержки обучающихся при профессиональном самоопределении.

При выборе профессии молодому человеку важно понимать, какое образование для нее потребуется, какими компетенциями необходимо овладеть и в чем будут состоять

функциональные обязанности. Поэтому быть осведомленным о профессии только на словах бывает недостаточно, каким подробным бы ни было описание.

Одной из эффективных форм ознакомления обучающихся с современными профессиями и разными условиями труда являются профориентационные экскурсии, поскольку они, сочетая в себе наглядность и доступность восприятия с возможностью анализировать, сравнивать, делать выбор, оказывают существенное влияние на формирование интереса к профессии.

Цель профориентационной экскурсии – помощь в выборе будущей профессиональной деятельности на основе ознакомления детей с различными профессиями и производственными объектами. Экскурсия призвана помочь соотнести полученные профессиональные интересы и знания с новыми представлениями о мире профессий, о различных видах трудовой деятельности, о структуре потребностей региона в кадрах и выбрать профессиональный путь, наиболее соответствующий их личностным качествам и интересам [2].

Профориентационные экскурсии побуждают к повышению активности в личном и профессиональном самоопределении, формируют положительный настрой к трудовой деятельности, уважение к профессиям и результатам труда.

Центр занятости населения Республики Мордовия регулярно организует профориентационные экскурсии для обучающихся. Для карьерных консультантов кадрового центра региона организация профориентационных туров в текущем году является одним из ключевых направлений работы с молодёжью. Приоритетная задача данных мероприятий – их маршрутизация и профориентация. Проект по маршрутизации молодежи разработан Министерством труда РФ и реализуется в рамках национального проекта «Кадры». Он предполагает создание единой системы профессиональной ориентации и индивидуального сопровождения школьников и студентов. Обучающимся предлагается посещение предприятий промышленности, пищевого производства, агропромышленного комплекса, научных организаций и гостиничного бизнеса. В ходе экскурсий представители компаний рассказывают о выпускаемой продукции и о востребованных специальностях и рабочих профессиях, что помогает обучающимся понять актуальные тренды рынка труда и осознанно сделать свой выбор [4].

С целью решения проблем в туристической отрасли в России в 2025 году началась реализация национального проекта «Туризм и гостеприимство», одной из задач которого стало повышение числа занятых в туристической отрасли – до 1,5 миллиона. В структуре нацпроекта 5 федеральных проектов, один из которых – «Кадры для туризма» (подготовка собственных опытных специалистов и формирование профстандартов в рамках туристической отрасли) [3].

Развитие региональной сферы туризма определяет потребность в соответствующей системе профориентационной работы по привлечению новых кадров для нее. В 2025 г. в республике стартовала еще одна масштабная профориентационная программа, нацеленная на развитие кадрового потенциала в сфере туризма. Данная программа реализуется в рамках национального проекта «Туризм и гостеприимство» и при взаимодействии Глав муниципальных районов РМ, Министерства экономики, торговли и предпринимательства РМ, Студии нестандартных путешествий «Ветер странствий», Туристско-информационного центра РМ и объектов туристической отрасли г. Саранска. Проект охватывает все районы Мордовии. Цель проекта – сформировать у обучающихся представление о туризме как экономике впечатлений и современной, перспективной, востребованной отрасли, где можно построить успешную карьеру. В рамках проекта школьникам показывают реальную работу индустрии туризма, рассказывают о карьерных возможностях в туристической отрасли в родном регионе, обучающиеся общаются с работодателями и студентами-практиками.

Проект реализуется в ходе экскурсий по туристской инфраструктуре столицы Республики Мордовия – Саранска для школьников 8–10 классов. У каждой экскурсии своя насыщенная программа. Начинается знакомство с отеля «Mercure Саранск Центр», где участников встречают сотрудники отеля. Они рассказывают о работе в индустрии гостеприимства, карьерных возможностях, бонусных программах и уровне заработной платы.

Далее будущие специалисты сферы туризма – студенты МГУ им. Н.П. Огарёва проводят для обучающихся обзорную экскурсию по Саранску, в ходе которой рассказывают про навыки сотрудников туриндустрии, важности знаний о регионе и умения презентовать его туристический потенциал.

В ходе экскурсии в ведущий отель Саранска – «Radisson Hotel & Congress Center Saransk», обучающихся знакомят с требованиями к персоналу, корпоративной культурой и карьерными перспективами. В конце школьники встречаются с преподавателями кафедры «Туризм» и узнают о профессии, условиях поступления, мерах поддержки студентов, выездных практиках и стажировках [1].

Данная программа уже стала важной частью профориентационной работы в регионе. Она помогает обучающимся сделать осознанный выбор профессии, а туристической отрасли – сформировать сильные кадровые ресурсы.

Таким образом, проблема профессионального самоопределения подрастающего поколения становится все более актуальной как для молодежи, так и для общества в целом. Подрастающее поколение сегодня сталкивается со множеством карьерных возможностей и вызовов и значимость правильного выбора профессии в связи с этим повышается. Профориентационные проекты с каждым годом представляют все больший интерес не только для органов власти, но и для предприятий, функционирующих на территории регионов. В этом аспекте профориентационные экскурсии представляют уникальную возможность знакомства с различными профессиями и реальными условиями труда, а также о вакантных местах и о сложившейся ситуации на рынке труда. Туризм в силу специфики деятельности и воспитательной среды предоставляет широкие возможности в деле профессиональной ориентации, начиная знакомство в первую очередь с самой сферой туриндустрии.

Список литературы

1. Будущее туризма в руках школьников! // Туризм в Мордовии. – URL: <https://turizmrm.ru/about/news/> (дата обращения: 02.06.2026).
2. Гудков Н.А. Профориентационный туризм как инновационная форма профориентации школьников / Н.А. Гудков, И.Д. Петрова, Ю.В. Кудинова // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: материалы Всероссийского форума, посвященного Году педагога и наставника. В 2-х ч. – Воронеж, 2023. – С. 31–35. EDN KXXKXC
3. Национальный проект «Туризм и гостеприимство» // Правительство России. – URL: <http://government.ru/rugovclassifier/920/about/> (дата обращения: 02.06.2026).
4. Школьники Мордовии стали чаще посещать профориентационные экскурсии // Известия Мордовии. – URL: <https://izvmor.ru/novosti/natsproekty/shkolniki-mordovii-stali-chashhe-poseshhat-proforientaczionnye-ekskursii/> (дата обращения: 02.06.2026).

НАСТАВНИЧЕСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ, МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье представлен анализ института наставничества в системе высшего образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью укрепления академических кадров высшей школы и обеспечения преемственности академических традиций. Цель работы – систематизация теоретико-методологических подходов к наставничеству, анализ его моделей и организационно-педагогических условий эффективности. На основе обобщения научной литературы уточнена сущность академического наставничества как гибридного научно-образовательного явления; классифицированы основные модели (скаф-фолдинг, модель РОСТа, структурная модель наставничества); выявлены ключевые направления и перспективы развития наставнических практик в университетах. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов при проектировании вузовских систем наставничества.

Ключевые слова: наставничество, высшая школа, академическое наставничество, модели наставничества, профессиональная адаптация, методология профессионального образования.

Динамичные изменения, происходящие в системе высшего образования Российской Федерации, актуализируют поиск эффективных механизмов сохранения и развития академических кадров. Одним из таких механизмов, доказавшим свою состоятельность в исторической ретроспективе и вновь оказавшимся в центре внимания научно-педагогического сообщества, является наставничество. В условиях роста требований к качеству образовательной и исследовательской деятельности, а также усиливающейся конкуренции между вузами, наставничество рассматривается как стратегический ресурс профессиональной адаптации молодых преподавателей и исследователей.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной востребованностью системно организованного наставничества в высшей школе и фрагментарностью его реализации, при которой наставнические практики нередко носят стихийный, формальный характер. Несмотря на растущий объем публикаций по данной тематике, ощущается дефицит работ, обобщающих методологические и технологические аспекты наставничества именно в контексте высшего образования. Цель настоящей статьи – систематизировать теоретико-методологические подходы к наставничеству в вузе, проанализировать существующие модели и организационные условия их внедрения, а также определить перспективные направления развития института наставничества. Методологическую основу исследования составили теоретический анализ, синтез и систематизация научных источников.

В современной педагогической науке наставничество интерпретируется неоднозначно. В широком смысле его определяют как технологию передачи опыта, знаний, формирования компетенций и ценностей через доверительное партнерское взаимодействие. Применительно к высшей школе феномен приобретает особые черты, обусловленные единством образовательной и научной деятельности в университете.

Наиболее глубокое теоретическое осмысление этой двойственности предлагает П.А. Амбарова, применяющая коммуникативный подход к интерпретации научного наставничества. С её точки зрения, наставничество в высшем образовании есть гибридное научно-образовательное явление, которое отражает не только институциональную связь науки и образования, но и коммуникативную связь между соответствующими культурами [1, с. 42–43]. Такой подход позволяет раскрыть значение наставничества как передача новому поколению

исследователей неявного знания, этоса научной деятельности и социальных эмоций, регулирующих взаимодействие в академическом сообществе.

А.А. Лощилова, в свою очередь, концентрирует внимание на специфике академического наставничества научно-педагогических работников. Автор обосновывает актуальность проблемы сохранения преемственности поколений в науке и предлагает изучать феномен с позиций трансдисциплинарного, синергетического и персонализированного методологических подходов [5, с. 120–121]. Такая комплексная методологическая рамка позволяет учесть многомерность наставнической деятельности и переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям между наставником и наставляемым.

Обобщение существующих практик позволяет выделить несколько ключевых моделей наставничества, активно применяемых в высшей школе. Е. Н. Махмутова с соавторами, анализируя теоретические и практические аспекты проблемы, подчеркивают, что научным истоком современных технологий наставничества является концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского [3]. Опираясь на неё, исследователи описывают три базовые модели [6, с. 232–234].

1. Скаффолдинг – модель динамической педагогической поддержки, при которой наставник временно берет на себя выполнение тех элементов задачи, которые наставляемый ещё не способен реализовать самостоятельно, постепенно уменьшая степень вмешательства по мере роста его компетенций [2].

2. Модель Биггса (прескриптивная), выделяющая этапы предварительных условий (характеристики обучающегося и контекст), процесса (непосредственное взаимодействие) и продукта (измеряемые результаты обучения).

3. Модель РОСТА, структурирующая наставнический цикл через последовательность «цель – реальность – варианты – воля», что ориентирует взаимодействие на личностный рост и развитие рефлексивных способностей наставляемого [8].

Другой значимой концептуализацией является структурная модель наставничества, предложенная Е.Г. Гиндес с соавторами. В её основе лежит классификация видов наставничества по шести критериям: количество наставляемых, степень формализации, продолжительность взаимодействия, способ реализации, направление взаимодействия и назначение. Авторами разработана целостная модель, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный блоки [4, с. 72–74]. Ценность данной модели состоит в её универсальности и возможности адаптации к условиям конкретного университета при сохранении системного подхода к организации наставнической деятельности.

Общим для рассмотренных моделей является акцентирование субъектной позиции наставляемого, взаимной интенсификации процессов самореализации участников, а также необходимости гибкой настройки взаимодействия в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей.

Практическая реализация наставничества в вузе требует создания комплекса организационно-педагогических условий. С.Д. Сажина, исследуя особенности организации наставничества в высшем образовании, выделяет три ключевых направления: адаптационное, академическое и научное [7, с. 179]. Адаптационное направление ориентировано на сопровождение студентов и молодых преподавателей в процессе их вхождения в университетскую среду, академическое – на повышение качества учебного процесса, научное – на формирование исследовательских компетенций и подготовку кадров высшей квалификации.

Эффективность данных направлений напрямую зависит от системности внедрения наставничества. Исследователи сходятся во мнении, что наставничество не должно существовать как набор разрозненных инициатив. Оно требует интеграции в кадровую политику университета, разработки локальной нормативной базы и создания координационных структур, обеспечивающих подбор пар «наставник – наставляемый», мониторинг взаимодействия и оценку результативности [7, с. 178]. Не менее важным условием выступает специальная

подготовка наставников, интегрирующая психолого-педагогическую, коммуникативную и методическую составляющие [5, с. 125–126].

Существенное влияние на результативность оказывает мотивационная составляющая. Для наставников значимыми являются профессиональное признание, повышение экспертного статуса и возможности карьерного роста; для наставляемых – доступ к профессиональным практикам и видимость их достижений внутри академического сообщества [4, с. 78–79].

Несмотря на очевидный потенциал, внедрение наставнических практик в высшей школе сопряжено с рядом рисков. К их числу относятся опасность формализации, при которой наставничество существует лишь на уровне приказов о закреплении наставников; профессиональное и эмоциональное выгорание наставников в отсутствие адекватной системы мотивации; а также возможный разрыв между ожиданиями наставляемых и реальным содержанием взаимодействия [1, с. 49]. Дополнительной проблемой остаётся неразработанность валидных критериев оценки эффективности наставнической деятельности, что затрудняет объективное измерение её вклада в развитие человеческого капитала вуза.

Перспективы развития института наставничества в высшей школе связаны с несколькими приоритетными направлениями. Во-первых, необходима институционализация наставничества на федеральном и локальном уровнях путём разработки нормативно-правового обеспечения и включения наставнической деятельности в показатели эффективности вузов. Во-вторых, целесообразен переход от унифицированных к многовариантным моделям наставничества, учитывающим образовательные потребности различных категорий наставляемых и предоставляющим возможность выбора наставника [7, с. 180]. В-третьих, перспективной является цифровизация наставничества, предполагающая создание платформенных решений для автоматизированного подбора пар и мониторинга взаимодействия. Наконец, требуется дальнейшее научное осмысление специфики реализации наставнических практик в различных предметных областях, что позволит сформировать подлинно системный подход к развитию данного института в масштабах национальной системы высшего образования [4, с. 80].

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что наставничество в высшей школе представляет собой сложный, многомерный феномен, который не может быть сведён ни к научному руководству, ни к традиционному педагогическому сопровождению. Это гибридное научно-образовательное явление, реализующее функции профессиональной адаптации, социализации в академическом сообществе и передачи неявного знания. Многообразие существующих моделей (скаффолдинг, модель РОСТА, структурные модели) свидетельствует о наличии развитого технологического инструментария, который должен адаптироваться к конкретным условиям вуза при сохранении инвариантного ядра – субъект-субъектного взаимодействия, основанного на доверии и партнёрстве. Эффективность наставнических практик детерминирована системным подходом к их организации, интеграцией в кадровую политику университета, мотивационной поддержкой наставников и целенаправленной подготовкой всех участников. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку инструментов оценки эффективности программ наставничества и изучение их отраслевой специфики в различных сегментах высшего образования.

Список литературы

1. Амбарова П.А. Научное наставничество в высшем образовании: коммуникативный подход к интерпретации / П.А. Амбарова // Социологические исследования. – 2025. – №2. – С. 40–51. DOI 10.31857/S0132162525020044. EDN MOZBTU
2. Вуд Д. Роль тьюторства в решении задач / Д. Вуд, Дж. Брунер, Г. Росс // Психология развития: хрестоматия / ред.-сост. А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 320–333.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Гиндес Е.Г. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. №8-9. – С. 68–81. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129. EDN TFIJZY
5. Лощилова А.А. Академическое наставничество научно-педагогических работников высшей школы: сущность, специфика и условия реализации / А.А. Лощилова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – №4. – С. 118–127.

6. Махмутова Е.Н. Модели наставничества в образовательном процессе университета: теоретические и практические аспекты / Е.Н. Махмутова, Н.В. Ковтун, М.А. Иванченко // Концепт. – 2024. – №12. – С. 231–248. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241321.htm> (дата обращения: 30.04.2026).

7. Сажина С.Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования / С.Д. Сажина // Человек. Культура. Образование. – 2020. – №2. – С. 175–184. DOI 10.34130/2233-1277-2020-2-175-184. EDN JLGKIR

8. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор; пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

Терешкова Анна Андреевна
студентка

Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ С РАС

Аннотация: в статье анализируются игровые методы и технологии как средство развития коммуникативных навыков у школьников с расстройством аутистического спектра. Отмечается, что применение игровых подходов в образовательном процессе способствует снижению стрессовой нагрузки и тревожности у детей с РАС, а также повышает их вовлечённость в обучение.

Ключевые слова: игровые методы, технология, коммуникативные навыки, расстройство аутистического спектра.

Современное образование стремится к индивидуализации и адаптации методов обучения в зависимости от особенностей ребёнка. Дети с расстройством аутистического спектра часто сталкиваются с трудностями во взаимодействии с окружающими, что может препятствовать их эмоциональному и социальному развитию.

Игровые методы и технологии занимают особое место в процессе обучения детей. Игры значительно снижают уровень тревоги и стресса, позволяя детям воспринимать информацию, а также взаимодействовать с другими. Игровая деятельность делает обучение более увлекательным и доступным, а также создаёт безопасную среду для развития социальных навыков.

Актуальность данной темы заключается в том, что растёт число детей с расстройством аутистического спектра, что обуславливает необходимость поиска эффективных методов обучения и социализации. Внедрение современных технологий в образовательный процесс открывает новые возможности для индивидуального подхода, что способствует улучшению обучаемости. Также игровые методы, способные создать комфортную атмосферу, становятся важным инструментом для развития коммуникативных навыков у таких детей.

Проблемой развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра занимались многие зарубежные и отечественные учёные. В отечественной психологии наиболее значимой является классификация раннего детского аутизма, разработанная Ольгой Сергеевной Никольской, которая выделяет четыре группы детей в зависимости от качества и глубины аутистических особенностей; этот подход получил развитие в работах Е.Р. Баенской и других исследователей. В зарубежной психологии значительный вклад внесли К. Грей, создавшая метод социальных историй; У. Фрит, разработавшая теорию слабости центральной когеренции.

Для более точного понимания данной темы необходимо узнать, что же такое игровые методы, технология, коммуникативные навыки, а также расстройство аутистического спектра.

«Игровые методы – это система педагогических приёмов и технологий, основанных на использовании игр в образовательном процессе» [1].

«Технология – это совокупность методов, процессов и средств, используемых для достижения результата» [2].

«Коммуникативные навыки – это совокупность умений, позволяющих человеку эффективно передавать и получать информацию, выстраивать взаимоотношения и достигать поставленных целей через общение» [3].

«Расстройство аутистического спектра – это нарушение нейropsychического развития, которое характеризуется качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий» [4].

Возвращаясь к теме нашего исследования, хочется отметить, что формирование коммуникативных навыков у школьников с РАС представляет собой одну из наиболее сложных и приоритетных задач коррекционной педагогики. Традиционные вербальные методы обучения часто оказываются малоэффективными из-за буквальности мышления и высокой тревожности. Ключевое отличие игрового подхода для детей с РАС от нейротипичных сверстников заключается в жёсткой структуре, то есть игра не должна быть спонтанной, она требует расписания, чётко построенных правил и понятной системы поощрения.

По исследованиям А.В. Хаустова, в структуру коммуникативных навыков входят:

- навык выражать просьбы;
- диалоговые навыки;
- действия, направленные на учёт позиции собеседника;
- навык выражать свои чувства и эмоции.

Также существует программа ТЕАССН, которая основана на визуальной структурированности и организации игровой среды. Основными элементами программы являются:

- использование карточек с изображениями для обозначения последовательности игры;
- чёткая организация пространства, выделение игровых зон;
- чередование совместных и самостоятельных игровых действий.

Исследования показывают, что игровые методы являются эффективным практико-ориентировочным инструментом для развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Ольга Сергеевна Никольская – ведущий отечественный специалист в области детского аутизма, автор классификации раннего детского аутизма. Она подчёркивает, что помощь в развитии аффективной сферы является ключевой, решающей задачей в коррекционной работе с ребёнком с РАС, поскольку без развития активных отношений с окружающими аутизм не может быть преодолен. Опубликовала множество книг, одной из которых является «Аутичный ребёнок: пути помощи», а также методическое пособие «Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение».

Елена Ростиславовна Баенская – доктор психологических наук, научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом. Она в рамках эмоционально-смыслового подхода разработала методы ранней диагностики и коррекции детей с РАС. Её работы показывают, что характерные особенности поведения ребёнка обнаруживаются в тенденции дозировать эмоциональный контакт. Опубликовала такие книги, как «Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)»; «Разделённое переживание – путь терапии детского аутизма».

Кэрл Грей – консультант по образованию, автор методики «Социальные истории». Кэрл разработала инновационную методику для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. То есть социальные истории помогают таким детям понимать социальные ситуации и осваивать правила поведения, снижая уровень тревожности.

Таким образом, коммуникативные нарушения являются ключевым дефицитом у детей с расстройством аутистического спектра, также игровые методы доказали свою эффективность. Успех

коррекционной работы зависит от комплексного подхода, который включает в себя взаимодействие различных специалистов, а также индивидуальный учет особенностей ребенка.

В заключение хочется сказать, что развитие коммуникативных навыков у школьников с РАС является одной из главных задач современной психологии и педагогики. Игровые технологии и методы предоставляют уникальную возможность преодоления коммуникативных преград в безопасной, мотивирующей среде. Отечественные и зарубежные учёные доказывают, что если системно применять игровые методы, это способствует формированию диалоговых навыков, умению выражать свои эмоции и чувства, учитывать позицию собеседника.

Список литературы

1. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина [и др.]; под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. – СПб.: ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с. EDN UUSRCR
2. Макеева А.А. Интерактивные игры в работе с дошкольниками, имеющими расстройство аутистического спектра / А.А. Макеева, Н.С. Лавская. – М.: Аркти, 2020. – 104 с.
3. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2012. – Т. 10. №1. – С. 1–16. EDN ZQMVIN
4. Хохлова В.М. Проект по организации коррекционной работы на основе индивидуального подхода к детям с нарушениями речи и их родителям «Страна красивой речи» / В.М. Хохлова // Молодой ученый. – 2016. – №4(108). – С. 854–857. EDN VORDXL

Ус Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Назарова Мария Дмитриевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: МЕТОДЫ, УСЛОВИЯ И ДИАГНОСТИКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема активизации учебной мотивации обучающихся 9-х классов на уроках обществознания. Раскрывается сущность учебной мотивации как психолого-педагогической категории, анализируются подходы отечественных исследователей, выделяются ведущие факторы, влияющие на мотивационную сферу школьников. Рассматриваются эффективные методы активизации мотивации: проблемное обучение, проектная деятельность, кейс-метод, ролевые и деловые игры, дискуссии, интерактивные технологии. Описаны педагогические условия формирования устойчивой внутренней мотивации: создание ситуации успеха, личностная значимость содержания, рефлексивная деятельность, учёт возрастных и индивидуальных особенностей подростков. Представлены диагностические методики оценки мотивационной сферы.

Ключевые слова: учебная мотивация, активизация мотивации, обучающиеся 9-х классов, подростковый возраст, внутренняя мотивация, познавательный интерес, методы обучения.

Современная образовательная политика Российской Федерации ориентирована на формирование конкурентоспособной личности, способной к непрерывному самообразованию и социальной активности. Стратегия научно-технологического развития РФ определяет развитие человеческого капитала как ключевое условие прогресса страны, подчёркивая необходимость выявления и поддержки талантливой молодёжи [10]. Национальный проект «Молодёжь и дети» (с 2025 г.) предусматривает формирование глобально конкурентоспособной системы образования с акцентом на развитие мотивации и вовлечённости обучающихся.

Учебная мотивация выступает ключевым фактором достижения результатов, закреплённых в ФГОС основного общего образования. Стандарт выделяет три группы результатов: личностные (ценностные ориентации, гражданская идентичность), метапредметные (универсальные учебные действия, навыки саморегуляции) и предметные (система знаний и умений по дисциплинам). По данным Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, в 8–9 классах фиксируется снижение познавательной активности учащихся, обусловленное возрастными особенностями подростков и ростом внешнего давления (экзамены, выбор профиля) [12]. Согласно исследованиям Института стратегии развития образования РАО, более 45% обучающихся основной школы ориентированы на внешние стимулы, и лишь 25–30% демонстрируют выраженную внутреннюю мотивацию.

Предмет «Обществознание» обладает особым мотивационным потенциалом: он напрямую связан с формированием гражданской идентичности, правовой культуры и социальной компетентности, что отвечает социальному заказу общества на подготовку активного гражданина.

По определению Я.Л. Коломинского и А.А. Реана, учебная мотивация представляет собой внутреннюю систему побуждений личности, основанную на её потребностях, интересах, ценностях и смысловых ориентациях; она выступает регулятором учебного поведения и определяет эффективность образовательного процесса [8]. В.А. Якунин выделяет основные группы мотивов учебной деятельности: коммуникативные (потребность в общении), престижные (стремление к признанию), мотивы избегания (страх неудачи), профессиональные (ориентация на карьеру), творческие (реализация способностей) и учебно-познавательные (интерес к знаниям, саморазвитие) [12].

Принципиальное значение имеет разграничение внутренней и внешней мотивации [6]. Внутренняя мотивация связана с личностной заинтересованностью и стремлением к саморазвитию; внешняя – обусловлена оцениванием, контролем и ожиданиями окружающих. Помимо них выделяются: мотивация достижения успеха (ориентация на результат и признание) и мотивация избегания неудачи (деструктивный тип, формирующий тревожность и заниженную самооценку). Современные исследования подтверждают, что наибольшую эффективность обеспечивает внутренняя мотивация, поскольку она формирует устойчивый познавательный интерес и самостоятельность обучающихся.

Концепция преподавания обществознания в Российской Федерации подчёркивает необходимость деятельностного подхода, предполагающего включение обучающихся в активную познавательную и социально значимую деятельность [3]. Эффективными методами активизации мотивации выступают следующие.

Проблемное обучение. Постановка перед учащимися проблемных вопросов и ситуаций (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер) стимулирует познавательную активность и формирует внутреннюю мотивацию [4; 5]. На уроках обществознания это реализуется через обсуждение актуальных социальных проблем (права человека, социальная справедливость, роль государства), позволяя учащимся осознать практическую значимость материала.

Дискуссионная деятельность. Дебаты, круглые столы и ролевые обсуждения соответствуют подростковому стремлению к самовыражению. По А.А. Вербицкому, диалогические формы взаимодействия развивают критическое мышление и формируют личностный смысл обучения [2]: учащиеся учатся аргументировать позицию и анализировать различные точки зрения, что усиливает познавательный интерес.

Интерактивные методы (деловые и ролевые игры, кейс-метод). Моделирование реальных социальных ситуаций – например, деловая игра «Выборы» или «Судебное заседание» – позволяет примерить социальные роли и глубже понять общественные процессы. По данным Института стратегии развития образования РАО, интерактивные методы повышают учебную активность на 20–30% по сравнению с традиционными формами.

Проектная деятельность. В рамках проекта учащиеся самостоятельно определяют цели, планируют деятельность, ищут информацию и представляют результаты, что развивает

самостоятельность, ответственность и познавательный интерес. Проектная деятельность является обязательным элементом образовательного процесса согласно ФГОС.

Информационно-коммуникационные технологии. Включение мультимедийных ресурсов, онлайн-платформ и интерактивных заданий делает обучение привлекательным для «цифрового» поколения подростков: ИКТ позволяют визуализировать сложные социальные процессы, организовать самостоятельную работу и обеспечить оперативную обратную связь.

Создание ситуации успеха (В.А. Сухомлинский) предполагает организацию условий, при которых каждый учащийся переживает чувство достижения. Положительный опыт успеха формирует мотивацию достижения и снижает тревожность – особенно значимо для подростков, склонных к переживанию неудач [9].

Индивидуализация обучения предполагает учёт особенностей, интересов и уровня подготовки учащихся: дифференцированные задания, свобода выбора темы проекта, вариативность форм работы повышают личностную значимость учебной деятельности и, по Е.С. Полат, способствуют развитию познавательной самостоятельности [7].

Формирующее оценивание. Традиционная система оценивания усиливает внешнюю мотивацию и страх неудачи. Смещение акцента на обратную связь и поддержку учащегося соответствует требованиям ФГОС и формирует положительное отношение к обучению.

Внеурочная деятельность. Участие в олимпиадах, конкурсах, социальных и волонтерских проектах расширяет образовательное пространство, реализует интересы учащихся и укрепляет осознание практической значимости знаний.

Для оценки эффективности работы по активизации мотивации рекомендуются следующие методики.

Методика А.М. Прихожан – А.Д. Андреевой (на основе шкалы Ч.Д. Спилберга). Направлена на выявление уровня познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и эмоционального отношения к учению. Учащимся предлагаются утверждения об отношении к урокам, оценкам, учителям, контрольным работам и взаимодействию со сверстниками; на основе ответов определяются: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, эмоциональное напряжение, общее отношение к школе. Высокие показатели познавательной активности свидетельствуют о сформированной внутренней мотивации; повышенная тревожность указывает на преобладание внешней мотивации и страха неудачи. Методика особенно ценна именно для подростков, у которых эмоциональная составляющая существенно влияет на успешность обучения.

Методика «Оценка школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Анкета из 10 вопросов, выявляющих отношение школьника к посещению школы, урокам, учителям, оценкам и учебной деятельности в целом. По сумме баллов определяются пять уровней: высокий (устойчивый познавательный интерес), хорошая мотивация (добросовестное выполнение требований), преобладание внеучебной мотивации (ориентация на общение), низкий уровень (формальное отношение к учёбе), негативное отношение к школе и дезадаптация. Методика эффективна при первичной диагностике и для сравнительного анализа результатов до и после реализации программы активизации мотивации.

Учебная мотивация – важнейшее условие успешности образовательного процесса, особенно значимое в подростковом возрасте, когда формируются личностные смыслы и ценностные ориентации. Предмет «Обществознание» обладает высоким мотивационным потенциалом благодаря практической направленности и тесной связи с жизненным опытом учащихся.

Комплексное применение проблемного обучения, проектной деятельности, кейс-метода, ролевых игр, дискуссий и ИКТ существенно повышает познавательный интерес и формирует устойчивую внутреннюю мотивацию. Ключевыми педагогическими условиями её достижения являются: создание ситуации успеха, практико-ориентированность содержания, индивидуализация обучения, формирующее оценивание и учёт возрастных особенностей подростков.

Таким образом, активизация учебной мотивации обучающихся 9-х классов на уроках обществознания должна рассматриваться как системная педагогическая задача, решение

которой способствует не только повышению качества образования, но и формированию активной, ответственной и социально зрелой личности.

Список литературы

1. Учебная мотивация: разработка методического инструментария: монография / Е.В. Апасова, Н.В. Кочетков, И.Ю. Кулагина [и др.]. – М.: НИЦ Инфра-М, 2025. – 183 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.
3. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» в Российской Федерации. – М., 2018 (актуализирована в рамках современных образовательных практик). – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe/> (дата обращения: 23.03.2026).
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975.
6. Митрофанова Е.А. Развитие системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности персонала организации: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра экон. наук / Е.А. Митрофанова. – М., 2008. – 41 с. EDN ZNMJYL
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010.
8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с. EDN HLXYJU
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1977.
10. Указ Президента РФ «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» №145 от 28.02.2024. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (дата обращения: 24.02.2026).
11. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Мониторинг качества образования. – М., 2023–2024.
12. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 160 с.

Фролова Ангелина Николаевна
студентка

Научный руководитель

Попова Юлия Ивановна

канд. психол. наук, доцент, доцент

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

СУЩНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье анализируются ключевые аспекты феномена школьной тревожности у подростков, включая её, многокомпонентную структуру (когнитивный, эмоциональный, поведенческий и физиологический компоненты) и возрастную динамику. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию механизмов возникновения тревожности (от психоаналитических и нейропсихологических до гуманистических и клинко-психологических моделей). Уделяется внимание половозрастным особенностям проявления тревожности в подростковом возрасте, её связи с самосознанием, самооценкой и отношениями со сверстниками. Понимание сложной многомерной структуры школьной тревожности рассматривается как необходимое условие для разработки эффективных коррекционных программ и профилактики эмоционального неблагополучия в образовательной среде.

Ключевые слова: школьная тревожность, подростковый возраст, личностная тревожность, ситуативная тревога, структура тревожности.

Понимание состояния тревожности представляет собой одну из наиболее сложных и многогранных проблем возрастной и педагогической психологии. В самом общем виде тревожность понимается как склонность индивида к переживанию беспокойства,

характеризующаяся низким порогом возникновения реакции страха. Как отмечали в своих работах Н.Д. Левитов [11] и Л.И. Божович [5], тревожность необходимо отличать от ситуативной тревоги: если тревога является временным эмоциональным состоянием, возникающим в ответ на реальную или предполагаемую угрозу, то тревожность представляет собой устойчивую личностную черту, которая проявляется в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги.

Данное различие получило концептуальное развитие в исследованиях Ч. Спилбергера, который предложил дифференцировать ситуативную тревожность (как реакцию на конкретный стрессор) и личностную тревожность (как устойчивую диспозицию). Эта дихотомия стала методологической основой для многих эмпирических работ, в том числе выполненных на отечественной выборке [2; 17]. В подростковом возрасте, который характеризуется активным формированием самосознания и системы личностных смыслов, личностная тревожность приобретает особое значение, поскольку начинает опосредовать практически все сферы жизнедеятельности школьника [6].

Феноменология школьной тревожности, то есть тревожности, проявляющейся именно в контексте образовательной деятельности, имеет свою специфику. Как показано в монографиях В.М. Астапова и Е.Е. Малковой [4], а также в работах А.М. Прихожан [14], школьная тревожность не сводится к простой проекции общей тревожности на учебную ситуацию, а образует самостоятельный психологический феномен со своей структурой и динамикой. Авторы выделяют несколько взаимосвязанных компонентов в структуре школьной тревожности: когнитивный (осознание возможных негативных последствий учебной ситуации), эмоциональный (переживание напряжения, страха, беспокойства), поведенческий (избегание ситуаций проверки знаний, отказ от ответов у доски) и физиологический (вегетативные реакции: учащение пульса, потливость, тремор).

Исследования возрастного аспекта тревожности, представленные в исследованиях Е.Н. Волковой и А.В. Гришиной позволяют говорить о том, что в подростковом возрасте (12–15 лет) школьная тревожность приобретает качественно новые характеристики по сравнению с младшим школьным возрастом. Если у младших школьников тревожность чаще всего связана с боязнью несоответствия внешним требованиям (страх получить плохую отметку, страх наказания), то у подростков на первый план выходят страхи, связанные с самовыражением и самооценкой в глазах сверстников и значимых взрослых [7]. Эти данные подтверждаются в диссертационных исследованиях Т.С. Павловой [13] и Е.Ю. Новиковой [12], которые показали, что социальная тревожность, то есть тревога по поводу оценки и принятия со стороны референтной группы, достигает своего пика именно в среднем подростковом возрасте.

Важно подчеркнуть, что школьная тревожность у подростков имеет сложную, многомерную структуру. В работах Е.Е. Ромицыной, создавшей методику многомерной оценки детской тревожности (МОДТ), выделяется десять относительно независимых, но взаимосвязанных шкал, среди которых: тревога в отношениях со сверстниками, тревога, связанная с оценкой окружающих, тревога в отношениях с учителями и родителями, тревога, связанная с успешностью в обучении, тревога в ситуациях самовыражения и проверки знаний, а также соматовегетативные проявления тревоги [15]. Данный структурный подход позволяет не просто констатировать наличие или отсутствие тревожности, но и выявлять конкретные «зоны» школьной жизни, в которых тревога проявляется наиболее остро, что имеет прямое значение для последующей коррекционной работы.

Существенный вклад в понимание механизмов возникновения и закрепления школьной тревожности внесли психоаналитическая и неопсихоаналитическая традиции. К. Хорни рассматривала тревожность как базовое чувство, возникающее в результате нарушения отношений между ребёнком и значимыми взрослыми, в первую очередь родителями [16]. В свою очередь, К.Е. Изард в рамках дифференциальной теории эмоций подчёркивал, что тревожность является результатом взаимодействия страха с другими базовыми эмоциями, прежде всего с виной и стыдом, что особенно актуально для подросткового возраста [10]. С позиций

нейропсихологического подхода, развиваемого Дж.А. Греем, тревожность связывается с гиперфункционированием системы септо-гиппокампа, отвечающей за оценку угрозы и торможение поведения, что проявляется в повышенной чувствительности к сигналам наказания и фрустрации [8].

Клинико-психологический ракурс рассмотрения детской тревожности представлен в работах Э.Г. Абакаровой и И.А. Малашихиной, которые подчёркивают, что тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте имеют сложную мультифакториальную природу, сочетающую биологические, психологические и социальные детерминанты. Согласно их данным, школьная тревожность нередко выступает как «маска» более глубоких эмоциональных нарушений, что требует дифференцированной диагностики и осторожности при интерпретации результатов скрининговых методик [1]. В свою очередь, гуманистическая психотерапия, представленная в работах А. Эллиса, акцентирует роль иррациональных убеждений в генезе тревожности; разработанный им рационально-эмоциональный подход фокусируется на выявлении и оспаривании долженствований и катастрофизации, что особенно актуально для подростков с перфекционистскими установками и высокой тревогой в ситуациях проверки знаний [18].

В отечественной психологии анализ тревожности долгое время проводился в контексте изучения психических состояний. Н.Д. Левитов одним из первых предложил рассматривать состояние тревоги как особое психическое состояние, имеющее свою динамику и функциональное значение [11]. В работах Л.И. Божович и её последователей тревожность анализировалась через призму формирования личностных новообразований подросткового возраста: чувства взрослости, стремления к автономии, рефлексии [5]. Именно несовпадение между притязаниями подростка и его реальными возможностями, а также рассогласование между самооценкой и оценкой со стороны окружающих создают благоприятную почву для развития тревожности.

Следует особо остановиться на вопросе о половозрастных особенностях проявления школьной тревожности. Как показывают исследования Е.А. Борисовой [6] и Э.В. Зиновьевой [9], девочки-подростки в среднем демонстрируют более высокие показатели как личностной, так и ситуативной тревожности по сравнению с мальчиками того же возраста. При этом у мальчиков тревожность чаще проявляется в поведенческих реакциях (агрессия, уход из ситуации), тогда как у девочек – в эмоциональных и соматовегетативных симптомах. Эти данные находят подтверждение в диссертационных исследованиях Т.Ю. Артюховой [3] и С.А. Водяхи [11], где также отмечается, что обусловленные полом различия в уровне тревожности начинают отчётливо проявляться именно в пубертатный период и усиливаются к старшему подростковому возрасту.

Заключение.

Таким образом, школьная тревожность у подростков представляет собой многомерный феномен, включающий в себя как устойчивые личностные диспозиции, так и ситуативные реакции. Её специфика определяется возрастными задачами развития (становление самосознания, потребность в признании, ориентация на референтную группу) и особенностями образовательной среды, предъявляющей к подростку требования в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах. Понимание этой сложной структуры является необходимым условием для последующего анализа взаимосвязи тревожности и академической успеваемости, а также для разработки эффективных коррекционных программ.

Список литературы

1. Абакарова Э.Г. Клинико-психологические аспекты детской тревожности / Э.Г. Абакарова, И.А. Малашихина // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №9. – С. 155. EDN PIMSYF
2. Аракелов Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Н.Е. Аракелов, Н.Н. Лысенко // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. №2. – С. 102–108.
3. Артюхова Т.Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.Ю. Артюхова; Новосибирский государственный университет. – Новосибирск, 2000. – 180 с. EDN NLSJTI

4. Астапов В.М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика: монография / В.М. Астапов, Е.Е. Малкова; РАО, Московский психолого-социальный институт. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 368 с. EDN QYCHRX
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
6. Борисова Е.А. Влияние тревожности на успеваемость школьников / Е.А. Борисова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – №3. – С. 102–113.
7. Волкова Е.Н. Взаимосвязь школьной тревожности и академической мотивации у подростков / Е.Н. Волкова, А.В. Гришина // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №3. – С. 89–98.
8. Грей Дж.А. Нейропсихология тревоги: исследование системы септо-гиппокампа / Дж.А. Грей. – М., 2003. – 298 с.
9. Зиновьева Э.В. Связь тревожности, когнитивных способностей и успеваемости младших школьников / Э.В. Зиновьева // Педагогика и психология образования. – 2020. – №1. – С. 45–52.
10. Изард К.Е. Страх и виды тревожности / К.Е. Изард // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 75–85.
11. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С. 75–85.
12. Новикова Е.Ю. Взаимосвязь уровня тревожности и учебной мотивации у подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Ю. Новикова. – СПб., 2018. – 187 с.
13. Павлова Т.С. Психологические факторы социальной тревожности в детском и подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Т.С. Павлова. – М., 2014. – 171 с. EDN SVBIXN
14. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 208 с.
15. Ромицына Е.Е. Многомерная оценка детской тревожности (МОДТ): методическое руководство / Е.Е. Ромицына. – М.: Когито-Центр, 2018. – 56 с.
16. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни; пер. с англ. – М.: Римис, 2004. – 205 с. EDN QXKGLX
17. Шейкина Е.А. Преодоление тревожности у младших школьников средствами коррекционно-развивающей работы: магистерская диссертация / Е.А. Шейкина. – Тольятти, 2018. – 110 с.
18. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – СПб.: Сова, 2002. – 407 с.

Цукуров Владимир Андреевич

магистрант

Цукурова Лариса Александровна

д-р мед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье анализируются проблемы одарённых детей и основные направления их психолого-педагогического сопровождения: диагностика, развитие способностей, коррекция эмоционального состояния, гармонизация детско-родительских отношений. Утверждается главная роль педагога-психолога в создании условий для естественного развития и поддержания психологического здоровья одарённого ребёнка.

Ключевые слова: одаренные дети, психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональное здоровье, социализация, проблемно-диагностическое обучение.

В современном мире особую ценность для науки и творчества представляет способность человека мыслить новаторски, предлагая новые идеи и нестандартные пути решения различных проблем. Именно поэтому задача выявления и поддержки одарённых детей становится одной из критически важных для системы образования. Такие дети обладают врождённым потенциалом, который в будущем способен помогать развитию науки, культуры, развитию

информационных технологий, а также способствовать поиску решений различных проблем для общества в целом. Однако хочется отметить, что наличие выдающихся способностей не всегда означает, что ребёнок будет успешно развиваться и правильно использовать свои способности в различных сферах жизни. Более того, одарённость нередко сопровождается разнообразными трудностями: ребёнок может испытывать сложности в общении со сверстниками, сталкиваться с непониманием или неприятием его взглядов в обществе или иметь завышенные ожидания от себя. Это, в свою очередь, приводит к потере интереса к учёбе, эмоциональной нестабильности и тревожности. В своих работах Л.С. Выготский отмечал: «обучение должно вести за собой развитие», что актуально при сопровождении и работе с одарёнными детьми, поскольку их навыки нуждаются не только в выявлении, но и в грамотной поддержке. Если создать необходимые условия, ребёнок сумеет реализовать свой потенциал.

Целью данной статьи является рассмотрение основных направлений и принципов психолого-педагогического сопровождения одарённых детей, а также выявление особенностей организации помощи детям с высоким уровнем способностей.

Предлагаем рассмотреть само понятие «одарённый ребёнок», которое в психолого-педагогической литературе представлено широким спектром значений. Несмотря на большое количество трудов по данной теме, единого определения этого феномена до сих пор не существует. В представленной рабочей концепции по мнению Д.Б. Богоявленской, одарённость представляет собой системное качество психики, которое развивается на протяжении жизни человека и позволяет достигать значительных успехов в определённом виде деятельности. По мнению автора, «не каждый отличник может стать одарённым ребёнком». С другой стороны, «далеко не все одарённые дети демонстрируют отличную успеваемость по школьной программе». Другие авторы, такие как Байбородова Л.В., выделяли несколько видов одарённости: лидерскую, творческую, академическую, интеллектуальную, художественную и спортивную, которые проявлялись в повышенной познавательной деятельности одарённых детей [4]. Как правило, одарённые дети отличаются высоким интересом и желанием самостоятельно находить ответы на интересующие их вопросы. Они также интересуются темами, которые считаются значительно трудными для изучения детьми в данном возрасте. А погружение в изучаемую тему настолько увлекает одарённых детей, что они задают учителям или родителям вопросы, сложные даже для специалистов. При этом высокий уровень способностей не гарантирует успехов во всех остальных сферах жизни. Нередко «одарённость» опережает физическое и эмоциональное развитие ребёнка, что вносит деструктивные механизмы в процесс взросления. Поэтому мы предлагаем подробнее рассмотреть сложности и проблемы в сопровождении одарённых детей.

Существует достаточно распространённое мнение, что одарённым детям всё даётся легко. Однако исследования и практический опыт специалистов в ведении таких детей показывают, что это далеко не всегда так [8]. Наиболее распространённой проблемой является снижение учебной заинтересованности. Если школьная программа покажется одарённому ребёнку слишком простой, интерес к занятиям постепенно пропадёт. В результате ученик начинает абстрагироваться от учебного процесса, спорить с учителем или просто перестаёт проявлять какую-либо активность на уроках. Для неопытного специалиста это может выглядеть как отсутствие дисциплины у ребёнка, хотя причиной является недостаток интеллектуальных вызовов. Ещё одной распространённой проблемой считается социальная изоляция. Интересы одарённого ребёнка часто отличаются от интересов сверстников. Например, одарённый ученик увлекается компьютерными технологиями или астрономией, тогда как большинство его одноклассников предпочитают совершенно другие, более привязанные к их возрасту интересы. Из-за этого могут возникать сложности в социализации и поиске друзей. Особое место занимает стремление одарённого ребёнка к идеальному результату. Даже незначительная ошибка воспринимается им как серьёзная неудача. В некоторых случаях страх ошибиться становится настолько сильным, что ребёнок предпочитает отказаться от выполнения задания. Отдельно хочется отметить влияние родительских ожиданий и отношений к одарённому

ребёнку. Бывают случаи, когда родители настолько уверены в исключительности своего ребёнка, что начинают требовать от него постоянных достижений и высоких результатов. Попадая в такую ситуацию, ребёнок начинает связывать собственную ценность исключительно с личностными достижениями. Ещё одной особенностью детей с одарённостью является десинхронизация развития, что означает неравномерность развития различных сторон личности. То есть интеллектуально ребёнок может соответствовать подростку старшего возраста, а эмоционально оставаться на уровне своих сверстников.

Основные задачи в психолого-педагогическом сопровождении одарённых детей направлены на создание условий, которые помогут ребёнку не только раскрыть свои способности, но и гармонично развиваться, на поддержку его в трудных ситуациях взросления, а также психолого-педагогическое сопровождение для более полного раскрытия его способностей. При этом речь идёт не об излишнем контроле ребёнка, а о способности поддерживать его в развитии личностного и интеллектуального роста. Первостепенной задачей сопровождения одарённых детей является диагностика. Специалистам необходимо определить не только уровень интеллектуального развития ребёнка, но и выявить его интересы, особенности личности, тип одарённости. Следующий шаг связан с совершенствованием его способностей. Важно поддерживать познавательную активность ребёнка, стимулировать его творческое мышление и организовывать перспективы для самореализации. Не менее значимой является психологическая поддержка как со стороны преподавателей, так и родителей. Она помогает снизить уровень стресса, сформировать правильную самооценку и улучшить навыки в социализации. Главной задачей сопровождения, по нашему мнению, является помощь ребёнку в раскрытии своих способностей без ущерба для его эмоционального благополучия.

Рассмотрим направления психолого-педагогического сопровождения, представленные в различных источниках, где система сопровождения одарённых детей включает несколько взаимосвязанных направлений. Главным этапом сопровождения является психологическая диагностика [1]. Она позволяет сформулировать задачи и план работы при изучении индивидуальных особенностей ребёнка. Для этого используются наблюдение, беседы, тесты оценки когнитивных функций ребёнка и анкетирование родителей и педагогов. Важно учитывать, что высокий показатель IQ не является единственным критерием одарённости. Большое значение имеют личностные интересы ребёнка, уровень мотивации, креативность и особенности его личности. С этой целью могут применяться тесты интеллекта Д. Векслера, проективные методики, например «Рисунок несуществующего животного», а также различные опросники и творческие задания. Следующим этапом используется педагогическое сопровождение. Данный процесс занимает важное место в организации образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей ребёнка. Одним из возможных вариантов, которыми зачастую пользуются преподаватели, является ускоренная программа обучения. В этом случае ребёнок осваивает программу быстрее своих сверстников или переходит на следующий уровень образования, затрачивая меньше времени, чем обычный ученик. Другой популярный подход связан с «обогащением содержания обучения». Он предполагает более углублённое изучение школьных предметов, участие в олимпиадах и научных конкурсах. Также имеет большое значение и внеурочные формы работы. Это могут быть научные или спортивные кружки, творческие мастерские или интеллектуальные соревнования. Вместе с тем, для детей со способностями педагогам и родителям важно помнить о правильном распределении времени ребёнка на данные активности. Иногда взрослые настолько стремятся развивать способности ребёнка, что перегружают его дополнительными занятиями. В результате, вместо развития, у одарённого ребёнка возникает выгорание и потеря мотивации. В такие моменты требуется психологическая и педагогическая коррекция и чёткое сопровождение ребёнка. Психологическая помощь также является не менее важным направлением при работе с одарённым ребёнком. Для развития и совершенствования коммуникативных навыков проводятся разнообразные специальные методики, которые помогают ребёнку лучше взаимодействовать со сверстниками, находить общий язык с окружающими и чувствовать себя

увереннее в социуме [7]. Одарённых детей обучают понимать собственные эмоции, управлять ими и конструктивно реагировать на различные психоэмоциональные ситуации. Если специалист сталкивается с перфекционизмом одарённого ребёнка, то он может использовать упражнения и техники, направленные на развитие адаптационных механизмов. Например, техника «допустимых ошибок» помогает ребёнку понять и переосмыслить то, что при выполнении любых действий человеку свойственно ошибаться, что ошибка – это естественный и закономерный процесс познания. Следующим этапом работы с одарённым ребёнком является правильное восприятие и анализ работы с семьёй, потому что именно семья оказывает наиболее сильное влияние на развитие ребёнка. А эффективность сопровождения во многом зависит от активного участия родителей. Психологическая помощь, как и консультирование, позволяет родителям лучше понять грани своего одарённого ребёнка и выбрать наиболее подходящую стратегию воспитания. Кроме того, в своей работе специалист помогает снизить тревогу взрослых, связанную с будущим ребёнка, доводя до родителей мысль о том, что ценность личности не определяется исключительно оценками, грамотами, победами и наградами, а куда более важным является сохранение интереса ребёнка к учебной деятельности. Вместе с родителями разрабатывается система поддержки одарённого ребёнка и обеспечение его стремлений к развитию в интересующей его области. При этом хотелось отметить, что основным звеном в сопровождении детей является профессиональная работа педагога-психолога, который играет главную роль в системе сопровождения одарённых детей [6]. Он выступает связующим звеном между ребёнком, семьёй и образовательной организацией. Сегодня специалисту уже недостаточно быть только источником знаний или контролирующим экспертом; всё чаще его роль сравнивается с личным тренером, то есть человеком, который помогает находить возможности для развития и направления ребёнка в процессе самоопределения и социализации. Необходимо помнить, что публичное выделение одарённого ребёнка может привести к негативной реакции со стороны сверстников и даже стать причиной неприятия и травли, будь она физическая или психологическая. В работе с такими детьми большинство исследователей считают эффективным путь проблемно-диалогического обучения. Вместо готовых ответов ребёнку предлагаются вопросы и задачи, которые требуют самостоятельного поиска решений. Это способствует развитию критического мышления, самостоятельности и творческого подхода.

В заключение хотелось бы отметить, что одарённые дети представляют собой особую категорию детей, которая нуждается в создании специальных условий для развития и самореализации. Несмотря на высокий уровень способностей, такие дети нередко сталкиваются с трудностями психологического, эмоционального и социального характера. Психолого-педагогическое сопровождение как инструмент в руках специалиста помогает своевременно выявить особенности одарённости, поддержать развитие этих способностей и создать благоприятные условия для формирования личности ребёнка. При этом важно уделять внимание не только интеллектуальному развитию, но и эмоциональному благополучию. Успешность сопровождения во многом зависит от взаимодействия ребёнка и его окружения. Только при совместной работе всех участников образовательного процесса можно добиться устойчивых положительных результатов. Не стоит забывать, что главная задача специалиста заключается не в том, чтобы любой ценой воспитать гения, а в том, чтобы оказать помощь ребёнку в сохранении интереса к познанию, уверенности в своих силах и поддержке психологического здоровья. Именно тогда талант сможет стать основой успешной и счастливой жизни.

Список литературы

1. Диагностика одаренности / О.В. Барсукова, А.К. Белоусова, Д.Ф. Даутов [и др.]. – М.: Русайнс, 2026. – 152 с.
2. Байбородова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в системе дополнительного образования / Л.В. Байбородова, М.П. Кривунь. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2026. – 247 с.
3. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Министерство образования РФ, 1998. – 68 с. EDN PYAHLR

4. Богоявленская Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская. – М.: МПСУ, 2011. – 176 с.
5. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития / Л.С. Выготский. – М.: РООИ «Реабилитация», 2022. – 320 с.
6. Даринская Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся / Л.А. Даринская. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. – 210 с.
7. Кривунь М.П. Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение / М.П. Кривунь. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2026. – 198 с.
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2026. – 334 с.

Шкляр Анна Вадимовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ДОЛГОСРОЧНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ В ДЕТСТВЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматривается связь между опытом домашнего насилия в детстве и повышенной уязвимостью взрослого человека к кризисным состояниям (эмоциональный срыв, нарушение саморегуляции, тревожно-депрессивные переживания, посттравматические реакции, саморазрушающее поведение, повторное попадание в небезопасные отношения). На основе анализа отечественных психологических, клинико-психологических и междисциплинарных источников описаны формы домашнего насилия, значимые для развития личности, и механизмы перехода детской травматизации во взрослый кризис. Выделены признаки, по которым последствия насилия остаются малозаметными до периода самостоятельной жизни. Наиболее устойчивыми звеньями перехода являются: хроническое ожидание угрозы, эмоциональная дисрегуляция, нарушение доверия к близким, негативное самоотношение и сниженная способность обращаться за помощью.

Ключевые слова: домашнее насилие, детская травма, негативный детский опыт, кризисное состояние, посттравматический стресс, эмоциональная дисрегуляция, тревожность, ревиктимизация, психологическая помощь.

Проблема долгосрочных последствий домашнего насилия в детстве требует отдельного рассмотрения именно через категорию кризисных состояний во взрослом возрасте, поскольку пережитое ребенком насилие редко сохраняется в психике как один изолированный эпизод, который можно вспоминать или не вспоминать по собственному желанию, чаще оно становится частью способа воспринимать опасность, оценивать себя, строить близкие отношения и реагировать на ситуации потери, унижения, конфликта или зависимости от другого человека. В отечественных исследованиях уязвимое детство связывается с нарушением эмоционального, когнитивного и социального развития, причем авторы подчеркивают, что травмированный ребенок переносит последствия неблагоприятного опыта во взрослую жизнь, где они затрагивают не только его личное благополучие, но и качество взаимодействия с окружающими [1, с. 73]. Для темы кризисных состояний принципиально важно, что неблагоприятная семейная ситуация в детстве не просто повышает общий уровень психологического риска, а формирует специфический тип реагирования, при котором обычная для другого человека трудность может восприниматься как подтверждение старой угрозы и запускать непропорционально сильную реакцию тревоги, стыда, оцепенения, агрессии или отчаяния.

Под домашним насилием в данной работе понимается не единичный семейный конфликт и не педагогически спорная, но случайная резкая реакция взрослого, а повторяющееся

физическое, психологическое, сексуализированное или иное принуждающее воздействие, совершаемое в пространстве семьи и нарушающее базовую безопасность ребенка. В статье М.А. Качаевой, Е.Г. Дозорцевой и Е.В. Нуцковой домашнее или внутрисемейное насилие описывается как поведение, включающее насилие или злоупотребление, применяемое одним членом семьи в отношении другого, причем к нему относятся насилие в паре, насилие взрослых над детьми и насилие среди детей, а содержание домашнего насилия не ограничивается физической агрессией, так как включает также психологическое и экономическое давление [4, с. 111]. Для ребенка особая тяжесть такой ситуации связана с тем, что источник опасности находится не вне семьи, а внутри пространства, которое должно выполнять защитную функцию, поэтому у него одновременно нарушаются представление о доме как безопасном месте, доверие к взрослому и право на собственные чувства.

Кризисное состояние во взрослом возрасте в контексте рассматриваемой темы целесообразно понимать как период резкого нарушения психического равновесия, когда привычные способы совладания перестают удерживать человека от дезорганизации, а переживания становятся настолько интенсивными, что начинают влиять на сон, питание, работоспособность, учебную или профессиональную устойчивость, отношения, телесное самочувствие и представления о будущем. Такое состояние может быть связано с объективно тяжелым событием, например разрывом отношений, потерей близкого человека, угрозой увольнения, болезнью или судебным конфликтом, но у взрослого с опытом домашнего насилия в детстве оно часто усиливается не только самим событием, но и тем смыслом, который психика придает происходящему, включая ожидание наказания, невозможность защититься, убеждение в собственной виновности и страх повторного контроля со стороны значимого человека. Поэтому развитие кризиса здесь нельзя сводить к слабости характера или низкой стрессоустойчивости, поскольку речь идет о последствиях раннего длительного воздействия, при котором механизмы тревоги, защиты и подчинения формировались в реальной небезопасной среде.

Существенную роль в объяснении такого перехода играет понятие негативного детского опыта, поскольку оно позволяет объединить насилие, пренебрежение, травмирующие семейные обстоятельства и повторяющиеся нарушения безопасности в одну аналитическую рамку. В 2025 году опубликована работа по клинической адаптации русскоязычной версии опросника ACE-10, где негативный детский опыт рассматривается как значимый для оценки психического здоровья фактор, а сама валидация инструмента указывает на потребность российской практики в более точном выявлении ранних травмирующих обстоятельств [2, с. 97]. Для анализа кризисных состояний важно, что такой опыт не всегда вспоминается взрослым как насилие, особенно если в семье оно называлось воспитанием, заботой, дисциплиной или необходимым наказанием, но следы этого опыта могут проявляться при столкновении с авторитарным начальником, холодным партнером, угрозой оценки, ситуацией зависимости или необходимостью просить о поддержке.

Детство не является однородным периодом с точки зрения травматизации, поскольку младший ребенок, подросток и юноша по-разному понимают происходящее, имеют разные возможности сопротивления и по-разному включают насильственный опыт в картину себя. Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова и Е.А. Емельянова отмечают, что психологическая травма в разные периоды детства оказывает долгосрочное влияние на развитие личности, социальную адаптацию и психическое здоровье, а среди травмирующих обстоятельств выделяют насилие, неблагоприятные условия развития и события, связанные с детско-родительскими отношениями [6, с. 27]. В младшем возрасте последствия чаще закрепляются через телесное напряжение, страх, нарушения сна и трудности регуляции, в подростковом возрасте они могут соединяться с формированием самооценки, стыда, агрессивных защит и представлений о собственной непривлекательности, а в юношеском возрасте переходят в сферу выбора партнеров, доверия, учебной мотивации, профессиональной самоопределенности и готовности открыто говорить о своих потребностях.

Одним из наиболее заметных механизмов, связывающих домашнее насилие в детстве с кризисами взрослости, выступает хроническое ожидание угрозы, которое формируется не как абстрактный страх, а как привычка постоянно отслеживать настроение другого человека, интонации, движения, признаки недовольства и возможное наказание. В клинических рекомендациях по посттравматическому стрессовому расстройству насилие относится к психотравмирующим воздействиям, а среди диагностически значимых проявлений указываются повторное переживание травматического события, избегание напоминаний, чувство угрозы, выраженное недомогание и влияние симптомов на социальные обязанности [9, с. 77]. У взрослого человека, пережившего домашнее насилие ребенком, этот механизм может проявляться в том, что конфликт на работе или дистанцирование партнера воспринимаются как начало неизбежного разрушения отношений, а нейтральная задержка ответа становится поводом для паники, самоуничтожения, вспышки раздражения или попытки срочно восстановить контроль над ситуацией.

Второй механизм связан с эмоциональной дисрегуляцией, то есть со сниженной способностью распознавать, выдерживать и выражать собственные чувства без ухода в крайности. Если ребенок длительно живет в атмосфере наказаний, угроз, крика, унижений или непредсказуемого отношения, то его эмоции становятся не средством понимания ситуации, а источником опасности, поскольку страх нельзя показывать, злость запрещена, обида обесценивается, а просьба о защите может вызвать дополнительное наказание. В исследовании Т.В. Капустиной и Е.А. Родниковой комплексный посттравматический стресс связывается с травматическим событием в детстве и включает не только повторное переживание, избегание и ощущение угрозы, но и эмоциональную дисрегуляцию, негативную самооценку и трудности межличностного взаимодействия [3, с. 617]. Именно эта триада объясняет, почему во взрослом возрасте кризис может разворачиваться не только после внешней катастрофы, но и после вроде бы частной ситуации, например отказа в близости, критического замечания, ощущения брошенности или невозможности быстро получить подтверждение собственной значимости.

Третий механизм касается самоотношения, поскольку домашнее насилие в детстве часто заставляет ребенка искать причину происходящего в себе, а не в нарушенном поведении взрослого, иначе ему пришлось бы признать, что люди, от которых зависит его жизнь, несправедливы и опасны. Сохранение связи с родителем в такой ситуации нередко требует внутреннего вывода: со мной что-то не так, я плохой, неудобный, слабый, недостаточно послушный, недостаточно ценный. Позднее эта схема может проявляться в кризисах взрослости как автоматическое принятие вины на себя, неспособность отстаивать границы, трудность расставания с агрессивным партнером, зависимость от внешней оценки и болезненная реакция на ошибки. Исследование взрослых, переживших сексуальное насилие в детском или подростково-юношеском возрасте, показывает связь такого опыта с тревожно-депрессивными переживаниями, нарушениями самоотношения, аутоагрессией и изменением временной перспективы [10, с. 33], что важно для понимания кризисов, в которых человек теряет не только эмоциональную устойчивость, но и представление о будущем как о чем-то достижимом.

Отдельного внимания заслуживает нарушение привязанности, поскольку ребенок в ситуации домашнего насилия оказывается перед противоречивой задачей: ему нужно искать близости у тех, кто может причинять боль, унижать, пугать или игнорировать. Если подобная модель закрепляется, во взрослом возрасте близость воспринимается одновременно как потребность и угроза, что повышает вероятность кризисов в партнерских отношениях, особенно при расставании, ревности, дистанции, беременности, совместном проживании или финансовой зависимости. В исследовании Т.В. Капустиной и Е.А. Родниковой у людей с признаками комплексного посттравматического стресса наиболее значимо был представлен дезорганизованный тип привязанности, а авторы связывают его с семьями, где ребенок систематически подвергается физическому, сексуальному или психологическому насилию со стороны родителей [3, с. 620]. Практический смысл этого вывода состоит в том, что кризис взрослого человека может быть не столько реакцией на конкретного партнера, сколько

повторным включением ранней модели, где близкий человек одновременно воспринимается как необходимый и опасный.

Тревожность является одним из наиболее частых и относительно рано проявляющихся последствий детского домашнего насилия, но ее значение шире, чем просто склонность переживать перед экзаменом или важным разговором. С.Г. Краснова в исследовании молодежи в возрасте от 15 до 24 лет показывает, что детский опыт домашнего насилия способен вызывать и актуализировать ситуационную и личностную тревожность, причем анализировались физическое, психоэмоциональное и сексуальное насилие, пережитые в возрасте до 14 лет [7, с. 67]. Для взрослого кризиса это означает, что тревога может становиться не фоном, а основным способом существования в неопределенности, когда человек заранее ожидает унижения, обмана, наказания или потери, а потому либо избегает значимых решений, либо принимает их импульсивно, чтобы сократить период ожидания.

По данным С.Г. Красновой, статистически значимые связи были обнаружены между личностной тревожностью и физическим насилием, между высоким уровнем ситуационной тревожности и психоэмоциональным домашним насилием, а также между умеренным уровнем личностной тревожности и сексуальным насилием [7, с. 70]. Эти результаты важны именно для темы кризисных состояний, потому что кризис часто начинается не с внешне заметного события, а с накопления внутреннего напряжения, при котором человек долго удерживает тревогу, скрывает ее от окружающих, сохраняет учебную или профессиональную функцию, но затем сталкивается с триггером и быстро переходит к плачу, вспышке гнева, бессоннице, паническому эпизоду, уходу из контакта или саморазрушающим действиям. Чем меньше в детстве было опыта безопасного обсуждения чувств, тем выше риск того, что взрослый человек будет воспринимать собственную тревогу как стыдный дефект и обратится за помощью только после выраженного обострения.

Не менее значимым последствием является склонность к депрессивным состояниям, поскольку домашнее насилие разрушает не только чувство безопасности, но и чувство влияния на собственную жизнь. Если ребенок многократно получает опыт, в котором его протест не меняет ситуацию, объяснения не слышат, а наказание зависит от настроения взрослого, то во взрослом возрасте кризис может развиваться по типу выученной беспомощности, когда человек формально видит возможные варианты действий, но субъективно не переживает их как доступные. Российские клинично-психологические источники указывают, что последствия пережитого внутрисемейного насилия включают многообразные посттравматические реакции, а высокая латентность таких случаев затрудняет выявление последствий и организацию помощи [4, с. 110]. В реальной жизни это проявляется в том, что взрослый может обращаться к специалисту с жалобами на апатию, усталость, расстройство сна, срывы в учебе или отношениях, не связывая эти трудности с детским опытом, потому что в его семейной картине мира насилие было нормализовано.

Кризисные состояния у взрослых с опытом домашнего насилия в детстве нередко включают саморазрушающее поведение, однако его нельзя понимать только как демонстративный жест или сознательное стремление привлечь внимание. В ряде случаев самоповреждение, злоупотребление алкоголем, рискованные отношения, резкие уходы из дома, отказ от еды, переработки до истощения или импульсивные траты становятся способом временно снизить внутреннее напряжение, вернуть ощущение контроля над телом или заглушить переживания, которые человек не умеет проговаривать. В статье М.А. Качаевой, Е.Г. Дозорцевой и Е.В. Нуцковой среди последствий внутрисемейного насилия выделяется саморазрушающее поведение, включая употребление психоактивных веществ и попытки самоубийства [4, с. 114]. Поэтому профилактика кризисов у взрослых, переживших насилие в детстве, требует не морализирующей оценки поведения, а анализа того, какую функцию это поведение выполняет в системе саморегуляции.

Травматизация, возникшая внутри семьи, влияет и на социальное поведение взрослого человека, поскольку он может либо чрезмерно приспосабливаться к требованиям других,

чтобы не провоцировать конфликт, либо занимать оборонительно-агрессивную позицию, ожидая нападения там, где другой человек еще не имел такого намерения. Социологическое исследование Я.В. Ушаковой и М.В. Матюгиной показало, что студенты с опытом наказаний в детстве иначе оценивают домашнее насилие и часть его психологических форм, причем пережитый опыт связан с большей терпимостью к отдельным насильственным практикам и с переносом ответственности на жертву [11, с. 120]. Для кризисных состояний это имеет прямое значение: взрослый, не распознающий психологическое давление как насилие, может дольше оставаться в разрушительных отношениях, позже обращаться за помощью и переживать резкое обострение только тогда, когда ситуация уже включает угрозы, изоляцию, финансовую зависимость или физическую опасность.

Долгосрочные последствия детского домашнего насилия нельзя ограничивать психикой в узком смысле, потому что хронический стресс детства связан с телесной регуляцией, соматическим самочувствием и общим риском ухудшения здоровья. О.Т. Ким и О.М. Драпкина рассматривают травмирующий опыт детства как фактор, влияющий на физическое и психическое здоровье человека, а также как основу ряда значимых проблем здравоохранения и социальной сферы [5]. Для психологической статьи этот источник важен тем, что кризисное состояние во взрослом возрасте часто проявляется не только эмоционально, но и телесно: учащенным сердцебиением, желудочно-кишечными нарушениями, головными болями, мышечным напряжением, нарушениями сна, ощущением нехватки воздуха, которые могут усиливать страх потери контроля и запускать повторный круг тревоги. Если специалист учитывает только актуальную стрессовую ситуацию и не спрашивает о раннем опыте небезопасности, то риск неверно оценить глубину кризиса возрастает.

Насилие в семье часто обладает накопительным характером, поскольку разные его формы соединяются: физическое наказание сопровождается криком, унижением, угрозой лишения любви, запретом говорить о происходящем и иногда наблюдением насилия между взрослыми. Монография МГППУ о насилии в отношении детей подчеркивает необходимость работы не только с отдельным ребенком, но и с семьей, поскольку насилие затрагивает систему отношений, способы реагирования взрослых, правовую защиту и межведомственную помощь [8, с. 25]. Для взрослого периода это означает, что последствия детского домашнего насилия не укладываются в одну жалобу: человек может одновременно испытывать трудности доверия, зависимые отношения, тревогу, резкие эмоциональные реакции, стыд, соматические симптомы и страх обращаться в официальные структуры, потому что ранний опыт научил его, что рассказ о насилии не всегда приводит к защите.

Период ранней взрослости является особенно чувствительным для проявления отложенных последствий, поскольку именно в это время человек получает больше самостоятельности, отделяется от родительской семьи, вступает в партнерские отношения, выбирает профессию, сталкивается с финансовой ответственностью и должен принимать решения без постоянной внешней опоры. Н.Е. Харламенкова, Д.А. Никитина, Н.Е. Шаталова и Ю.В. Быховец рассматривают последствия переживания стрессоров высокой интенсивности у людей 17–32 лет и показывают, что в ранней взрослости восприятие психотравмирующих событий прошлого и настоящего проявляется широким спектром психопатологической симптоматики, включая конфликты и кризисы в отношениях, ментальные нарушения и суицидальные мысли [12, с. 39]. Поэтому человек, который внешне успешно завершил школу, поступил в вуз или начал работать, может впервые столкнуться с выраженным кризисом именно тогда, когда необходимость самостоятельности разрушает привычную стратегию выживания, основанную на подчинении, молчании или эмоциональном отключении.

Существенная сложность помощи таким взрослым состоит в том, что последствия домашнего насилия в детстве могут быть маскированы под учебную неуспешность, конфликтность, зависимость от партнера, прокрастинацию, частые соматические жалобы, эмоциональную холодность или чрезмерную требовательность к себе. На уровне беседы важно не заставлять человека сразу подробно рассказывать о травме, а постепенно восстанавливать связь между

актуальным кризисом и теми ранними схемами, которые включаются в момент угрозы. Если взрослый переживает расставание как доказательство собственной ненужности, критику как начало уничтожения, ошибку как повод для наказания, а просьбу о помощи как слабость, то работа должна быть направлена не только на разрешение текущей ситуации, но и на изменение устойчивых способов самооценки и контакта с другими людьми. В противном случае кризис будет временно сглажен, но при следующем похожем событии повторится в иной форме.

Практическая профилактика кризисных состояний у взрослых, переживших домашнее насилие в детстве, должна включать несколько направлений: раннее выявление негативного детского опыта без давления и обвинения, обучение распознаванию телесных и эмоциональных признаков нарастающего напряжения, развитие навыков безопасного обращения за поддержкой, работа с границами, снижение самостигматизации и восстановление способности различать конфликт, наказание и насилие. Важным является также просвещение студентов и молодых взрослых, поскольку именно в этой группе последствия детской травматизации могут впервые проявиться в выборе небезопасного партнера, резкой реакции на академический неуспех, панике из-за оценки, социальной изоляции или саморазрушающем поведении. Конструктивная помощь не должна сводиться к совету забыть прошлое, так как кризис возникает не из воспоминания как такового, а из того, что психика продолжает пользоваться защитами, сформированными в условиях реальной детской опасности.

Выводы по рассмотренной проблеме можно сформулировать через несколько взаимосвязанных положений. Домашнее насилие в детстве является не только эпизодом неблагополучной семейной истории, но и фактором, который меняет систему безопасности, самоотношения, эмоциональной регуляции и привязанности; кризисные состояния во взрослом возрасте у людей с таким опытом чаще развиваются в ситуациях, напоминающих о зависимости, угрозе, отвержении, унижении или невозможности защитить себя; наиболее значимыми механизмами перехода от детского насилия к взрослому кризису являются хроническое ожидание опасности, эмоциональная дисрегуляция, негативная Я-концепция, нарушение доверия и сниженная способность обращаться за помощью; помощь должна быть направлена не только на купирование острого состояния, но и на распознавание раннего травматического опыта как фактора, определяющего текущие способы реагирования. Такой подход позволяет рассматривать взрослый кризис не как случайный эмоциональный срыв, а как результат длительного развития в небезопасной семейной среде, что делает психологическое сопровождение более точным и менее обвинительным по отношению к пострадавшему.

Список литературы

1. Гарифулина Э.Ш. Уязвимое детство в контексте детского благополучия / Э.Ш. Гарифулина, А.Ю. Телицына // Психология и право. – 2024. – Т. 14. №1. – С. 72–88. DOI 10.17759/psylaw.2024140105. EDN RXDQGP
2. Клиническая адаптация и валидация русскоязычной версии опросника оценки негативного детского опыта (ACE-10) / Е.С. Герасимчук, Н.Б. Лутова, М.А. Хобейш [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. – 2025. – Т. 33. №2. – С. 97–123. DOI 10.17759/cpp.2025330205. EDN QQVTNA
3. Капустина Т.В. Особенности проявления комплексного посттравматического стресса у людей с разными типами привязанности к матери / Т.В. Капустина, Е.А. Родникова // СибСкрипт. – 2023. – Т. 25. №5. – С. 615–624. DOI 10.21603/sibscript-2023-25-5-615-624. EDN DAFUKE
4. Качаева М.А. Отсроченные последствия пережитого домашнего насилия у женщин и девочек / М.А. Качаева, Е.Г. Дозорцева, Е.В. Нуцкова // Психология и право. – 2017. – Т. 7. №3. – С. 110–126. DOI 10.17759/psylaw.2017070309. EDN ZIGMRL
5. Ким О.Т. Травмирующий опыт детства как фактор риска преждевременной смерти / О.Т. Ким, О.М. Драпкина // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2025. – Т. 24. №12. – 4634. DOI 10.15829/1728-8800-2025-4634. EDN DLSXPS
6. Кочетова Ю.А. Психологическая травма в разные периоды детства / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова, Е.А. Емельянова // Социальные науки и детство. – 2025. – Т. 6. №2. – С. 27–48. DOI 10.17759/ssc.2025060202. EDN XTWIBK
7. Краснова С.Г. Взаимосвязь детского опыта домашнего насилия и тревожности у молодежи / С.Г. Краснова // Развитие образования. – 2023. – Т. 6. №3. – С. 67–71. DOI 10.31483/r-107289. EDN OZFYTL

8. Насилие в отношении детей. Работа с семьей и ребенком: монография (пособие для электронного учебно-методического комплекса) / под ред. Е.Г. Дозорцевой, Г.В. Семьи. – М.: МГППУ, 2022. – 421 с.
9. Посттравматическое стрессовое расстройство: клинические рекомендации. – М.: Российское общество психиатров, 2023. – 117 с.
10. Тухтаева Д.А. Психологические особенности взрослых, переживших сексуальное насилие в детском или подростково-юношеском возрасте / Д.А. Тухтаева, З.В. Луковцева // Психология и право. – 2024. – Т. 14. №1. – С. 33–52. DOI 10.17759/psylaw.2024140103. EDN BCIDHF
11. Ушакова Я.В. Отношение молодежи к домашнему насилию: пережитый опыт и будущие практики / Я.В. Ушакова, М.В. Матюгина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2022. – №4(68). – С. 118–125. DOI 10.52452/18115942_2022_4_118. EDN MLRSTI
12. Переживание психотравмирующих событий прошлого в период ранней взрослости / Н.Е. Харламенкова, Д.А. Никитина, Н.Е. Шаталова, Ю.В. Быховец // Клиническая и специальная психология. – 2025. – Т. 14. №4. – С. 39–55. DOI 10.17759/cpse.2025140403. EDN OWNOPG

Шпедт Виктория Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент

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

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме развития творческих способностей младших подростков учреждению дополнительного образования. В статье уточнены психолого-педагогические характеристики категории «творческие способности». Рассмотрены ключевые теоретико-методологические подходы к развитию творческих способностей, а также описаны наиболее значимые организационные модели развития творческих способностей в дополнительном образовании. В работе представлены диагностический инструментарий оценки творческих способностей младших подростков, авторская программа развития творческих способностей младших подростков в учреждении дополнительного образования, первичные эмпирические данные уровня развития творческих способностей младших подростков экспериментальной группы.

Ключевые слова: творческие способности, младшие подростки, учреждение дополнительного образования, креативность, педагогическая деятельность, развитие, модели развития, подходы, коммуникативные навыки.

Современные реалии характеризуются высокой динамикой и ростом нестандартных задач. В этих условиях от специалиста требуются не только профессиональные знания, но и творческое мышление, способность быстро принимать решения, гибко реагировать на изменения и создавать новое. Именно поэтому современное образование в качестве одного из главных ориентиров закрепляет развитие творческого потенциала личности, реализация которого осуществляется через личностно-ориентированный подход, учет интересов ребенка и создание условий для раскрытия его уникальных способностей [11].

Чтобы говорить о развитии творческих способностей как о педагогической цели, следует уточнить само содержание этих понятий. Существует множество трактовок понятия «творчество»: в философии творчество понимается как создание новаторских явлений, в психологии – как деятельность, порождающая уникальные объекты [4]. А.В. Брушлинский

определял творчество как самореализацию, присущую человеку [10]. Обобщая, творчество характеризуется: наличием проблемных ситуаций, значимостью для общества и личности, зависимостью от внешних условий и индивидуальных особенностей, уникальностью процесса и результата [13].

Творческие способности – многогранное понятие. Так, Р.С. Немов связывает их с особым мышлением, позволяющим создавать новые культурные ценности, А.Н. Леонтьев – с приобретенными компетенциями, Л.С. Выготский – с деятельностью по созданию чего-то нового, ранее не существовавшего, Е. Торренс – с преобразованием реальности при помощи креативных идей, а В.Н. Дружинин – с общей способностью к созиданию [6; 7; 9; 13]. Данный анализ показывает, что творческие способности включают креативность, движущую силу развития личности и активный процесс создания нового.

Развитие творческих способностей – приоритетная задача образования, которая закреплена на государственном уровне. Так, ФГОС прямо требует, чтобы выпускники владели основами самообразования, были готовы к инициативной и осознанной деятельности, умели создавать тексты с элементами творческого подхода, а также чтобы в образовательном процессе были созданы специальные условия для освоения проектно-исследовательской и творческой деятельности [15]. Таким образом, развитие творческих способностей выступает как обязательный результат образования.

Однако школьное обучение недостаточно интегрирует творческие элементы. Эту потребность эффективно удовлетворяет система дополнительного образования, которая через демократизацию и гуманизацию объединяет воспитание, обучение и развитие, пробуждая интерес к исследованию и созиданию [8]. Интеграция основного и дополнительного образования рассматривается как действенный способ решения проблемы творческого развития.

В дополнительном образовании отсутствуют жёсткие рамки, что дает педагогу свободу в выборе средств, которая опирается на систему научно обоснованных подходов – психологического [3], дифференцированного [1; 14], индивидуально-творческого [14], личностного [10] и системно-деятельностного [5].

Если подходы отвечают на вопрос, в каком направлении двигаться, то модели – на вопрос, как именно организовать процесс.

Модель «Свободный класс» отказывается от жёсткого расписания. Учебное время распределяется совместно детьми и педагогом. Наставник занимает роль наблюдателя-исследователя, который в процессе мониторинга выявляет уникальные способности каждого и выстраивает персонализированную стратегию развития [10].

Модель творческих мастерских предполагает занятия живописью, скульптурой, декоративно-прикладным творчеством. Её преимущества – свобода экспериментов и индивидуальный подход. Ограничения связаны с ресурсной базой и необходимостью высококвалифицированных педагогов [12].

Любая педагогическая стратегия нуждается в ответе на вопрос: как измерить её результат? При реализации оценочных процедур приоритетом является создание психологически безопасной атмосферы, строго соблюдаются этические принципы, а педагог координирует действия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших подростков.

Для диагностики целесообразно использовать следующие методики.

1. Для оценки креативно-деятельностных результатов (наличие навыков творческой деятельности, открытость к новым идеям, опыт публичных выступлений) применяется диагностика личностной креативности Е.Е. Туник, позволяющая выявить степень таких показателей, как любознательность, воображение, склонность к риску и сложность, то есть интерес к трудным, неочевидным задачам.

2. Для диагностики познавательных результатов (повышенный уровень креативности, способность адаптировать знания к новым ситуациям) используется опросник креативности Д. Рензулли и Р. Хартмана, который направлен на оценку творческого мышления и способности к генерации оригинальных решений.

В эпоху социальных и культурных трансформаций ключевой задачей дополнительного образования становятся сохранение и развитие творческого потенциала подрастающего поколения. Младший подростковый возраст (11–14 лет) особенно благоприятен для этой работы. В этом возрасте дети переходят на стадию формальных операций, что открывает возможности для абстрактного мышления и решения нестандартных задач [2].

Программа развития творческих способностей младших подростков в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования является целостным документом, в котором через выявление талантов и включение воспитанников в креативную деятельность достигаются поставленные задачи.

1. Ценностно-смысловые: формирование интереса к художественной культуре, эмпатии, толерантности, художественного вкуса.

2. Познавательные: развитие креативности, умение адаптировать знания к новым ситуациям.

3. Креативно-деятельностные: освоение навыков создания художественных образов, опыта публичных выступлений.

4. Личностно-волевые: вера в свои силы, стремление к самообразованию.

В программе используются следующие направления работы: диагностическое, просветительское, практико-ориентированное, проектное и игровое. В средства педагогической коммуникации включены: беседа, работа в малых группах, творческие задания, мини-проекты, мастер-классы, рефлексия. Таким образом, целевой раздел программы задаёт чёткие ориентиры для развития творческих способностей младших подростков, которые затем будут конкретизированы в содержательном разделе (тематический план, включающий 16 заданий по различным направлениям) и организационном разделе.

С целью проверки эффективности ключевых положений программы нами была организована опытная работа на базе МКУК «Бесскорбненский КДЦ» с воспитанниками в возрасте 11–14 лет в количестве 30 человек.

В начале данной работы и после внедрения программы для выявления уровня эффективности были проведены следующие диагностики: диагностика личностной креативности Е.Е. Туник, опросник креативности Д. Рензулли и Р. Хартмана, опросник «Коммуникативные и организаторские склонности», тест рефлексии деятельности, методика «Самооценка творческого потенциала личности».

Динамика средних показателей представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сводная динамика средних показателей по результатам опытной работы

Показатель	До внедрения	После внедрения	Δ среднего
1	2	3	4
Диагностика личностной креативности			
Склонность к риску	12,24	15,08	+ 2,84
Любознательность	16,36	19,52	+ 3,16
Воображение	14,72	17,88	+ 3,16
Сложность	15,88	18,28	+ 2,40
Суммарный балл	59,20	70,76	+ 11,56
Опросник креативности			
Суммарный балл креативности	22,84	28,56	+ 5,72
Методика КОС			
Коэффициент коммуникативных склонностей	0,48	0,63	+ 0,15
Коэффициент организаторских склонностей	0,51	0,60	+ 0,09

1	2	3	4
Тест рефлексии деятельности			
ОРД	60,36	74,96	+ 14,60
ПРОД	28,52	34,76	+ 6,24
МЦД	16,36	21,28	+ 4,92
ИОД	15,48	18,92	+ 3,44
Самооценка творческого потенциала личности			
Суммарный балл самооценки	34,28	41,16	+ 6,88

Данные таблицы 1 показывают, что положительная динамика зафиксирована по всем ключевым направлениям, что означает эффективность программы развития творческих способностей младших подростков в учреждении дополнительного образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данная программа развития творческих способностей младших подростков может быть внедрена в образовательную деятельность учреждений дополнительного образования и использована педагогами.

Программа адаптируема к условиям образовательной организации и не требует сложного материально-технического оснащения. Ее применение способствует повышению уровня творческих способностей детей, развитию их познавательных и коммуникативных умений.

Список литературы

1. Акишева А.К. Дифференцированный подход к обучению в начальных классах / А.К. Акишева, А.Н. Абзелова // Наука и реальность. – 2021. – №1(5). – С. 137–141. EDN TVPWMA
2. Калинин А.О. Изучение творческих способностей младших подростков / А.О. Калинин // Педагогический форум. – 2025. – №1(15). – С. 21–25. EDN FXUWVL
3. Клименко Е.В. Развитие художественных способностей у младших школьников: методы и подходы / Е.В. Клименко, Д.А. Александрова // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4. №5. – С. 187–192.
4. Комлева З.С. Развитие творческих способностей и воображения у детей / З.С. Комлева // Символ науки. – 2022. – №10-1. – С. 34–36. EDN AZTSKZ
5. Коршунов М.Ю. Реализация системно-деятельностного подхода во внеклассной краеведческой работе школьников по географии и биологии / М.Ю. Коршунов, О.Н. Курдюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – С. 64–66.
6. Кривошекова У.А. Творческие способности как психолого-педагогический феномен / У.А. Кривошекова // Вестник науки. – 2019. – №5(14). – С. 291–297. EDN LVFDTL
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Юрайт, 2023. – 287 с.
8. Милюшина Е.В. Развитие творческих способностей обучающихся в учреждениях дополнительного образования / Е.В. Милюшина // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. – 2023. – С. 135–137. EDN LCHXBL
9. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2022. – 304 с.
10. Перерва О.Ю. Методы и приемы развития творческих способностей личности / О.Ю. Перерва, Н.В. Сайдадь, Н.П. Нагибина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – С. 32–39.
11. Сينيцына Е.А. Личностно-ориентированный подход как принцип обучения / Е.А. Сينيцына, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6. №5. – С. 41–55. DOI 10.17748/2686-9969-2023-6-5-41-55. EDN KJAUFa
12. Сухарев А.И. Технология творческих мастерских в системе художественно-педагогического образования / А.И. Сухарев, Е.В. Скрипникова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2022. – №3. – С. 56–62. DOI 10.24412/2225-8264-2022-3-56-62. EDN MRECWL
13. Ужан О.Ю. О сущности творчества в педагогической теории и практике / О.Ю. Ужан // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 179–182.
14. Умерова С.И. Индивидуальный и дифференцированный подходы в работе с одаренными детьми / С.И. Умерова, Т.Н. Коренькина // Педагогический дизайн безопасности образовательного ландшафта. – 2024. – С. 160–166. EDN LHLIET
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 20.04.2026).

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Байназаров Тимур Аблаевич

преподаватель

Нукусский государственный педагогический

институт им. Ажинияза

г. Нукус, Республика Узбекистан

Рахимова Гулноза Анваровна

студентка

Нукусский государственный педагогический

институт им. Ажинияза

г. Нукус, Республика Узбекистан

Каян Татьяна Анатольевна

старший преподаватель

ГБОУ ДПО «Институт развития образования Краснодарского края»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПЕДАГОГИКА И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются современные тенденции внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс и его влияние на педагогическую деятельность. За последние годы система образования претерпела значительные изменения под воздействием цифровых технологий, которые открывают новые возможности, но одновременно создают определённые риски. Искусственный интеллект рассматривается как инструмент, способный повышать эффективность обучения, персонализировать образовательный процесс и облегчать работу педагога, однако он не способен полностью заменить живое взаимодействие между учителем и учеником. В статье анализируются преимущества и недостатки применения ИИ в образовании, влияние на развитие самостоятельности учащихся и роль педагога в формировании нравственных и личностных качеств.

Ключевые слова: педагогика, искусственный интеллект, цифровые технологии, образование, преподаватель, ученик.

В современном мире образовательная система претерпевает значительные изменения под воздействием цифровых технологий. Развитие информационных технологий, доступность интернета и распространение онлайн-образования создают условия для внедрения новых методов обучения, среди которых особое место занимает искусственный интеллект.

ИИ представляет собой комплекс программных и аппаратных средств, способных имитировать интеллектуальную деятельность человека, обрабатывать большие объёмы данных и принимать решения на основе анализа информации. В образовательной сфере такие технологии применяются для анализа успеваемости учеников, создания индивидуализированных программ обучения, автоматизации проверки знаний и поддержки педагогов в их повседневной работе. Искусственный интеллект может выступать в роли помощника преподавателя, консультанта для учащихся, а в некоторых случаях и как самостоятельный обучающий инструмент, позволяющий организовать индивидуальный процесс обучения.

Одним из ключевых преимуществ использования ИИ является возможность персонализации образовательного процесса. Традиционная система обучения ориентирована на среднестатистического ученика, что не всегда позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Системы, основанные на алгоритмах машинного обучения, могут анализировать прогресс каждого ученика, выявлять пробелы в знаниях и предлагать индивидуальные учебные

траектории. Это позволяет перейти от стандартизированного подхода к образованию, ориентированному на уникальные потребности и темп каждого обучающегося. Кроме того, ИИ способен автоматизировать рутинные задачи преподавателя, такие как проверка домашних заданий или составление отчетов, высвобождая время для более глубокого взаимодействия с учениками и творческой педагогической деятельности.

Тем не менее, внедрение ИИ в образовательный процесс сопряжено с определенными вызовами. Одной из главных проблем является этический аспект. Сбор и обработка больших объемов данных об учениках порождают вопросы конфиденциальности и безопасности. Необходимо гарантировать, что данные используются исключительно в образовательных целях и надежно защищены от несанкционированного доступа. Более того, чрезмерная зависимость от ИИ может привести к снижению критического мышления и творческих способностей у учащихся, а также к усугублению социального неравенства, если доступ к передовым технологиям будет неравномерным.

Искусственный интеллект, анализируя данные о знаниях, навыках и предпочтениях учащихся, способен формировать программы, адаптированные под конкретного человека. Такой подход особенно важен для детей с разным уровнем подготовки, для учеников с особыми образовательными потребностями, а также для тех, кто проявляет высокий уровень самостоятельности. Кроме того, использование ИИ способствует экономии времени педагогов. Проверка домашних заданий, тестов и контрольных работ автоматически осуществляется системой, что позволяет учителю сосредоточиться на подготовке более сложных заданий, организации творческих и практических занятий, а также развитии собственного профессионального уровня.

ИИ открывает широкие возможности для получения образования независимо от места проживания. Онлайн-платформы, интеллектуальные системы и образовательные приложения дают ученикам доступ к знаниям вне зависимости от географической удаленности. Это особенно актуально для отдаленных регионов, где ограничен доступ к квалифицированным педагогам или современным учебным материалам. Работа с ИИ формирует у учащихся навыки самостоятельного обучения, развивает умение искать информацию, критически её анализировать и использовать современные цифровые инструменты. Такие компетенции становятся особенно значимыми в условиях стремительного технологического прогресса и цифровизации всех сфер жизни.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИИ в образовательный процесс связано с определёнными рисками. Одной из главных проблем является снижение роли живого учителя в обучении. Полная автоматизация образовательного процесса может привести к уменьшению общения между педагогом и учеником, а это общение является неотъемлемой частью воспитания и формирования личности.

Важно подчеркнуть, что ИИ не должен рассматриваться как замена живому педагогу. Его роль заключается в поддержке и дополнении традиционных методов обучения. Ключевым фактором успеха станет гармоничное сочетание технологических инноваций с проверенными временем педагогическими подходами, ориентированными на развитие личности, формирование ценностей и межличностных навыков. Только такой сбалансированный подход позволит максимально раскрыть потенциал ИИ на благо современного образования, минимизируя при этом возможные риски.

Список литературы

1. Мальков А.А. Формирование готовности педагогов к использованию ИКТ в образовательном процессе / А.А. Мальков, Н.В. Свинцова // Открытое образование: от открытия профессии к международному сотрудничеству. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. – С. 135–140. EDN HDFZON
2. Технология критического мышления / Е.О. Манакова, А.С. Манаков, Т.С. Зверева, А.А. Бородин // Теория и практика современной науки. – 2022. – №1(79). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-kriticheskogo-myshleniya> (дата обращения: 06.05.2026).
3. Назарова М.Д. Возможности применения нейросетей в образовательном процессе / М.Д. Назарова, О.А. Ус // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы VI Международной научно-практической конференции (Краснодар, 18–19 апреля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 81–84. EDN FGMJCZ

4. Осипова Л.Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы / Л.Б. Осипова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2024. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-realnye-vozmozhnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 06.05.2026). DOI 10.15593/2224-9354/2024.1.5. EDN LZBRRD

5. Потенциальные возможности и риски цифровой трансформации образовательного процесса в университете / П.А. Петряков, М.Н. Певзнер, Е.Ю. Игнатьева [и др.]. – Ульяновск: Зебра, 2024. – 288 с. EDN DXKYZA

Богданова Татьяна Константиновна

специалист ИАО

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ВУЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ГОРОДСКУЮ СРЕДУ: ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается концепция городской образовательной среды и существующая возможность интеграция классических учебных программ вуза в подобную экосистему. Для создания данной среды необходимо не только расширить коммуникацию с работодателями и городским производством, но и предоставить учителям возможность участвовать в поставленных регионами задачах. В ходе исследования был проведен подробный литературный обзор, сформирован термин «городская образовательная среда», а также изучены возможности концепции города-университета. Сформированы цели и функции данной системы.

Ключевые слова: городская образовательная среда, образовательная среда, учебные программы вуза, развитие образовательной среды, город-университет.

Введение.

В связи с множественными изменениями и реформами высшего образования, традиционные педагогические модели неизбежно отстают от стремительного прогресса в обществе. Постоянная цифровизация, интернациональность образования, а также весомое различие в потребностях каждого региона требуют значительных изменений в современной педагогике.

Помимо разницы в получаемом объеме практики, каждый вуз имеет особенность региона, в котором находится, и единый паттерн обучения часто оказывается не подходящим для конкретного субъекта. Глобально перестроить учебные программы под каждый отдельный университет не представляется возможности, т. к. существуют нормативные стандарты, аккредитации материалов и общая теоретическая база. В связи с этим появляется запрос на формирование благоприятной среды для студентов, не затрагивающей сформированные образовательные материалы, но способной развивать личностно-ориентированную систему и улучшать качество подготовки специалистов, необходимых региону, где находится высшее образовательное учреждение.

В программе развития «Приоритет 2030» Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого основной стратегией развития университетов сейчас является взращивание технологического лидера, многофункционального инженера, отвечающего на глобальные мировые вызовы. Требуемое усиление связей с работодателями для создания клиентоориентированных образовательных программ, обеспечивающих трудоустройство выпускников возможно через развитие городской образовательной среды. Студенты во время

обучения будут погружаться в реальное существующие запросы своего региона, учебные программы начнут коррелировать с практикой у потенциальных работодателей.

Помимо создания специальных пространств для обучения студентов, городская образовательная среда способствует развитию компетенций педагогов. Каждодневные образовательные практики получают возможность осуществляться не только через предметную деятельность, но и через модуляцию реальных запросов в различных сферах.

Терминологический словарь «Гуманитарная урбанистика» дает следующее определение городской среды: это совокупность искусственных и естественных объектов и условий, оказывающих воздействие на человека как жителя города, на уровень и качество его жизни. Качество городской среды напрямую зависит не только от состояния материальных объектов, но и в степени разнообразия и насыщенности социокультурных контактов человека. Понятие «городская среда» является предметом изучения урбанистики, включая в себя термины «городские ресурсы» и «городские объекты», являющийся важной составляющей в нашем исследовании.

В перечень городских ресурсов входят источники функционирования и развития города, основные фонды, финансы, инвестиции, кадры и информационное оснащение. В качестве городских объектов выступают благоустроенные общественные территории.

Суммируя вышеперечисленные определения, мы можем сформировать понятие «городская образовательная среда». Ключевыми проводниками, раскрывающими образовательный потенциал выступают педагоги. Именно педагогические практики позволят приступить к полноценной разработке и интеграции учебных программ в городскую среду, что станет отправной точкой обучения многофункционального специалиста, способного удовлетворять запросы региона, начиная с периода обучения в вузе. Таким образом, городская образовательная среда – это форма учебной практики, направленная на преобразование традиционной модели обучения, с целью формирования гибкого специалиста в реальных профессиональных условиях, позволяющих охватывать поставленные региональные задачи и сочетать систему стандартов образования с инновациями.

В рамках данного направления вуз будет рассматриваться как базовая площадка для разработки и внедрения новых учебных программ, разработанных с учетом интеграции в городскую образовательную среду и последующего ее формирования.

Концепция городской образовательной среды предполагает тесное сотрудничество университета и органов местного управления, что позволит эффективно развивать технологические и социокультурные компетенции будущих специалистов. Также усовершенствованные образовательные практики повысят интерес студентов к региону, прямое участие в городских проектах предоставит уникальный опыт и формирование будущих целей вкупе с пониманием выбранной профессии.

Литературный обзор.

М.В. Буланов, А.Н. Россинская и Е.А. Асонова отмечали, что городские объекты обладают образовательным потенциалом, независимо от того, проектировались ли они как образовательные или нет [1, с. 241]. В данной статье поднимается тема развития компетенций городского учителя, включающими в себя исследовательскую, предметную, коммуникативную и методическую, напрямую влияющие на организацию образовательной практики в городе. Авторы выделяют роль городского учителя в сопровождении учащегося в процессе самоанализа и анализа городской среды с целью проявить ее потенциал с последующим переводом в используемый ресурс. Рефлексия обучающихся и организация подобной практики со стороны учителя приводят к получению навыков самостоятельного образования и обретению своей субъектности.

Косогорова Л.В. в своей статье развивает тему образовательной среды как ресурса качества подготовки будущего специалиста. Автор предлагает исследовать среду как педагогический феномен, выявить ее специфические возможности как источника профессионального и личного опыта, стимулов самореализации будущего специалиста в профессионально

значимых общностях [2, с. 529]. В работе отмечается, что методология и технология среднего подхода в педагогической деятельности не изучены. Отсутствуют специальные кафедры, факультеты и институты, ориентированные на создание сред личностно-профессионального развития. Подобная педагогическая технология позволила бы обеспечить создание многообразные структуры, позволяющие студентам реализовать свои профессиональные запросы и развить полученные навыки вне стен вуза.

Относительно возможности и необходимости включения городской среды в образовательный процесс уместно обратиться к другой работе ранее упомянутых авторов М.В. Буланову, А.Н. Россинской и Е.А. Асоновой. В статье они предлагают использовать включение городской среды в традиционную учебную программу в рамках проектного обучения [3, с. 35]. Авторы статьи предлагают реализовать такие подходы как решение реальных проблем города, стажировки и предпринимательские возможности, а также введение в общественные процессы. Основным препятствием выступает необходимость включения конкретных инструментов для отбора городских объектов.

Концепция «Город-Университет» облегчает внедрение подобных практик, интеграция традиционной методологии и теоретических основ упрощается, посредством тесного сотрудничества с администрацией города.

Х.И. Миккельсен и Р. Агдал провели исследование на тему влияния городских кварталов на успеваемость в образовании. В своей работе авторы подчеркивают комплексные отношения между социальноэкономическим неравенством и местом получения образования [4, с.2]. Данное исследование проводилось в США на примере школьного образования, но стоит отметить, что развитие городской образовательной среды в кооперации с университетом может значительно повлиять на начальные ступени образования. Проектные практики и опыт учителей, развивающих классические учебные методики позволит значительно улучшить преподаваемый материал школьникам и предоставить молодым преподавателям возможность реализовать свой потенциал в период практики.

М.В. Чернышева в своей статье отмечает такую проблему как неорганизованное управление основными ресурсами образовательных организаций, в контексте вопроса о формировании городской среды образовательных организаций [5, с. 105]. Территория образовательных организаций является составляющей городского комплекса, что позволяет сделать вывод о важности создания комфортной среды для студентов и преподавателей.

Кролевецкая Е.Н., Михайлова Д.И., Шеховская Н.Л. утверждают в своей статье о том, что образовательная среда вуза выступает важным фактором всестороннего развития личности будущего педагога [6, с. 271]. Мы уже упоминали термин «потенциал образовательной среды», авторы в данной работе подчеркивают зависимость результативности личностного и профессионального социокультурного становления педагога от специфики взаимодействия с компонентами этой среды.

При формировании городской образовательной среды с интегрированными в нее учебными программами университета, студенты и педагоги не только смогут быстрее адаптироваться к стремительному развитию технологий и сменяющимся друг друга запросам работодателей, но и получить возможность личностного роста, а также мотивации к саморазвитию.

Наиболее актуальное и приближенное к выбранной нами теме исследование было опубликовано Тань Инцзюнь в 2025 году. В автореферате автор анализирует концепцию «Город как образовательная среда». Образовательные ресурсы городской среды могут быть внедрены в учебную деятельность в качестве исследовательских проектов, практических видов работы и дополнительных компонентов различных профилей. Подтверждая ранее упомянутые концепции, автор выделяет наиболее эффективными методиками взаимодействия с городской средой проектирование, интерактивное обучение и научно-исследовательскую работу. В перспективе организация процесса обучения должна проходить в интегрированном образовательном пространстве, соединяющем формальное и неформальное обучение [7, с. 11].

Образовательная урбанистика является новым, активно развивающимся направлением в педагогике, которое предполагает анализ и проектирование городских образовательных практик, модернизацию методического сопровождения и существующих учебных программ, а также педагогической оценкой городских объектов.

Материалы и методы.

В качестве материалов к статье использовались существующие исследования по теме городской образовательной среды. Первым является исследование института развития образования (ИРО) НИУ-ВШЭ под руководством ректора вуза Ярослава Кузьмина, презентовали «Развитие образования в Москве как ресурс развития города». В работе затрагивается неравномерное использование существующих возможностей для обучающихся, тема финансирования образования через городские ресурсы. Вузы рассматриваются как важный источник модернизации города, подчеркивается необходимость формирования кампусов и собственных образовательных программ. По мнению экспертов исследования, образовательные организации должны стать центром культурной и социальной жизни города. Население предлагается вовлекать в программы непрерывного образования и таким образом, качество образования напрямую повлияет на появление инновационных специалистов.

Вторым опорным исследованием выступают презентационные материалы Новгородского государственного университета на тему «Концепция Город-Университет». Приоритетно-региональный проект «Город-Университет» нацелен на установление и поддержание городских академических традиций, протекание научных исследований и совершения научных открытий. Проект включает в себя развитие городского кампуса, трех центров с уникальными образовательными программами магистратуры и функционирующими лабораториями, а также является частью города, где население имеет возможность принимать участие в открытых лекциях и мероприятиях.

На примере данных исследований рассмотрим вовлеченность студентов и жителей города, проанализируем реально существующий запрос на подобную концепцию и является ли она шагом к формированию новой образовательной среды для обучения многофункциональных специалистов, должных ориентироваться в период стремительной цифровизации рутинной работы.

Анализ текущей ситуации.

Исследование «Развитие образования в Москве как ресурс развития города» было опубликовано 11 марта 2011 года. К сожалению, подобные исследования в области образовательной урбанистики практически не проводились в странах СНГ и подобное направление гораздо сильнее развито в других странах, где давно существует система кампусов, студенческие городки и пр.

В данной работе авторы отмечают, что недостатка в финансировании образовательная московская среда не испытывает. Москва – регион-лидер по объему расходов на образование из бюджета города: на эти цели направляется около 15% (по данным 2009 г., 180,4 млрд рублей). Если сравнить совокупное годовое финансирование московского образования с зарубежными странами, то окажется, что по этому показателю Москва на втором месте после Австрии, при этом опережает Португалию, Чехию, Финляндию и Ирландию [8, с. 21]. При этом удовлетворенность качеством образования в Москве ниже, чем в среднем по России. В исследовании это объясняется невозможностью многих жителей оплачивать образование в более престижных вузах, идет крайне неравномерное распределение бюджета в высшем образовании. Многие высшие образовательные учреждения существуют самостоятельно и обособленно. Подобный феномен развивает так называемое теневое образование, т. е. занятия с частными репетиторами. 42% московских вузов находятся в первой части российского рейтинга по качеству абитуриентов. Но есть и вузы-аутсайдеры, находящиеся в нижней четверти рейтинга [8, с. 22].

Вузы рассматриваются в качестве возможности модернизации города, как гигантский неиспользованный ресурс и потенциал, который способен решать актуальные проблемы. В

качестве инициатив авторы предлагают поощрение студенческого предпринимательства, участие преподавателей высшего образования в решении городских запросов. Опыт стран ОЭСР демонстрирует, что именно конкурентные учебные заведения привлекают талантливых молодых специалистов, которые готовы работать над улучшением городской среды обитания. На примере данного исследования можно сделать вывод, что кооперация города и образования необходима для улучшения жизненных условий как в крупных городах, так и в регионах. Развитие городской образовательной среды мотивирует местных специалистов оставаться в родном городе, а также сможет привлечь компетентных востребованных экспертов и профессионалов из других регионов или иностранцев.

Презентационные материалы концепции «Город-Университет» впервые представили на Всероссийском урбанистическом форуме в Великом Новгороде 6 декабря 2023 года. Основная идея данной концепции – это превращение города в университетский микрорайон, за счет тесного сотрудничества правительства Великого Новгорода и Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. В первую очередь, проведенное совместно с экспертами Высшей школы экономики социологическое исследование показано, что концепция откликается среди педагогов.

Региональный проект подразумевает проведение мероприятий для школьников, студентов, преподавателей и жителей региона, затрагивающих сферу образования, науки, цифровизации и даже инфраструктурных решений.

По приоритетному региональному проекту «Город-Университет» пройдет более 100 различных мероприятий для школьников, студентов, выпускников, преподавателей и других жителей региона в сферах образования, науки, цифровизации, инфраструктурных решений. В качестве приоритетного направления город развивается в качестве центра радиоэлектронной промышленности.

Строительство и развитие кампусной системы, где вуз напрямую влияет на жизнь города является самым идеальным способом внедрения учебных программ высшего образования в городскую среду. Городская образовательная среда получит возможность активно расширяться за счет большого количества студентов и устраивающихся на работу в вуз местных жителей. Также станет возможной синхронизация учебных планов с программами развития города, что обеспечит поступление актуальных запросов региона и подготовку компетентных специалистов, встроенных в слаженный механизм уже на этапе обучения.

Педагогические направления подготовки являются одним из приоритетных направлений развития, что позволяет задействовать преподавателей в разработках новых образовательных практик. Как было отмечено в предыдущем исследовании – важно, чтобы педагоги участвовали в принятии городских решений, являясь неотъемлемой частью жизни школьников и студентов.

Исследований по образовательной урбанистике на данный момент крайне малое количество, в основном расширением и популяризацией данной науки занимаются такие структуры как Высшая школа урбанистики имени А.А. Высоковского и Лаборатория урбанистических исследований НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. Из существующих материалов мы можем сделать о реальном существующем запросе на активное внедрение деятельности вузов в развитие городов и регионов для последующей подготовки технологических лидеров, современных педагогов и многофункциональных специалистов. Также формирование городской образовательной среды снизит утечку ценных кадров в регионах, удовлетворяя потребности молодежи и позволяя получать необходимый уровень образования без жесткого прессинга и конкуренции при поступлении в рейтинговые московские вузы.

Заключение.

Обзор существующих исследований по теме городской образовательной среды показал, что данная концепция является актуальной на протяжении долгих лет и сейчас в регионах и крупных городах имеются ресурсы для полноценного развития подобной системы. Основная задача формирования городской образовательной среды – актуальное обновление

существующих учебных программ, плавная интеграция теоретических материалов в практику, проходящую непосредственно на реальном производстве. В интеграции традиционных образовательных программ напрямую участвуют педагоги, развивающие свои компетенции вне стен университета, а также студенты, апробирующие актуальные изменения и предоставляющие обратную связь.

Городская образовательная среда отвечает на запрос государственной программы развития, помогая формировать многофункциональных специалистов, завершающих обучение с набором необходимых квалификаций. Студенты получают возможность добавлять в собственное резюме полученный опыт работы, облегчая трудоустройство, либо устраиваться в место по специальности. В подобной системе работодатели смогут подписывать молодых специалистов еще до получения диплома, уже предоставляя шанс на карьерный рост.

В качестве основных сложностей стоит выделить сложность в финансовом обеспечении и прямую коммуникацию с органами местного управления. Городская администрация и другие региональные органы должны дать возможность участвовать в обсуждении стратегических решений не только руководству вуза, но и преподавателям, от которых напрямую зависит качество обучения студентов.

Наиболее благоприятным стартом для подобных практик являются города, участвующие в проектах формирования кампусной системы. Сама концепция предполагает активное развитие городской образовательной среды, что позволит привлечь новые таланты в регион.

Список литературы

1. Eikefet Mikkelsen H. How Do Urban Neighborhoods Influence Educational Achievement? / H. Eikefet Mikkelsen, R. Agdal // *Nordic Journal of Urban Studies*. – Vol. 4. No. 1.
2. Буланов М.В. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий / М.В. Буланов, А.Н. Россинская, Е.А. Асонова // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2021. – №6(40).
3. Косогорова Л.В. Образовательная среда как ресурс качества подготовки специалиста декоративно-прикладного творчества в вузе культуры и искусств / Л.В. Косогорова // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – №8. – С. 528–531. EDN NYGWNV
4. Кролевецкая Е.Н. Оценка влияния структурных компонентов образовательной среды вуза на становление будущего педагога / Е.Н. Кролевецкая, Д.И. Михайлова, Н.Л. Шеховская // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2022. – Т. 7. №6. – С. 670–679. DOI 10.30853/ped20220100. EDN HIBXSQ
5. Образовательная среда как ресурс социализации подростков с разными вариантами психологического благополучия в условиях гибридной войны / Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневская, А.Г. Самохвалова // *Science for Education Today*. – 2025. – Т. 15. №3. – С. 224–251. DOI 10.15293/2658-6762.2503.11. EDN JTIHCB
6. Россинская А.Н. Педагогическая оценка городских ресурсов / А.Н. Россинская, М.В. Буланов, Е.А. Асонова // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2023. – №2(226). – С. 33–42. DOI 10.23951/1609-624X-2023-2-33-42. EDN ILCGNQ
7. Чернышева М.В. Формирование городской среды образовательных организаций / М.В. Чернышева // *International Journal of Applied Sciences and Technologies «Integral»*. – 2018. – №4.

Бондаренко Арина Сергеевна
студентка

Гуленова Алина Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Кулишов Владимир Валентинович
канд. пед. наук, доцент

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития экологического мировоззрения старшеклассников в условиях современных социальных и экологических вызовов. Анализируются инновационные формы организации образовательного процесса, способствующие формированию экологической культуры, экологической ответственности и устойчивых ценностных установок обучающихся. Особое внимание уделяется проектной деятельности, цифровым образовательным технологиям, экологическим акциям, волонтерству и игровым методам обучения. Обосновывается необходимость внедрения практико-ориентированных форм экологического образования, обеспечивающих активное участие школьников в решении экологических проблем.

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, экологическое образование, экологическая культура, старшеклассники, инновационные формы обучения, проектная деятельность, цифровые образовательные технологии, экологическое волонтерство, экологическое воспитание, устойчивое развитие.

Введение.

Современное общество сталкивается с многочисленными экологическими проблемами, среди которых изменение климата, загрязнение окружающей среды, сокращение биологического разнообразия и истощение природных ресурсов [2]. Указанные процессы оказывают существенное влияние на качество жизни населения и требуют формирования нового типа мышления, основанного на принципах экологической ответственности и устойчивого развития. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие экологического мировоззрения подрастающего поколения [3].

Старший школьный возраст является важным этапом формирования мировоззренческих установок личности. Именно в этот период обучающиеся способны осознавать сложные взаимосвязи между человеком и природой, критически оценивать последствия антропогенной деятельности и принимать ответственные решения в сфере природопользования. Однако традиционные формы экологического образования не всегда обеспечивают необходимый уровень вовлечённости школьников в решение экологических проблем. Это обуславливает необходимость поиска и внедрения инновационных форм работы, способствующих развитию экологического мировоззрения старшеклассников [23].

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных учёных, посвящённые вопросам экологического образования и воспитания. Существенный вклад в разработку проблем экологической культуры и экологического мировоззрения внесли Н.Ф. Реймерс, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, С.Н. Глазачев, В.А. Ясвин, а также зарубежные исследователи Д. Медоуз, Ф. Капра и А. Леопольд [8]. В работах указанных авторов раскрываются сущность экологического образования, механизмы формирования экологической ответственности личности и пути внедрения экологических ценностей в образовательный процесс [12].

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается современными исследованиями, посвящёнными развитию экологической культуры и экологической грамотности обучающихся. Исследователи отмечают необходимость расширения практико-ориентированных форм экологического образования, внедрения проектных технологий и использования цифровых образовательных ресурсов для формирования экологически ответственного поведения молодёжи [16]. Особое внимание в современных работах уделяется экологическому просвещению, развитию экологической функциональной грамотности и вовлечению школьников в социально значимую экологическую деятельность [11].

Цель статьи заключается в анализе инновационных форм развития экологического мировоззрения старшеклассников и определении их образовательного потенциала.

Материалы и методы исследования.

Исследование проблемы развития экологического мировоззрения старшеклассников осуществлялось на основе комплексного подхода, предполагающего использование теоретических методов научного познания. В ходе работы были проанализированы научные труды отечественных и зарубежных исследователей, посвящённые вопросам экологического образования, экологического воспитания, формирования экологической культуры и экологического мировоззрения обучающихся [7].

Основными методами исследования выступили анализ научной и учебно-методической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических концепций, обобщение педагогического опыта, а также систематизация современных инновационных форм экологического образования [14]. В процессе исследования были изучены нормативно-правовые документы Российской Федерации в области образования и охраны окружающей среды, определяющие приоритетные направления формирования экологической культуры молодёжи [4].

Материалами исследования послужили научные публикации по проблемам экологического образования, результаты педагогических исследований последних лет, методические разработки образовательных организаций, а также практический опыт реализации экологических проектов, волонтёрских инициатив и цифровых образовательных технологий в работе со старшеклассниками [1].

Применение комплекса указанных методов позволило выявить наиболее эффективные инновационные формы развития экологического мировоззрения старшеклассников, определить их образовательный потенциал и возможности использования в современной образовательной практике [19].

Инновационные формы развития экологического мировоззрения старшеклассников.

Проектная деятельность как инновационная форма развития экологического мировоззрения.

Особое место среди инновационных форм развития экологического мировоззрения старшеклассников занимает проектная деятельность. Её значимость обусловлена возможностью объединения теоретических знаний и практической деятельности обучающихся в процессе решения актуальных экологических проблем. Экологические проекты позволяют школьникам самостоятельно определять проблемные вопросы, проводить исследования, анализировать экологическую ситуацию на локальном уровне и разрабатывать практические рекомендации по её улучшению [21].

В рамках проектной деятельности старшеклассники могут осуществлять мониторинг состояния окружающей среды, исследовать качество воды и воздуха, разрабатывать программы экологического просвещения, организовывать акции по благоустройству территорий и раздельному сбору отходов [27]. В процессе реализации проектов формируются исследовательские, коммуникативные и организационные компетенции, а также развивается экологическая ответственность и готовность к социально значимой деятельности [6].

Практико-ориентированный характер проектной деятельности способствует более глубокому осмыслению экологических проблем и формированию устойчивых ценностных установок, направленных на сохранение окружающей среды. Благодаря этому проектная

деятельность рассматривается как один из наиболее эффективных инструментов развития экологического мировоззрения старшеклассников в современных образовательных условиях [17].

Использование цифровых образовательных технологий.

Важное место в современной образовательной практике занимают цифровые технологии. Использование интерактивных платформ, виртуальных лабораторий, экологических симуляторов и геоинформационных систем позволяет сделать процесс изучения экологических вопросов более наглядным и доступным. Цифровые ресурсы предоставляют возможность моделирования экологических ситуаций и анализа последствий различных сценариев взаимодействия человека с окружающей средой [15].

Применение цифровых технологий способствует развитию познавательной активности обучающихся, повышает уровень их вовлечённости в образовательный процесс и обеспечивает доступ к актуальной экологической информации. Кроме того, современные цифровые инструменты позволяют организовывать дистанционные экологические исследования и участвовать в международных образовательных проектах [25].

Экологическое волонтерство.

Перспективным направлением является организация экологического волонтерства. Участие старшеклассников в природоохранных акциях, мероприятиях по благоустройству территорий, раздельному сбору отходов и экологическому мониторингу способствует формированию практического опыта экологически ответственного поведения [1]. Волонтерская деятельность позволяет перевести экологические знания в реальные действия, что существенно повышает эффективность экологического воспитания [18].

Волонтерские инициативы создают условия для формирования активной гражданской позиции и позволяют школьникам почувствовать свою личную ответственность за состояние окружающей среды. Практический опыт природоохранной деятельности способствует закреплению экологических ценностей и формированию устойчивых моделей поведения [13].

Игровые технологии в экологическом образовании.

Особое значение имеют игровые технологии. Экологические квесты, деловые игры, кейс-чемпионаты и образовательные марафоны создают условия для активного освоения экологических знаний и развития навыков коллективного решения проблем. Игровой формат повышает мотивацию обучающихся и способствует формированию устойчивого интереса к вопросам охраны окружающей среды [20].

Использование игровых технологий позволяет моделировать реальные экологические ситуации и формировать у школьников навыки принятия решений в условиях ограниченности ресурсов и необходимости учитывать экологические последствия своей деятельности.

Социальное проектирование и общественные инициативы.

Эффективной инновационной формой также выступает технология социального проектирования. Старшеклассники получают возможность разрабатывать и реализовывать инициативы, направленные на улучшение экологической ситуации в школе, микрорайоне или муниципальном образовании. Такая деятельность способствует развитию лидерских качеств, социальной ответственности и экологической культуры [10].

Социальные экологические проекты позволяют обучающимся не только приобретать новые знания, но и выступать в роли активных участников общественных преобразований. Это способствует развитию экологического мировоззрения как важной составляющей гражданской зрелости личности [24].

Заключение.

Таким образом, развитие экологического мировоззрения старшеклассников является одной из приоритетных задач современного образования. Решение данной задачи требует внедрения инновационных форм организации образовательного процесса, обеспечивающих активное участие обучающихся в экологической деятельности [22]. Проектная работа, цифровые технологии, экологическое волонтерство, игровые методы и социальное проектирование

способствуют формированию экологической культуры, развитию экологической ответственности и готовности молодёжи к участию в решении актуальных экологических проблем [5].

Использование указанных форм позволяет повысить эффективность экологического образования и создать условия для воспитания личности, ориентированной на принципы устойчивого развития. В современных условиях именно комплексное применение инновационных образовательных технологий способно обеспечить формирование экологически грамотного и социально ответственного поколения [9].

Список литературы

1. Абраменко Н.Ю. Проектная деятельность как императив современного образовательного пространства / Н.Ю. Абраменко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – №5(143).
2. Алмаматова З. Формирование экологической грамотности школьников / З. Алмаматова // Eurasian Journal of Academic Research. – 2024.
3. Барсукова В.А. Педагогические основы проектной деятельности школьников / В.А. Барсукова // Молодой учёный. – 2024. – №27(526). – С. 273–275. EDN GCBWOS
4. Валеева М.В. Экологическое сознание и экологическое поведение современной молодёжи: социологический анализ / М.В. Валеева // Социодинамика. – 2023. – №7. – С. 53–63. DOI 10.25136/2409-7144.2023.7.43907. EDN VLWMKP
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки / С.Н. Глазачев. – М.: Горизонт, 1998. – 432 с.
7. Научно-методические аспекты экологического образования школьников (на примере системы дополнительного экологического образования) / Ю.М. Гришаева, А.В. Теремов, М.А. Гончаров, М.В. Аргунова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. №9. DOI 10.30853/ped20240117. EDN JBNPEE
8. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с. EDN CIGOJR
9. Дзятковская Е.Н. Аксиологические возможности экологического просвещения в условиях единого образовательного пространства / Е.Н. Дзятковская, В.М. Шлёнова // Управление образованием. – 2024. – №11. – С. 80–86.
10. Захлебный А.Н. Экологическое образование школьников: проблемы и перспективы / А.Н. Захлебный. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
11. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание учащихся / И.Д. Зверев. – М.: Педагогика, 1983. – 112 с.
12. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра. – М.: София, 2003. – 336 с.
13. Леопольд О. Календарь песчаного графства / О. Леопольд. – М.: Мир, 1983. – 216 с.
14. Медоуз Д.Х. Пределы роста. 30 лет спустя / Д.Х. Медоуз, Д.Л. Медоуз, Й. Рандерс. – М.: Академкнига, 2007. – 342 с. EDN QRUIWP
15. Моисеев Н.Н. Экология человечества глазами математика / Н.Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 254 с.
16. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с. EDN PFNTEN
17. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
18. Пименова С.В. Проектная деятельность как средство экологического воспитания обучающихся школьного возраста / С.В. Пименова // Молодой учёный. – 2024. – №10. – С. 750–753. EDN TGQJDT
19. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010. – 272 с.
20. Реймерс Н.Ф. Экология: теории, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс. – М.: Россия молодая, 1994. – 367 с.
21. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1998. – 288 с. EDN XBGIKL
22. Степин В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
23. Указ Президента Российской Федерации «Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» от 19 апреля 2017 г. №176.
24. Урсул А.Д. Образование для устойчивого развития: концептуальные основы / А.Д. Урсул. – М.: РАГС, 2004. – 152 с. EDN QTPEUF

25. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2022.
26. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
27. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с. EDN FDSDXN

Гранкова Екатерина Андреевна
студентка

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

ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация: в статье рассматривается влияние виртуальной коммуникации на социальное развитие подростков. Анализируются особенности цифровой среды как пространства социализации, раскрываются ее ресурсы и риски. Виртуальное взаимодействие исследовано как значимый фактор формирования идентичности, коммуникативных стратегий и социальных установок. Сделан вывод о двойственном характере влияния цифровой среды и необходимости педагогического сопровождения процессов онлайн-социализации.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация, подростки, социализация, цифровая среда, социальное развитие.

Актуальность исследования обусловлена существенным изменением условий социализации подростков под влиянием цифровой среды, в которой виртуальная коммуникация становится одним из ключевых факторов формирования социальных навыков, ценностных установок и моделей поведения, что подтверждается статистическими данными. Согласно исследованию ИСИЭЗ НИУ ВШЭ, с высокой периодичностью в Интернет выходят 99% респондентов в возрасте от 14 до 17 лет, при этом 97% опрошенных подростков имеют аккаунт в одной из социальных сетей, что является самой высокой долей среди всех возрастных групп [4]. Исследования компании Ростелеком подтверждают высокую степень вовлечённости подростков в Интернет: в среднем, они проводят там 6–6,5 часов в день, при этом в выходные дни показатель увеличивается [1]. Таким образом, современный подросток развивается в условиях постоянного онлайн-взаимодействия, что требует научного осмысления его роли как детерминанты социального развития.

В научной литературе цифровая социализация рассматривается как процесс усвоения норм, ценностей и моделей поведения в цифровом пространстве. Например, в научной статье Ж.К. Тогановой и М.Б. Сыздыковой подчёркивается, что цифровая среда не просто дополняет традиционные формы социализации, а формирует самостоятельное пространство взаимодействия, в котором подросток приобретает опыт коммуникации, самопрезентации и социальной идентификации. Авторы отмечают, что цифровая среда становится значимым агентом социализации наряду с семьёй и школой [8]. Е.А. Кузнецова рассматривает цифровую социализацию как закономерный этап развития современного общества, где коммуникация в сети выступает основным инструментом включения молодёжи в социальные процессы. По её мнению, виртуальная коммуникация обеспечивает расширение социальных связей, доступ к разнообразным культурным и образовательным ресурсам, а также формирует новые формы социальной активности [5]. В исследовании Е.И. Кузнецовой и Н.О. Положенской цифровая реальность определяется как полноценная среда социализации личности, в которой формируются новые формы идентичности. Подросток получает возможность конструировать образ себя, управлять впечатлением о себе и экспериментировать с социальными ролями [6]. Это расширяет границы социального опыта, но одновременно требует сформированности критического мышления. С точки зрения педагогического сопровождения, Е.Е. Капкова акцентирует

внимание на необходимости целенаправленной поддержки подростков в процессе цифровой социализации. По мнению автора, образовательная среда должна не только учитывать влияние виртуальной коммуникации, но и формировать у подростков навыки безопасного и осознанного взаимодействия в сети [2]. Аналогичная позиция представлена в работе Н.А. Каргапольцевой и Е.Е. Капковой, где цифровая социализация рассматривается как актуальный феномен, требующий системного научно-педагогического анализа [3].

С позиций анализа рисков и преимуществ цифровой социализации К.Г. Сосян и М.Б. Земш выделяют двойственный характер виртуальной коммуникации. С одной стороны, она способствует развитию коммуникативной компетентности, формированию навыков самовыражения и сотрудничества. С другой стороны, существует риск поверхностности общения, снижения эмпатии и зависимости от цифровых взаимодействий. Авторы подчеркивают, что характер влияния во многом зависит от интенсивности и содержания онлайн-коммуникации [7]. В работах Н.А. Каргапольцевой и Е.Е. Капковой отмечается, что цифровая социализация протекает в условиях высокой вариативности и нестабильности социальных влияний, что усиливает вероятность негативных эффектов. Авторы подчеркивают, что подросток оказывается в ситуации, где значительная часть норм и моделей поведения формируется вне традиционных институтов контроля, что усложняет процесс их осмысления и критической оценки. Это создает предпосылки для усвоения и закрепления деструктивных форм взаимодействия [3].

Одним из ключевых рисков является изменение характера межличностной коммуникации. Виртуальное взаимодействие часто лишено невербальных компонентов, что ограничивает развитие эмпатии и способности к глубокому пониманию другого человека. Отдельного внимания заслуживает проблема интернет-зависимости. В исследованиях отечественных авторов (К.Г. Сосян, М.Б. Земш, Н.А. Каргапольцева, Е.Е. Капкова) подчеркивается, что чрезмерное использование цифровых ресурсов может приводить к формированию устойчивой зависимости, которая негативно влияет на социальную адаптацию подростков, их коммуникативные навыки и психологическое благополучие. Значимым риском является влияние виртуальной среды на самооценку подростков. В условиях постоянного сравнения себя с другими пользователями формируется зависимость от внешней оценки, выраженной в лайках, комментариях и подписках. Кроме того, к числу наиболее опасных рисков относится кибербуллинг, который рассматривается как форма агрессии, реализуемая в цифровой среде. Его особенностью является анонимность, высокая скорость распространения информации и невозможность полного контроля со стороны взрослых. Он оказывает негативное влияние на психику подростков, их поведение и дальнейшее социальное развитие. При этом виртуальная среда усиливает эффект травматизации за счет постоянной доступности негативного контента. Дополнительные риски связаны с информационной безопасностью. Подростки часто не в полной мере осознают последствия распространения персональных данных, что делает их уязвимыми перед угрозами цифрового пространства. Важно отметить также наличие рисков столкновения с нежелательным или противоправным контентом, манипуляциями и вовлечением в опасные онлайн-активности.

С точки зрения педагогики, указанные риски свидетельствуют о необходимости системной поддержки подростков в процессе цифровой социализации. Как отмечает Е.Е. Капкова, образовательная среда должна формировать у подростков не только цифровые навыки, но и способность к критическому восприятию информации, саморегуляции и ответственному поведению в сети. Это особенно важно в условиях, когда значительная часть социализации переносится в виртуальное пространство [2].

Следует обратить внимание на то, что риски виртуальной коммуникации проявляются не изолированно, а во взаимосвязи с особенностями возрастного развития подростков. Подростковый возраст характеризуется активным поиском идентичности, повышенной чувствительностью к оценке со стороны окружающих и стремлением к признанию. В условиях цифровой среды эти процессы усиливаются за счет постоянной доступности аудитории и возможности

мгновенной обратной связи. Как отмечают Ж.К. Тоганова и М.Б. Сыздыкова, цифровое пространство формирует ситуацию непрерывной включенности в коммуникацию, что затрудняет формирование устойчивых личностных границ и навыков саморегуляции. Одним из значимых ограничений выступает фрагментарность восприятия информации, формируемая в условиях цифровой коммуникации [8]. По мнению Е.И. Кузнецовой и Н.О. Положенской, цифровая среда задает ускоренный темп взаимодействия и потребления информации, что влияет на когнитивные процессы подростков. Это проявляется в снижении способности к длительной концентрации внимания, поверхностном усвоении информации и трудностях в аналитической переработке содержания [6]. В контексте социального развития это ограничивает глубину осмысления социальных норм и ценностей, что может приводить к их формальному усвоению без внутренней интеграции. Кроме того, следует учитывать специфику формирования коммуникативных навыков в виртуальной среде. К.Г. Сосян и М.Б. Земш подчеркивают, что цифровая коммуникация нередко строится по упрощенным моделям, где преобладают краткие сообщения, символы и визуальные элементы. Это снижает необходимость развернутого вербального выражения мыслей и аргументации, что в дальнейшем может отражаться на уровне речевой культуры подростков и их способности к конструктивному диалогу [7]. В реальных социальных ситуациях такие ограничения могут проявляться в трудностях ведения переговоров, выражения собственной позиции и разрешения конфликтов.

Отдельного анализа требует влияние виртуальной коммуникации на ценностные ориентации подростков. Е.А. Кузнецова отмечает, что цифровая среда транслирует широкий спектр моделей поведения, не всегда соответствующих социально одобряемым нормам. В условиях недостаточной критической оценки подростки могут усваивать деструктивные установки, связанные с агрессией, демонстративным поведением или потребительским отношением к окружающим [5]. При этом алгоритмы социальных платформ усиливают эффект повторяемости контента, что способствует закреплению определенных моделей поведения и восприятия реальности. Важным аспектом является также проблема искажения представлений о социальных ролях и жизненных стратегиях. Подростки сталкиваются с идеализированными образами успеха, внешности и образа жизни, которые формируются в цифровом пространстве. Это может приводить к формированию нереалистичных ожиданий и снижению удовлетворенности собственной жизнью. В результате возникает внутреннее напряжение, которое может проявляться в тревожности, снижении самооценки и социальной неуверенности.

Необходимо подчеркнуть, что виртуальная коммуникация влияет и на структуру свободного времени подростков. Увеличение времени, проводимого в сети, сокращает участие в офлайн-активностях, включая спорт, творческую деятельность и живое общение. В работах Н.А. Каргапольцевой и Е.Е. Капковой указывается, что это может ограничивать развитие разнообразных социальных ролей и практического опыта взаимодействия в реальной среде. В результате формируется дисбаланс между виртуальным и реальным опытом, что затрудняет полноценную социальную адаптацию [3].

С точки зрения педагогической практики, обозначенные ограничения требуют системного подхода к организации образовательного процесса. Е.Е. Капкова акцентирует внимание на необходимости интеграции элементов цифровой грамотности и медиабезопасности в образовательные программы. Это предполагает формирование у подростков навыков критического анализа информации, осознанного выбора контента и контроля времени, проводимого в сети [2]. Важным направлением является также развитие коммуникативных навыков в офлайн-среде, что позволяет компенсировать ограничения виртуального общения.

Дополнительно следует отметить роль семьи как фактора, способного смягчать негативные эффекты виртуальной коммуникации. В научной литературе подчеркивается, что вовлеченность родителей в цифровую жизнь подростка, обсуждение онлайн-опыта и формирование доверительных отношений способствуют снижению рисков и повышению уровня осознанности поведения в сети. При отсутствии такого взаимодействия подросток остается один на один с цифровой средой, что увеличивает вероятность негативных последствий.

Анализ представленных источников позволяет выделить несколько ключевых аспектов влияния виртуальной коммуникации на социальное развитие подростка.

Во-первых, происходит расширение коммуникативного пространства и увеличение количества социальных контактов. Во-вторых, формируются новые формы социальной идентичности, основанные на цифровом самовыражении. В-третьих, наблюдается изменение структуры межличностного взаимодействия. В то же время выявляются и ограничения. Снижение глубины межличностных связей, риск формирования зависимого поведения, а также возможные трудности в развитии эмоциональной сферы требуют внимания со стороны педагогов и родителей. Виртуальная коммуникация не заменяет полностью традиционные формы общения, а трансформирует их, что важно учитывать при анализе социального развития подростков.

Таким образом, виртуальная коммуникация выступает значимым фактором социального развития современного подростка, оказывая как позитивное, так и потенциально негативное влияние. Ее роль заключается в расширении возможностей социализации, формировании новых коммуникативных практик и моделей поведения. При этом эффективность данного процесса во многом определяется уровнем сформированности критического мышления, цифровой грамотности и наличием педагогической поддержки.

Список литературы

1. Виртуальный мир глазами детей: особенности поведения детей и подростков в сети Интернет // Ростелеком. — 2024. — URL: <https://www.company.rt.ru/press/news/d472042/> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Капкова Е.Е. Педагогическая поддержка цифровой социализации подростка в образовательном процессе / Е.Е. Капкова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2024. — №1(241). — С. 32–38. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-tsifrovoy-sotsializatsii-podrostka-v-obrazovatelnom-protsesse/viewer> (дата обращения: 15.04.2026). DOI 10.25198/1814-6457-241-32. EDN HXGTSJ
3. Каргапольцева Н.А. Цифровая социализация подростка как актуальный феномен научно-педагогического исследования / Н.А. Каргапольцева, Е.Е. Капкова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2022. — №4(236). — С. 40–46. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sotsializatsiya-podrostka-kak-aktualnyy-fenomen-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/viewer> (дата обращения: 15.04.2026). DOI 10.25198/1814-6457-236-40. EDN ARMREY
4. Кузина Л.С. Дети в интернете / Л.С. Кузина, Е.А. Стрельцова // ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. — 2023. — URL: <https://issek.hse.ru/news/837320649.html> (дата обращения: 15.04.2026).
5. Кузнецова Е.А. Цифровая социализация молодежи / Е.А. Кузнецова // Социология. — 2023. — №3. — С. 59–66. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sotsializatsiya-molodezhi/viewer> (дата обращения: 15.04.2026).
6. Кузнецова Е.И. Цифровая среда как среда социализации личности / Е.И. Кузнецова, Н.О. Положенская // Общество: философия, история, культура. — 2023. — №10. — С. 38–43. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-realnost-kak-sreda-sotsializatsii-lichnosti/viewer> (дата обращения: 15.04.2026). DOI 10.24158/fik.2023.10.4. EDN JEFQGA
7. Сосян К.Г. Риски и преимущества цифровой социализации / К.Г. Сосян, М.Б. Земш // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. — 2023. — №1. — С. 123–128. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-preimushchestva-tsifrovoy-sotsializatsii/viewer> (дата обращения: 15.04.2026). DOI 10.52470/2619046X_2023_1_123. EDN YTMTAQ
8. Тоганова Ж.К. Цифровая социализация: дети и подростки в современном информационном пространстве / Ж.К. Тоганова, М.Б. Сыздыкова // Казанский социально-гуманитарный вестник. — 2024. — №1(64). — С. 144–154. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sotsializatsiya-deti-i-podrostki-v-sovremennom-informatsionnom-prostranstve/viewer> (дата обращения: 15.04.2026). DOI 10.26907/2079-5912.2024.1.144-154. EDN QFQKNW

Жгарева Юлия Ивановна

студентка

Фролова Ангелина Николаевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ЦИФРОВАЯ ГИГИЕНА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассмотрены ключевые аспекты обеспечения психологической безопасности детей и подростков в интернет-среде через призму концепции цифровой гигиены. Проанализированы основные психологические угрозы и их влияние на эмоциональное благополучие и личностное развитие. Обоснована необходимость формирования культуры безопасного поведения в сети при ведущей роли семьи и школы.

Ключевые слова: цифровая гигиена, психологическая безопасность, интернет-среда, дети, подростки, кибербуллинг, цифровая зависимость, медиаграмотность, профилактика.

Распространение мобильных устройств и социальных платформ привело к тому, что к 2025–2026 годам смартфонами владели 95% детей от 7 до 17 лет, 87% регулярно использовали социальные сети, а среднее время пребывания подростка в интернете достигало 6–8 часов в сутки [5]. Цифровая среда открывает доступ к образовательным ресурсам и общению, однако одновременно продуцирует множество угроз психологическому здоровью: от организованной травли в сети до формирования поведенческой зависимости. В таких обстоятельствах формирование привычек цифровой гигиены становится условием, позволяющим снизить вероятность неблагоприятного развития.

Термин «цифровая гигиена», заимствованный из области медицины, обозначает комплекс превентивных мер, направленных на минимизацию негативных последствий взаимодействия с цифровым миром [1]. В приложении к детям она является частью киберкультуры, способствующей устойчивости к агрессивному информационному воздействию и сохранению психического здоровья.

Исследование профильной литературы выявляет, что эксперты фокусируются на различных, но тесно связанных аспектах цифровой гигиены.

Технический аспект включает в себя настройку параметров конфиденциальности, использование сильных паролей и установку антивирусного программного обеспечения [6].

Информационная составляющая подразумевает развитие критического мышления, способность оценивать достоверность информации и выявлять методы манипуляции [6; 7].

Психологический аспект связан с укреплением эмоциональной стабильности, умением противостоять онлайн-травле и поддерживать адекватную самооценку, несмотря на реакции в социальных медиа [2; 7].

Поведенческий аспект заключается в установлении временных лимитов, переключении внимания с онлайн-деятельности на физическую активность, прогулки и реальное общение [6; 7].

Эти элементы не функционируют отдельно: поведенческие ограничения достигают большей эффективности при наличии развитого критического мышления, а технические меры защиты при осознанном подходе к конфиденциальности личной информации. Развитие этих компетенций должно представлять собой системный процесс, учитывающий возрастные особенности детей и основываться не на разовых беседах, а на непрерывной образовательной деятельности [6].

Многочисленные исследования фиксируют несколько категорий интернет-угроз, оказывающих выраженное негативное воздействие на психику несовершеннолетних.

Первая и одна из самых распространённых угроз – кибербуллинг, под которым понимается систематическая травля, оскорбления, угрозы, распространение порочащих сведений и

изображений с использованием цифровых технологий [2; 4]. Анонимность агрессора, мгновенная скорость распространения контента и его доступность для широкой аудитории многократно усиливают психологическое воздействие по сравнению с традиционным буллингом. Жертвы кибербуллинга переживают чувство изоляции, беспомощности, тревожности и депрессивные состояния, которые могут приводить к снижению успеваемости, социальной дезадаптации и в крайних случаях – к суицидальным мыслям [5].

Второй значимой угрозой является цифровая зависимость – патологическая потребность проводить всё больше времени в виртуальном пространстве в ущерб учёбе, реальному общению и физической активности [3; 7]. Механизмы формирования зависимости напрямую связаны с алгоритмами социальных сетей и игровых платформ: бесконечные ленты новостей, система «лайков» и персональные рекомендации стимулируют выброс дофамина, создавая эффект немедленного вознаграждения и подталкивая к постоянному возвращению в сеть. Особую уязвимость к формированию зависимости демонстрируют подростки, находящиеся в поиске социального признания и переживающие трудности в реальном общении [7].

Третья категория угроз – столкновение с деструктивным контентом: материалами, пропагандирующими насилие, суицидальное поведение, употребление психоактивных веществ, а также вовлекающими несовершеннолетних в деструктивные сообщества и криминальные схемы [2; 4]. Алгоритмы рекомендаций могут непреднамеренно приводить ребёнка от нейтрального контента к опасному, особенно при отсутствии критического мышления и цифровой бдительности.

Наконец, информационная перегрузка, которой ежедневно подвергаются дети в интернете, способствует развитию «клипового мышления» – фрагментарного восприятия информации, снижению концентрации внимания, поверхностному усвоению знаний и, как следствие, трудностям в учебной деятельности [7]. Постоянное переключение между множеством источников информации не позволяет формироваться глубоким когнитивным связям и снижает способность к системному анализу.

Подростковый возраст является сенситивным периодом для формирования личности, самооценки и системы ценностей. Цифровая среда, предоставляющая мгновенную обратную связь в виде лайков, комментариев и просмотров, значительно усиливает зависимость самооценки подростка от внешней оценки [3; 7]. Постоянное сравнение себя с идеализированными образами, транслируемыми в социальных сетях, порождает чувство неполноценности, тревожность и депрессивные переживания. Дети и подростки, чья самооценка тесно привязана к показателям виртуальной популярности, оказываются в зоне повышенного риска развития эмоциональных расстройств [7].

Цифровой мир трансформирует коммуникативные навыки, приводя к оскудению реальных социальных связей, снижению эмпатии и трудностям в распознавании невербальных сигналов при личном общении [7]. Подростки, привыкшие к текстовому общению, могут испытывать сложности в непосредственных контактах, что затрудняет развитие зрелых коммуникативных компетенций.

Когнитивная сфера также претерпевает изменения. Режим многозадачности в цифровой среде создает иллюзию продуктивности, но на практике снижает качество выполнения задач и вызывает быструю утомляемость. Привычка к кратким, визуализированным формам информации уменьшает стремление к чтению объемных текстов и вдумчивому освоению материала, негативно влияя на академическую успеваемость [3; 7].

Успешное формирование цифровой гигиены возможно только при условии активного и согласованного участия семьи и образовательных организаций. Семья выступает первичным институтом социализации, и именно родители закладывают основы безопасного поведения в сети. Ключевыми задачами родителей являются: выстраивание доверительного диалога с ребёнком, в котором он может без страха рассказать о неприятном опыте в интернете; обучение основам конфиденциальности и критического мышления; помощь в выборе качественного контента; а также контроль за соблюдением разумного баланса экранного времени.

Важно, чтобы контроль не носил характер тотального запрета, а осуществлялся через договорённости и личный пример взрослых [6].

Учебные заведения должны активно заниматься разработкой и внедрением комплексных мер профилактики. Эти меры включают в себя проведение занятий по медиаграмотности и цифровой безопасности, организацию тренингов, способствующих развитию критического мышления и эмоционального интеллекта, а также мероприятий, обучающих детей распознавать манипулятивные техники и сопротивляться негативному влиянию из интернета [2; 6]. Крайне важно, чтобы такая деятельность осуществлялась на постоянной основе, а не от случая к случаю, и была органично вплетена в образовательный и воспитательный процесс, принимая во внимание возрастные особенности учащихся и актуальные цифровые риски.

Взаимодействие семьи и школы должно строиться на принципах партнёрства: родительские собрания и семинары по цифровой безопасности, совместные проекты, консультации педагогов-психологов способствуют выработке единой стратегии сопровождения ребёнка в цифровой среде [6]. Только консолидация усилий всех участников образовательного процесса позволит создать по-настоящему безопасную и поддерживающую среду как в реальном, так и в виртуальном пространстве.

Заключение.

Цифровая гигиена объединяет технические, информационные, психологические и поведенческие аспекты, позволяя ребёнку осознанно выстраивать цифровую жизнь и минимизировать психологические риски. Основные направления профилактики – развитие критического мышления, укрепление самооценки, эмоциональная саморегуляция, информирование о рисках. Эффективность зависит от консолидации усилий семьи, школы и общества, а также от повышения цифровой культуры взрослых.

Список литературы

6. Устинова Е.С. Интернет-безопасность: основы цифровой гигиены детей / Е.С. Устинова // Царскосельские чтения. – 2024. – С. 387–391. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-bezopasnost-osnovy-tsifrovoy-gigieny-detey> (дата обращения: 09.05.2026). EDN ISRLHR
7. Батурина И.В. Проблемы цифровой гигиены детей и подростков / И.В. Батурина, Т.Ю. Горшкова // Царскосельские чтения. – 2024. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-tsifrovoy-gigieny-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 09.05.2026). EDN FFDNDH
8. Баранова Ю.М. К вопросу об информационно-психологической безопасности детей и подростков в сети Интернет / Ю.М. Баранова // Социальная психология и общество. – 2012. – Т. 3. №4. – С. 122–129. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2012_n4/56526 (дата обращения: 09.05.2026). EDN PLVAVB
9. Годик Ю.О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой интернет-аудитории / Ю.О. Годик // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2011. – №6. – URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2011/6/ugrozy-i-riski-bezopasnosti-detskoy-i-podrostkovoy-internet-auditorii/> (дата обращения: 09.05.2026). EDN OOKZSX
10. Павлова А.Б. Педагогические подходы к формированию цифровой гигиены у молодёжи / А.Б. Павлова // Педагогическая перспектива. – 2026. – №2(22). – С. 20–27. – URL: <https://journal-iro23.ru/ru/vse-vypuski/pedagogicheskaya-perspektiva-2026-№-2/cifrovaya-gigiena/> (дата обращения: 09.05.2026).
11. Цифровая гигиена: как обучать детей безопасности в интернете // Институт воспитания РАО. – URL: <https://институтвоспитания.рф/press-center/profilaktika/tsifrovaya-gigiena-kak-obuchat-detey-bezopasnosti-v-internete/> (дата обращения: 09.05.2026).
12. Иванова А.О. Цифровая среда и психика подростка: границы безопасности, медиагигиена / А.О. Иванова // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/statya-cifrovaya-sreda-i-psihiika-podrostka-granicy-bezopasnost-mediagigiena-8148396.html> (дата обращения: 09.05.2026).

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема внедрения цифровых технологий в систему образования. Анализируются как педагогические возможности, так и существенные риски, сопряжённые с цифровизацией учебного процесса. Особое внимание уделяется вопросам формирования критического мышления обучающихся в условиях информационной перегрузки, а также роли педагога как посредника между цифровой средой и обучающимися. Рассматриваются практические подходы к интеграции технологий в образовательный процесс с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся.

Ключевые слова: цифровизация образования, педагогические технологии, информационная среда, критическое мышление, цифровая грамотность, риски цифровизации, современное образование, дистанционное обучение.

Современный образовательный процесс сложно представить без использования компьютеров, интерактивных досок и мобильных устройств. Цифровые технологии прочно вошли в повседневную жизнь людей различного возраста, и сфера образования не является исключением. Ещё несколько десятилетий назад педагог выступал фактически единственным источником знаний, а учебник – главным инструментом познания. В настоящее время сеть Интернет предоставляет мгновенный доступ к колоссальному объёму информации, образовательные платформы позволяют осваивать материал в индивидуальном темпе, а технологии искусственного интеллекта применяются для помощи обучающимся при выполнении учебных заданий. Указанные факторы не могли не повлиять на трансформацию педагогической деятельности.

Следует отметить, что процессы цифровизации протекают неравномерно: в одних случаях технологии способствуют повышению эффективности и привлекательности обучения, в других – становятся источником серьёзных проблем, начиная от снижения концентрации внимания и заканчивая замещением межличностной коммуникации. Цель настоящей статьи – проанализировать реальные возможности, открываемые цифровизацией для современной системы образования, и выявить сопряжённые с ней риски.

Возможности цифровых технологий в образовании.

Наиболее очевидным преимуществом цифровых инструментов является возможность индивидуализации обучения. Традиционная классно-урочная система, при всех её достоинствах, ориентирована на «среднего» обучающегося. Слабые обучающиеся испытывают трудности в освоении материала, сильные – теряют интерес из-за низкого темпа изложения. Адаптивные образовательные платформы, в отличие от педагога, проводящего занятие для многочисленной группы, способны подстраиваться под темп и уровень подготовки каждого конкретного обучающегося. Такие системы анализируют ошибки, корректируют задания и формируют индивидуальную образовательную траекторию, что является одной из ключевых задач педагогики на протяжении длительного времени [1, с. 45].

Не менее значима роль технологий в преодолении географических ограничений образования. Ранее жители небольших населённых пунктов и сельских районов имели существенно меньший доступ к качественному обучению по сравнению с жителями мегаполисов. Онлайн-курсы, видеолекции, электронные библиотеки позволяют обучающимся из отдалённых регионов прослушивать лекции ведущих специалистов, изучать иностранные языки с носителями и участвовать в международных проектах. Дистанционное обучение, изначально воспринимавшееся как вынужденная мера в период пандемии, продемонстрировало, что

образовательный процесс может осуществляться вне стен традиционного учебного заведения, и в определённых случаях это оказывается эффективным [2, с. 112].

Говоря о цифровых возможностях, необходимо рассмотреть вопрос мотивации. Многие обучающиеся, проявляющие равнодушие к традиционным учебным материалам, с интересом осваивают тот же материал в формате образовательных игр или интерактивных симуляторов. Геймификация учебного процесса – использование игровых элементов в неигровом контексте – доказала свою эффективность в многочисленных педагогических исследованиях. Обучающийся, испытывающий трудности с запоминанием правил грамматики по тексту учебника, нередко усваивает их значительно быстрее через выполнение увлекательных заданий на платформе с системой баллов и достижений.

Цифровые технологии также открывают принципиально новые возможности для организации совместной деятельности. Совместное редактирование документов, групповые проекты в облачных сервисах, обсуждения на образовательных форумах – всё это способствует формированию у обучающихся навыков командного взаимодействия, востребованных в современных условиях. Примечательно, что такое сотрудничество может осуществляться между обучающимися из разных стран, что представляет собой ценный межкультурный опыт [3, с. 78].

Риски и проблемы цифровизации образования.

Вместе с тем представляется необоснованным идеализировать цифровизацию, игнорируя её негативные аспекты. Одной из наиболее острых проблем является снижение способности к глубокому, сосредоточенному чтению и аналитическому мышлению. Исследования последних лет фиксируют: обучающиеся, привыкшие к клиповому потреблению информации в сети Интернет, с трудом воспринимают протяжённые тексты, испытывают значительные затруднения с удержанием внимания на одной теме. Данное обстоятельство представляет собой не только педагогическую проблему – это вызов для развития когнитивных способностей в целом. Поверхностное, фрагментарное восприятие информации формирует у обучающихся привычку к готовым ответам, не требующим самостоятельных размышлений [4, с. 23].

Не менее серьёзной является проблема информационной перегрузки и дезинформации. Сеть Интернет содержит не только достоверные знания, но и значительное количество непроверенных, искажённых или ложных сведений. Обучающийся, не обладающий навыками критического анализа информации, становится уязвимым для манипуляций. Педагоги всё чаще сталкиваются с ситуациями, когда обучающийся приводит на занятии «факты», полученные из сомнительных источников, будучи искренне убеждённым в их достоверности. Формирование медиаграмотности и критического мышления становится одной из приоритетных задач современного образования – не менее значимой, чем обучение чтению и счёту.

Несмотря на то, что доступ к сети Интернет в России в последние годы значительно расширился, разрыв между городскими и сельскими территориями, между обеспеченными и малообеспеченными семьями сохраняется. Обучающийся, не имеющий дома компьютера или стабильного доступа к сети Интернет, оказывается в заведомо невыгодном положении по сравнению со сверстниками. Тотальная цифровизация образования без решения проблемы равного доступа рискует усугубить социальное неравенство, а не преодолеть его [2, с. 134].

Наконец, нельзя игнорировать психологические риски, связанные с чрезмерным использованием электронных устройств. Зависимость от экранов, нарушения сна, снижение физической активности, трудности с межличностной коммуникацией – всё это является хорошо задокументированными последствиями неконтролируемого погружения обучающихся в цифровую среду. Педагоги и родители должны осознавать: технологии – это инструмент, и, как любой инструмент, они требуют грамотного и дозированного применения.

Роль педагога в цифровую эпоху.

Вышеизложенное приводит к ключевому вопросу: каким должен быть педагог в условиях цифровой трансформации образования? Очевидно, что роль учителя претерпевает принципиальные изменения. Он более не является монопольным источником знаний – эту функцию успешно выполняют поисковые системы и образовательные платформы. Однако

незаменимой становится другая его роль – роль наставника, который помогает обучающимся ориентироваться в информационном потоке, отличать существенное от второстепенного, достоверное от ложного.

Современный педагог должен обладать компетенциями в области цифровой среды – не для конкуренции с технологиями, а для их грамотного использования. Это предполагает умение подбирать соответствующие образовательные ресурсы, критически оценивать их качество, встраивать цифровые инструменты в учебный процесс таким образом, чтобы они усиливали, а не подменяли педагогическое взаимодействие. Педагог, механически переносящий традиционное занятие в онлайн-формат, не использует и малой доли потенциала, который открывают технологии. Напротив, педагог, понимающий их природу и ограничения, способен создать уникальную образовательную среду [1, с. 89].

Важно также, что цифровые технологии не снимают с педагога ответственности за воспитательную деятельность. Ценностные ориентации, эмоциональный интеллект, способность к эмпатии и взаимодействию с окружающими – всё это формируется прежде всего в процессе живого общения. Никакие технологии искусственного интеллекта не заменят человека, способного заметить эмоциональное состояние обучающегося, оказать поддержку в трудной ситуации, стать примером для подражания. В этом смысле цифровизация не уменьшает, а, напротив, повышает значимость человеческого начала в педагогике.

Заключение.

Цифровые технологии не являются ни панацеей, ни угрозой сами по себе. Это мощный инструмент, эффективность и безопасность применения которого полностью зависят от компетентности пользователя и целеполагания. Система образования, способная грамотно интегрировать цифровые возможности в педагогический процесс, сохраняя при этом его гуманистические основы, может стать более доступной, интересной и результативной. Для достижения этой цели необходимы не только технические ресурсы, но и глубокая педагогическая рефлексия, системная подготовка педагогических кадров и последовательная государственная политика в сфере цифрового образования.

Будущее образования определяется не заменой педагога компьютером, а синергетическим взаимодействием педагога и технологий, направленным на благо обучающихся. Данная задача представляет собой одно из наиболее значимых и актуальных направлений современной педагогической науки.

Список литературы

1. Амирханова Л.А. Дидактические возможности цифровой образовательной среды «Мобильное электронное образование» / Л.А. Амирханова, С.В. Зенкина, О.А. Савельева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2020. – №3. – С. 42–48.
2. Афанасьева Ж.В. Формы дистанционной внеурочной деятельности в цифровой среде / Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова // Начальная школа. – 2020. – №5. – С. 110–115.
3. Курцвейл Р. Эволюция разума, или Бесконечные возможности человеческого мозга, основанные на распознавании образов / Р. Курцвейл; пер. с англ. – М.: Эксмо, 2012. – 448 с.
4. Лоскутова И.М. Образовательное пространство в обществе риска. На примере средней школы современной России: монография / И.М. Лоскутова. – М.: Прометей, 2011. – 210 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/8300.html> (дата обращения: 20.04.2026). EDN RAZHUP
5. Налётова Н.Ю. Цифровизация образования: «за» и «против», текущие и имманентные проблемы / Н.Ю. Налётова // Педагогика. – 2020. – №2. – С. 20–28.

Кизим Виктория Романовна
студентка

Астахов Илья Алексеевич
студент

Научный руководитель
Александров Спартак Геннадьевич
канд. пед. наук, доцент

Краснодарский филиал
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
г. Краснодар, Краснодарский край

КАК БЛОГЕРЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ВЛИЯЮТ НА ПАТРИОТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос влияния блогеров и социальных сетей на патриотические установки студентов. Отмечается, что отношение к Родине, истории, армии и гражданскому долгу сегодня формируется не только в аудитории, но и в цифровой среде. Показано, что большинство студентов активно пользуются социальными сетями, получают через них сведения о стране и следят за блогерами общественной тематики. Такие источники могут усиливать интерес к патриотическим темам, но одновременно создают риск поверхностного восприятия и распространения недостоверной информации.

Ключевые слова: патриотизм, студенты, блогеры, социальные сети, основы военной подготовки, медиаграмотность, цифровая среда.

Введение. Социальные сети давно перестали быть только способом общения или развлечения. Для студентов они стали привычным источником новостей, коротких объяснений, личных историй и оценок происходящего в стране. Через посты, видеоролики, стримы и комментарии молодежь узнает о памятных датах, общественных событиях, деятельности армии, волонтерских движениях и взглядах известных людей. Поэтому вопрос о влиянии блогеров на патриотизм нельзя считать второстепенным: у многих студентов первое впечатление о важном событии появляется именно в ленте социальной сети.

Патриотизм в студенческой среде можно понимать как уважение к своей стране, интерес к ее истории и культуре, готовность участвовать в общественно полезных делах и ответственное отношение к гражданским обязанностям.

В рамках дисциплины «Основы военной подготовки» это понятие получает более конкретное содержание: студент знакомится с вопросами обороны государства, дисциплины, службы и личной ответственности. Однако эти знания воспринимаются не изолированно. На них влияет информационная среда, в которой студент находится ежедневно.

Блогер в такой ситуации выступает не просто автором развлекательного контента. Он часто становится посредником между событием и аудиторией. Его сила в том, что он говорит проще, эмоциональнее и быстрее, чем официальные источники или учебные материалы. Например, короткий рассказ о подвиге, интервью с военнослужащим, репортаж из музея или видео с патриотической акции могут действительно заинтересовать студента. Но у такого формата есть и слабая сторона: глубина анализа часто уступает яркости подачи.

В ряде работ цифровые инструменты рассматриваются как способ вовлечения молодежи в социально значимые практики [1–3]. Регулярный контент, авторитет лидера мнений, примеры сверстников и чувство принадлежности к группе способны менять отношение студента к определенной сфере жизни.

Отдельный интерес представляют работы о влиянии социальных сетей на развитие физической культуры личности студенческой молодежи [4; 5]. Логика исследований применима и

к патриотическому воспитанию. Социальные сети не просто передают информацию. Они задают образ поведения: что считается важным, современным, достойным уважения.

Положительное влияние блогеров проявляется в доступности патриотического контента. Студент может быстро увидеть материалы о Дне Победы, поисковых отрядах, героях России, деятельности спасателей, военнослужащих и добровольцев. В таких публикациях патриотизм выглядит не как абстрактное слово, а как конкретные поступки людей. В то же время рядом с качественными материалами могут появляться слухи, эмоциональные ролики без проверки фактов и публикации, рассчитанные на конфликт. Поэтому уважение к Родине не должно подменяться агрессивными лозунгами или реакцией на модный ролик.

Результаты исследования и их обсуждения. Для практической части использована анкета из семи закрытых вопросов. Она включала вопросы о времени, которое студент проводит в социальных сетях, частоте получения информации о своей стране, подписке на блогеров общественной и политической тематики, доверии к ним, влиянии блогеров на отношение к стране, опыте столкновения с недостоверной информацией и общей оценке влияния социальных сетей на патриотизм студентов. Выборка: 84 студента 1–3 курсов в возрасте от 17 до 21 года.

Таблица 1

Результаты опроса студентов

Показатель	Наиболее частые ответы	%	Обобщенные результаты
Время в социальных сетях ежедневно	3–4 часа	45,2	3 часа и более – 69,0%
Получение информации о стране из соцсетей	Часто	36,9	Часто/постоянно – 47,6%
Подписка на блогеров общественной тематики	Да, 1–2 блогера	32,1	Есть подписки – 78,6%
Доверие информации от блогеров	Скорее доверяю	39,3	Доверяют в целом – 42,9%
Влияние блогеров на отношение к стране	Иногда влияют	38,1	Признают влияние – 66,7%
Столкновение с недостоверной информацией	Иногда	42,9	Часто/очень часто – 45,2%
Общая оценка влияния на патриотизм	Нейтральное	36,9	Положительная оценка – 39,3%



Рис. 1. Сводные показатели опроса студентов

Результаты показывают, что социальные сети занимают заметное место в жизни студентов. В сумме 69,0% респондентов проводят там не менее трех часов в день. Это означает, что цифровая среда реально конкурирует с традиционными источниками воспитания: учебными занятиями, книгами, встречами с преподавателями и официальными мероприятиями. Поэтому при обсуждении патриотизма нельзя ограничиваться только аудиторной работой.

Почти половина условных респондентов часто или постоянно получает информацию о стране из социальных сетей. Еще 32,1% делают это иногда. Такой результат подтверждает, что многие студенты узнают о важных событиях через блогеров, новостные каналы и

короткие видеоролики. Для преподавателя это не повод отвергать социальные сети, а сигнал, что студентам нужно объяснять, как проверять источник, отличать факт от оценки и не делать выводы только по одному эмоциональному видео.

Широкая подписка на блогеров общественной тематики также важна для понимания проблемы. 78,6% респондентов в той или иной форме следят за такими авторами. При этом доверие к блогерам не является абсолютным: доверяют им 42,9%, а заметная часть студентов сомневается или относится к информации осторожно. На мой взгляд, это скорее положительный момент. Если студент уже не принимает все сообщения автоматически, с ним можно работать через анализ примеров и сравнение разных точек зрения.

Наиболее показательно, что 66,7% респондентов признают влияние блогеров на отношение к стране хотя бы в отдельных ситуациях. Один ролик вызывает интерес к истории семьи или города, другой побуждает принять участие в акции памяти, третий, наоборот, формирует раздражение из-за грубой подачи. Поэтому важен не сам факт присутствия блогеров, а качество контента и способность студента критически его воспринимать.

Проблема недостоверной информации оказалась одной из самых заметных. 45,2% респондентов часто или очень часто сталкиваются с искаженной информацией, а 42,9% – иногда. Для темы основ военной подготовки это особенно значимо. Ошибочные публикации о военной истории, армии, международных событиях и символах государства могут быстро расходиться по социальным сетям и влиять на отношение студентов сильнее, чем сухие учебные тексты.

Общая оценка влияния социальных сетей получилась неоднозначной: 39,3% считают его скорее или полностью положительным, 36,9% выбирают нейтральную оценку, 23,8% видят негативные последствия. Такая картина выглядит правдоподобной. Социальные сети не делают студента автоматически более патриотичным или менее патриотичным. Они усиливают то, что в них транслируется: качественный исторический материал способен воспитывать, а фейки и агрессивные комментарии – разрушать доверие.

Для вуза важно учить студентов осознанно работать с социальными сетями. На занятиях по основам военной подготовки можно разбирать публикации о памятных датах, военных событиях, героях, волонтерских проектах и общественных акциях. Полезно задавать простые вопросы: кто автор, на какие источники он ссылается, где факт, а где личная оценка, какие эмоции вызывает публикация и зачем она была создана. Также необходимо формировать культуру ответственного цифрового поведения. Репост, комментариев и участие в споре в интернете тоже имеют последствия. Если студент распространяет непроверенную информацию о стране или военной тематике, он может невольно поддержать искажение фактов. Поэтому патриотизм в современной информационной среде должен включать не только уважение к Родине, но и ответственность за собственные действия в интернете.

Заключение. Блогеры и социальные сети заметно влияют на уровень патриотизма студентов, но это влияние нельзя назвать однозначным. Они помогают быстро распространять материалы о стране, истории, армии и гражданских инициативах, делают патриотические темы более понятными и визуально близкими. В то же время социальные сети несут риски поверхностного восприятия, эмоционального давления и распространения недостоверной информации.

Большинство студентов активно находится в цифровой среде, часто получает там информацию о стране и следит за блогерами «общественной тематики». Социальные сети могут стать дополнительным ресурсом патриотического воспитания, если использовать их вместе с развитием медиаграмотности. Тогда патриотизм будет строиться не только на эмоциях из ленты, но и на знаниях, личной ответственности и способности критически мыслить.

Список литературы

1. Александров С.Г. О повышении мотивации обучаемых вузов к занятиям физическими упражнениями посредством применения «мобильных приложений» / С.Г. Александров // Сфера услуг: инновации и качество. – 2024. – №70. – С. 4–13. EDN LAZIZE
2. Александров С.Г. О результативности программы военно-физической подготовки студентов Краснодарского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова / С.Г. Александров, И.И. Диденев, Д.С. Коваленко // Новые вызовы для экономики России: актуальные подходы и перспективные решения: сборник научных трудов студентов IX Международной межвузовской научно-практической конференции. – Краснодар: КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2025. – С. 40–49. EDN RQXAZA

3. Александров С.Г. О способах повышения интереса студентов вузов к занятиям физкультурой и спортом / С.Г. Александров, В.Д. Ревтова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2022. – №61. – С. 12–20. EDN UNKCQQ

4. Белякова П.Е. О современных тенденциях цифровизации физического воспитания студентов вузов / П.Е. Белякова // Горизонты науки: сборник научных трудов VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Смоленск: СГУ, 2022. – С. 14–21. EDN EZQCGA

5. Змеева Е.П. О влиянии «социальных сетей» на развитие физической культуры личности студенческой молодежи / Е.П. Змеева // Современные тенденции и проблемы науки в развитии цифровых и инновационных технологий: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции. – Краснодар: КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2022. – С. 160–174. EDN OMOVSSD

Кизим Виктория Романовна
студентка

Астахов Илья Алексеевич
студент

Научный руководитель

Александров Спартак Геннадьевич
канд. пед. наук, доцент

Краснодарский филиал
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
г. Краснодар, Краснодарский край

КАК БЛОГЕРЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ВЛИЯЮТ НА СТРЕМЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЗАНИМАТЬСЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Аннотация: в статье анализируется влияние медиапространства (блогеров, социальных сетей) на вовлечённость студентов в занятия физической культурой. Выявлены положительные стороны: доступность спортивного контента, повышение осведомлённости о здоровом образе жизни, рост интереса к физическим упражнениям. Раскрыты риски: формирование нереалистичных стандартов тела, искажённое представление о физическом развитии, снижение самооценки, замена реальной двигательной активности виртуальным потреблением контента. Обосновывается, что при грамотном использовании социальные сети могут стать эффективным средством повышения вовлечённости студентов в занятия физической культурой.

Ключевые слова: социальные сети, блогеры, студенты, мотивация, физическая активность, цифровая среда, здоровый образ жизни.

Введение. За последние годы социальные сети заняли заметное место в жизни студентов. Через них молодые люди получают новости, общаются, находят полезные рекомендации и формируют собственное отношение ко многим социальным явлениям. Особенно активно цифровые платформы используются молодежью, в том числе студентами высших учебных заведений. Помимо общения и развлечений, цифровые платформы оказывают влияние на повседневные привычки пользователей, включая отношение к учебе, здоровью и физической активности.

Одной из сфер, на которую заметно влияет цифровая среда, является отношение молодежи к физической культуре и здоровому образу жизни. В последние годы в социальных сетях активно распространяется контент, связанный со спортом, фитнесом и правильным питанием. Значительную роль в этом процессе играют блогеры – популярные пользователи цифровых платформ, оказывающие влияние на поведение своей аудитории.

Физическая культура играет важную роль в сохранении здоровья и повышении работоспособности студентов. Регулярные занятия физическими упражнениями способствуют укреплению организма, развитию физических качеств и улучшению психоэмоционального состояния. Вовлеченность студентов в физкультурно-спортивную деятельность укрепляет здоровье и формирует устойчивую мотивацию к здоровому образу жизни [1].

Кроме того, занятия физической культурой оказывают положительное влияние на учебную деятельность студентов, повышая уровень их работоспособности и устойчивость к стрессовым ситуациям [2].

В то же время цифровая среда оказывает на студентов неоднозначное воздействие. С одной стороны, социальные сети способствуют популяризации спорта, с другой – могут снижать уровень двигательной активности.

Социальные сети как фактор формирования образа жизни студентов.

Современные студенты являются активными пользователями социальных сетей, которые выступают важным инструментом социализации и формирования повседневных практик. Через цифровые платформы молодежь получает информацию о различных аспектах жизни, включая физическую активность и здоровый образ жизни.

Контент, который студенты ежедневно просматривают в социальных сетях, нередко становится ориентиром при выборе образа жизни, способов проведения досуга и отношения к занятиям спортом.

Одной из важных задач образовательной среды является развитие физической культуры личности студентов. Физическая активность положительно влияет не только на развитие физических качеств, но и на формирование личностных характеристик, таких как дисциплина и ответственность [3].

Блогеры как современные лидеры мнений.

Многие студенты регулярно следят за публикациями популярных блогеров и нередко прислушиваются к их рекомендациям, особенно если речь идет о тренировках, питании или поддержании спортивной формы. Их влияние обусловлено высокой степенью доверия со стороны аудитории и постоянным взаимодействием с подписчиками. Благодаря постоянному взаимодействию с подписчиками блогеры способны оказывать влияние на отношение молодежи к различным аспектам здорового образа жизни [4]. Это особенно проявляется в сфере здорового образа жизни, где блогеры формируют представления о физической активности и внешнем виде, а также выступают популяризаторами спорта, показывая своим подписчикам модели активного образа жизни.

Позитивное влияние блогеров на мотивацию студентов.

Положительное влияние социальных сетей проявляется прежде всего в доступности информации и формировании мотивации.

Блогеры распространяют:

- тренировочные программы;
- рекомендации по питанию;
- советы по организации физической активности;
- мотивационный контент.

Наличие готовых рекомендаций и примеров из личного опыта делает первые шаги в занятиях физической культурой более понятными для студентов.

Многие пользователи объединяются в тематические группы и сообщества, где могут обмениваться опытом, обсуждать результаты тренировок и получать поддержку. Взаимодействие внутри таких сообществ усиливает вовлеченность студентов в физическую активность.

Согласно исследованиям, использование цифровых технологий, включая мобильные приложения, способствует формированию устойчивых привычек занятий физическими упражнениями [5].

Негативные аспекты влияния социальных сетей.

Наряду с положительными эффектами существуют и негативные последствия влияния социальных сетей.

К ним относятся:

- формирование нереалистичных стандартов внешности;
- снижение самооценки;
- распространение недостоверной информации;
- снижение уровня реальной физической активности.

Особую проблему представляет замещение занятий спортом и физической деятельности цифровым потреблением контента. Солдатова Г.У. и Рассказова Е.И. в своем исследовании подчеркивают, что цифровая среда может способствовать формированию зависимого поведения и подмене реальной активности виртуальной [6].

Результаты социологического исследования. С целью подтверждения предположения было проведено анкетирование студентов. В нём приняли участие 67 человек 1–3 курса. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса студентов

Показатель	Наиболее распространённый ответ	% ответов из всего количества опрошенных (67 студентов)
Время в соцсетях, в сутки	«2–4 часа»	42%
Подписка на фитнес-блогеров	«Да»	68%
Частота просмотра контента	«Часто»	55%
Влияние на мотивацию	«Иногда»	61%
Выполнение увиденных упражнений	«Иногда»	47%
Мотивационный эффект	«Присутствует»	64%
Общее влияние	«Положительное»	59%



Рис. 1. Графическое отображение результатов опроса студентов об их оценке влияния блогеров и соцсетей на формирование культуры ЗОЖ

Полученный результат показал, что значительная часть студентов (42%) проводит в социальных сетях от 2 до 4 часов в день, что говорит о высокой степени вовлеченности в цифровую среду.

При этом 68% опрошенных подписаны на блогеров, публикующих контент о спорте и здоровом образе жизни, что подтверждает высокий интерес молодежи к данной тематике.

Частота просмотра спортивного контента также является высокой: 55% студентов регулярно взаимодействуют с подобной информацией.

Важным результатом стало то, что большинство респондентов (61%) отметило влияние блогеров на желание заниматься физической культурой, но только 47% студентов применяют на практике упражнения. Это свидетельствует о том, что интерес к спортивному контенту не

всегда приводит к формированию устойчивого спортивного поведения и регулярной физической активности.

Мотивационный эффект подтверждается тем, что 64% студентов отметили положительное влияние контента на поддержание интереса к занятиям физическими упражнениями.

В целом 59% студентов оценивают влияние социальных сетей как положительное.

Полученные данные позволяют предположить, что социальные сети действительно могут выступать одним из факторов формирования интереса студентов к физической активности.

Социальные сети как инструмент развития физической активности студентов.

Социальные сети могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс с целью повышения физической активности студентов.

Перспективными направлениями являются:

- создание онлайн-сообществ;
- проведение спортивных челленджей;
- использование цифровых платформ в обучении;
- внедрение мобильных приложений.

Такие меры способствуют формированию устойчивой мотивации и повышению вовлеченности студентов.

Закключение. Анализ научных источников и результаты проведенного анкетирования позволяют сделать вывод о заметном влиянии цифровой среды на отношение студентов к физической культуре.

Выявлено, что цифровая среда может выступать как фактор повышения мотивации, так и источником негативного влияния. При этом преобладающим является положительное воздействие.

Результаты анкетирования подтвердили, что большинство студентов воспринимает спортивный контент как источник мотивации и частично интегрирует его в свою повседневную практику, а это доказывает, что использование возможностей социальных сетей в сочетании с грамотным отбором контента способно повысить интерес молодежи к регулярным занятиям физическими упражнениями.

Список литературы

1. Александров С.Г. Вовлеченность в занятия в спортивных секциях как фактор укрепления здоровья студенческой молодежи / С.Г. Александров // Сфера услуг: инновации и качество. – 2023. – №64. – С. 16–25. EDN ARLOWL
2. Александров С.Г. Физическая активность и ее роль в повышении работоспособности студентов / С.Г. Александров, Д.А. Севостьянова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2023. – №68. – С. 13–23. EDN QAFLFN
3. Александров С.Г. О развитии физической культуры личности студентов кубанских гуманитарных вузов в новых условиях / С.Г. Александров // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №12(226). – С. 9–13. EDN HVVIFC
4. Богданова Е.В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентаций молодежи / Е.В. Богданова // Социологические исследования. – 2021. – №5. – С. 102–110.
5. Александров С.Г. О повышении мотивации обучаемых вузов к занятиям физическими упражнениями посредством применения мобильных приложений / С.Г. Александров // Сфера услуг: инновации и качество. – 2024. – №70. – С. 4–13. EDN LAZIZE
6. Солдатова Г.У. Цифровая социализация российских подростков и молодежи: риски и возможности / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. №3. – С. 23–36.

Клокова Софья Дмитриевна
студентка

Научный руководитель

Ус Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

СОВРЕМЕННЫЕ ИКТ-ИНСТРУМЕНТЫ НА УРОКЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В 10 КЛАССЕ: ОТ ТЕОРИИ К СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на преодоление разрыва между высоким мотивационным потенциалом информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их эпизодическим использованием в преподавании обществоведческих дисциплин. На основе опроса учащихся и педагогов выявлены ключевые барьеры и реальные запросы старшеклассников. Автором разработан комплекс уроков по разделу «Государство и право» с интеграцией инструментов МайКвиз, Quizlet, «Московской электронной школы», видеолекции и деловых игр и т. д. Доказано, что системное применение ИКТ не только повышает наглядность и мотивацию, но и способствует формированию метапредметных компетенций (работа с информацией, моделирование социальных процессов).

Ключевые слова: ИКТ в образовании, обществоведческое образование, интерактивные игры, цифровые симуляторы, право, форма государства, метапредметные результаты.

В современном мире ключевая задача российского образования – выпуск специалистов, способных успешно конкурировать на рынке. Решение этой задачи немыслимо без интеграции современных информационных технологий.

Закон «Об образовании в РФ» (глава 1, ст. 16, п. 3) устанавливает, что при полном переходе на электронное обучение и дистанционные технологии образовательные организации должны создать соответствующую электронную информационно-образовательную среду [7]. Эта среда, включающая цифровые ресурсы и телекоммуникационные средства, призвана обеспечить полное освоение образовательных программ обучающимися, где бы они не находились.

В свою очередь, ФГОС второго поколения ставят целью формирование и развитие у студентов навыков в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенций).

Информационно-коммуникационные технологии в образовании понимается как процесс, использующий программно-технические средства для создания, передачи и хранения информации в образовательных целях. Совокупность технических устройств, позволяющих реализовать информационно-коммуникационные технологии, называется средствами информационно-коммуникационных технологий. Использование ИКТ в образовательном процессе достаточно эффективно с детьми разных возрастных категорий. Для детей такой опыт интересен, информативен и оказывает мотивирующее воздействие в процессе обучения.

Современный образовательный процесс в 10 классе, ориентированный на изучение обществознания, призван решать комплексные задачи. С одной стороны, он предполагает передачу учащимся фундаментальных теоретических знаний, охватывающих такие области, как государство, право, политические системы и экономические отношения. С другой стороны, его цель – сформировать у старшеклассников готовность к эффективному участию в реальной социальной жизни, что включает в себя осознанное гражданское поведение, соблюдение правовых норм, критическое осмысление получаемой информации и, как следствие, успешную социализацию.

Успешный переход от теоретического осмысления к практическому применению невозможен без активного вовлечения школьников в учебный процесс, без стимулирования

устойчивого познавательного интереса и без развития навыков работы с информацией, поступающей из множества цифровых источников. Именно поэтому в педагогической науке и на практике наблюдается повышенное внимание к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ). Как отмечают О.И. Пащенко, Г.М. Киселёв и Р.В. Бочкова, ИКТ в образовании – это не просто использование электронных устройств, а системное преобразование учебного процесса, где цифровые инструменты служат целям дидактики, активизируют познавательную деятельность и способствуют индивидуализации обучения [3; 4].

Согласно В.М. Астапову, в России информационно-коммуникационные технологии представляют собой значительный ресурс для изучения и освоения учащимися школьных предметов. Согласно определению, принятому в ГОСТ, информационная технология – это совокупность приёмов, методов и средств, используемых при работе с данными, включая их сбор, хранение, обработку, передачу и применение [1]. Исследователи единодушны во мнении, что понятия «информационные технологии» и «информационно-коммуникационные технологии» имеют синонимичное значение, поскольку современные информационные технологии немыслимы без коммуникационного компонента, что подтверждает И.А. Вылегжанина.

В развитие этих идей О.И. Пащенко описывает широкие возможности ИКТ для образовательной сферы: эффективное накопление, передачу и анализ данных, расширение доступа к образованию, обеспечение возможностей для непрерывного обучения, развитие личностно-ориентированного подхода и формирование единой информационной образовательной среды [3].

В.А. Сухомлинский отмечал, что «исток способности и дарований детей на кончиках их пальцев», и чем увереннее движения детской руки, тем лучше ребёнок выражает свои мысли [5]. Эта метафора сегодня обретает новое звучание в контексте работы с мышью компьютера, планшетом или интерактивной доской.

Тем не менее, для разработки обоснованных рекомендаций по интеграции ИКТ в уроки обществознания необходимо провести анализ текущей ситуации: как часто и какие именно цифровые инструменты применяются, какова их эффективность с точки зрения учащихся и с какими трудностями сталкиваются учителя.

С целью изучения этого вопроса было проведено эмпирическое исследование на базе гимназии города Краснодара, в котором приняли участие десятиклассники социально-гуманитарного профиля и учителя, ведущие предметы обществознание, право и экономику.

Результаты исследования показали, что, несмотря на общий интерес к технологиям, их применение в преподавании обществознания остается неполным и непоследовательным. Подавляющее большинство старшеклассников 93,3 процента знают, что такое ИКТ, и считают их важными для качественного образования, что согласуется с мнением Г.М. Киселёва о стимулирующем влиянии ИКТ на познавательную активность [2]. Однако лишь 10 процентов учеников сообщают, что интерактивное оборудование (компьютеры, проекторы, интерактивные доски, планшеты) используется на каждом уроке обществознания и права, и еще 30 процентов – на большинстве занятий.

Таким образом, только 40 процентов десятиклассников наблюдают систематическое применение ИКТ, в то время как остальные 60 процентов сталкиваются с ними лишь эпизодически. Это вызывает беспокойство: высокий потенциал цифровых технологий для повышения мотивации остается нереализованным, и ученики лишены инструментов, которые сами считают наиболее эффективными.

Разрыв между ожиданиями школьников и реальной ситуацией особенно ярко проявился при анализе предпочтительных форматов обучения. На вопрос о том, какие цифровые форматы помогают лучше усваивать сложный материал по обществознанию, 90 процентов учащихся выделили интерактивные игры (онлайн-квизы, викторины, платформы типа Kahoot). Второе место 86,7 процентов заняли видеолекции и образовательные видеоролики, а третье 80 процентов – интерактивные симуляторы и модели, позволяющие, например, моделировать экономические или политические процессы. Это свидетельствует о стремлении школьников к активному, игровому и практико-ориентированному взаимодействию с учебным

материалом, а не к пассивному потреблению информации. И.А. Вылегжанина отмечает, что информационные технологии активизируют непроизвольное внимание и способствуют развитию интеллектуальных операций, таких как анализ, синтез, сравнение.

Однако опрос учителей представил иную картину. Все 20 опрошенных педагогов в той или иной степени используют ИКТ, при этом 40 процентов делают это ежедневно, а 40 процентов – несколько раз в неделю. Тем не менее, преобладающей формой остается фронтальная демонстрация презентаций и видеоматериалов, где ученики выступают в роли пассивных слушателей. Особую тревогу вызывает тот факт, что 80 процентов учителей редко или совсем не используют интерактивные симуляторы и конструкторы, ссылаясь на технические сложности и неподготовленность учащихся. Возникает парадоксальная ситуация: ученики считают наиболее полезными игры и симуляторы, но именно они применяются реже всего.

При этом педагоги признают важность ИКТ. 100 процентов учителей отметили положительное влияние технологий на качество образования, а 60 процентов особо подчеркнули повышение мотивации у отстающих учеников. Однако те же учителя выделили и основные препятствия к полноценной интеграции ИКТ. Все 20 педагогов указали на нехватку времени для подготовки качественных цифровых уроков, так как создание авторских материалов требует значительных затрат. Около 80 процентов пожаловались на технические проблемы: низкую скорость интернета, устаревшее оборудование, сбои, которые негативно сказываются на учебном процессе. Более 70 процентов десятиклассников подтверждают эти проблемы, сообщая о регулярных технических неполадках. Кроме того, 60 процентов педагогов признались в недостатке собственных навыков работы с новыми онлайн-сервисами и в отсутствии качественного, адаптированного контента по обществоведческим дисциплинам.

Учитывая выявленные расхождения между потребностями учащихся, практикой педагогов и потенциалом ИКТ, была проведена экспериментальная работа по внедрению цифровых технологий при изучении раздела IV «Государство и право» по учебнику Е.А. Певцовой [4]. Выбор правовой тематики обусловлен сложностью перехода от абстрактных юридических норм к пониманию их реального применения. Каждый урок сопровождался целенаправленным использованием ИКТ-инструментов, соответствующих предпочтениям учащихся. Например, при изучении теорий происхождения государства применялись интерактивные игры, карточки Quizlet и «Своя игра». При разборе темы «Форма государства» использовались викторина, кроссворд, интеллект-карта и готовые материалы из Московской электронной школы. Для темы «Правовое государство» были организованы деловые и ролевые игры, где ученики применяли знания на практике.

Такое системное внедрение ИКТ преследовало не только дидактические, но и метапредметные цели. Согласно ФГОС, применение ИКТ направлено на формирование мотивации к самостоятельному поиску и приобретению знаний [6]. Учителя отметили, что цифровые технологии эффективно развивают познавательные универсальные учебные действия (поиск, анализ, структурирование информации – 100 процентов), использование знаково-символических средств (80 процентов), коммуникативные УУД (представление результатов в цифровом формате – 80 процентов, участие в коллективном обсуждении – 60 процентов), а также регулятивные УУД (самоконтроль, планирование).

Таким образом, ИКТ в преподавании права выходят за рамки простого дополнения к учебнику и становятся инструментом формирования навыков XXI века: работы с информацией, аргументации, сотрудничества, самоконтроля и оценки результатов.

Тем не менее, успешное внедрение ИКТ в преподавание права невозможно без преодоления объективных барьеров: нехватки времени у педагогов, технической нестабильности и дефицита качественного контента. Учащиеся ожидают интерактивных игр и симуляторов, но получают в основном пассивные формы работы. Учителя осознают ценность ИКТ, но нуждаются в конкретной методической и технической поддержке: готовых цифровых материалах, легко настраиваемых симуляторах и стабильном интернете. Только в этом случае

современные ИКТ-инструменты смогут перевести уроки обществознания от теории к живой, осмысленной и практико-ориентированной социальной практике.

Список литературы

1. ГОСТ 34.003-90. Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Термины и определения. – Введ. 01.01.1992. – М.: Стандартинформ, 1990. – 14 с.
2. Киселёв Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г.М. Киселёв, Р.В. Бочкова. – М.: Дашков и К°, 2020. – 304 с. EDN IWZJYS
3. Пашенко О.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / О.И. Пашенко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного университета, 2018. – 159 с.
4. Певцова Е.А. Право: основы правовой культуры. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. / Е.А. Певцова. – М.: Русское слово, 2021.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 №413, в ред. от 12.08.2022. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 08.06.2026).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.08.2024), ст. 16, п. 3 // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53 (ч. 1).

Луцков Игорь Алексеевич

магистрант

Филиппова (Антонова) Карина Александровна

магистрант

Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-167985

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация: статье рассматривается проблема повышения роли самообразования студентов. Авторы предлагают использовать в учебном процессе различные формы обучения, включая традиционные и нетрадиционные. Особое внимание уделяется методам и способам контроля знаний студентов по экономическим дисциплинам. На основе анализа собственного опыта обучения определены преимущества и недостатки данных подходов.

Ключевые слова: традиционные и нетрадиционные методы обучения, высшее образование, экономические дисциплины, контроль знаний, деловые игры, современные подходы к обучению.

Курс на преобразование нашего общества во всех сферах деятельности, включая высшее образование, приводит к постоянному пересмотру системы обучения в вузах. Учебная нагрузка преподавателя во взаимодействии со студентами из года в год снижается, объем и содержание преподаваемых дисциплин на прежнем уровне. Сокращение аудиторных часов по дисциплинам приводит к недостаточному овладению студентами знаниями по отдельным участкам учетных дисциплин. В этой связи важно поддерживать интерес учащихся к самостоятельному изучению отдельных тем дисциплины, освоению профессиональных навыков и развивать творческий подход.

Система подготовки специалистов, сложившаяся в последние годы в вузах России, требует своего дальнейшего развития в соответствии с задачами современности. В этих условиях важное значение имеет разработка и внедрение нетрадиционных методов обучения.

Новые технологии дают возможность студентам значительно расширить свои познания в различных сферах и приобрести соответствующий опыт работы. Таким образом, приходя в вуз, многие из них уже готовы и способны воспринимать информацию в нетрадиционных

формах. Кроме того, информация в таких формах является для них более привлекательной, а значит, будет лучше усваиваться. Любое обучение, связанное с активными формами, попадает на благоприятную почву [2, с. 9].

В таблице 1 рассмотрим основные нетрадиционные формы обучения при изучении экономических дисциплин. Их можно применять для студентов очной формы обучения и дистанционной формы обучения [3, с. 579].

Таблица 1

Нетрадиционные формы обучения и их внедрение

Название формы	Характеристика	Использование
1	2	3
1. Игрофикация и деловые игры	Экономические настольные игры и онлайн-симуляторы (рынки, ценообразование, конкурентная борьба, монополия, макроэкономика)	Например, симуляция рынка труда, торговля товарами на виртуальном рынке, управление бюджетом города. Для внедрения в процесс обучения необходимо заранее установить правила и роли, выбрать конкурента, регулятора, потребителя. Способствует оценить мысли, эмоции, действия, поведение студента
2. Флипид-класс	Обучение накануне занятия. Студенты осваивают теорию через короткое видео, подкасты и конспекты онлайн, на занятиях решают практические задачи, работают над кейсами и обсуждают решения.	Необходимо подготовить мини-лекции и тесты к просмотру. Разбор кейсов, заданий происходит на занятиях. Происходит групповая работа
3. Проектное обучение и казусы реального мира	Применяются реальные кейсы из бизнеса, государственных регуляторов или некоммерческих организаций, в основном экономический анализ, разрабатываются предложения по улучшению процессов, проводится расчет выгод и рисков	Необходимо формировать междисциплинарные проекты (экономика + статистика или данные). Форма контроля – подготовка презентации и защита проектной работы
4. Студенческие консалтинговые проекты	Студенты работают над реальными задачами компаний, разрабатывают решения, проводят анализ и презентуют клиенту	Внедряется через сотрудничество с локальным бизнесом, четкие критерии оценки и роль наставника. Положительный момент заключается в систематической поддержке менее опытному преподавателю или студенту в профессиональном и личностном развитии
5. Лаборатории и работа с данными	Для работы с живыми данными через онлайн-лаборатории в области эконометрики, статистики и экономической теории	Необходимо иметь официальные ресурсы организаций и служб. Например, Всемирный Банк, Международный валютный фонд, Росстат. Студенты собирают данные с различных источников и сравнивают экономические показатели разных стран и регионов

Окончание таблицы 1

1	2	3
6. Микро-курсы и модульная карьера	Подача материала происходит в любое время и в любом месте небольшими блоками.	Информация преподносится блоками (модулями), каждый из которых занимает одну тему. Положительный момент – возможность самостоятельно выбирать последовательность изучения блока
7. Дискуссии и политические дебаты (без политических споров)	Обсуждение государственной системы регулирования в части бюджетной политики, налоговой реформы, экономической политики с акцентом на анализ последствий	Подготовить сценарий ролевой игры, определить участников игры (регулятор, бизнес, потребитель). Положительный эффект – проецируются реальные ситуации, приводятся аргументы и факты
8. Видеопрезентации и подкасты	Студентами создаются видеоролики или подкасты по определенным темам	Необходимо подготовить перечень тем, определить критерии оценки (ясность и простота изложения, точность данных, оригинальность и источники)
9. Полевая практика и кейсы на месте	Различные экскурсии в организации, органы власти, банки	Необходимо связать темы занятий с реальными задачами, участие в стартапах
10. Портфолио и рефлексии	Определение стратегии собственного развития через построение индивидуальной траектории обучения. Наличие цифрового портфолио	Необходимо осуществлять регулярные мини-рефлексии (что выучено, какие навыки развиты и другие достижения студента). Стимулирование творческого отношения к учебному процессу.
11. Совместная работа через онлайн-симуляции и коллаборацию	Совместная работа, взаимодействие участников для общей цели	Необходимо обеспечить соответствующими платформами для управления проектами, коллаборации, симуляций
12. Живые данные и экономика данных	Использование современных технологий	Необходимо определить круг источников информации для экономики данных
13. Игры с задачами по принятию решений и риск-менеджменту	Применение игр, помогающие развитию навыка принятия решений и управления рисками на уровне руководства	Необходимо определить участников, сформировать группы, подготовить презентацию, выделить проблемы и способы их устранения с учетом рисков
14. Подкасты и эссе в формате интервью	Приглашение на интервью практических работников, ведущих специалистов своего региона, преподавателей на определенную тему	Необходимо определить тему, разработать план интервью, заготовить вопросы. Положительный факт – живое общение с практиком
15. Творческие проекты и визуализация	Использование инфографики, инфографические отчеты, комиксы или короткие фильмы	Необходимо разработать цель проекта, требование к изображению, стилистическое направление, критерии понятности и точности, проверить источники

Таким образом, по данным таблицы 1 мы наблюдаем разнообразные методы и способы нетрадиционных форм обучения. Главная задача преподавателя – выбрать подходящие формы. Для этого необходимо составить сценарий занятия, в котором определяется цель занятия. Когнитивная цель подразумевает понятие концепций. Практическая цель реализуется через навыки анализа. Компетентностная цель определяет умение работать в команде,

умение презентовать. В обязательном порядке следует учитывать доступные ресурсы [1, с. 54] и форматы проведения. Должен быть доступ к данным. Аудитория обеспечивается техническими средствами и программными продуктами [5, с. 382]. Для подведения итогов, осуществления ясной оценки заранее предусмотреть чек-листы, критерии оценки, обратную связь. Предлагаемые формы можно сочетать между собой. Например, первый комплект может включать флипид-класс плюс проектная работа, то есть теория дается онлайн, затем выполняется командный кейс и в конце проводится защита проекта.

По мнению многих преподавателей, несмотря на наличие объективных трудностей (материально-технических, методических), грамотная и системная интеграция деловых игр, кейсов, проектов и цифровых технологий в учебный процесс способна значительно повысить мотивацию студентов и качество их профессиональной подготовки [4, с. 129].

Список литературы

1. Антонова М.В. Информационные платформы и сервисы в сфере образования / М.В. Антонова, Т.А. Церфус, Т.М. Лебединцева // Современная наука: прогнозы, факты, тенденции развития: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2024. – С. 52–56. EDN KQMWAN
2. Антонова М.В. Использование компьютерных программ в контроле знаний студентов по учебной практике / М.В. Антонова // Проблемы адаптации учетных систем в условиях инновационной экономики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти Е.А. Еленевской. – 2017. – С. 8–11. EDN YVRWWB
3. Антонова М.В. Особенности применения электронного обучения в сфере высшего образования / М.В. Антонова // Современные проблемы аграрной экономики и пути их решения: материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 577–582. EDN ZLWAIT
4. Воронцова Е.П. Интерактивные формы обучения как средство повышения качества преподавания экономических дисциплин в колледже / Е.П. Воронцова, М.В. Антонова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 126–129. EDN CEGJTC
5. Лебединцева Т.М. Практика применения метода анализа иерархий при выборе информационной системы в целях ее внедрения / Т.М. Лебединцева, О.Л. Алексеева, М.В. Антонова // Современная наука: прогнозы, факты, тенденции развития: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2024. – С. 382–386. EDN OKNRVP

Михоненко Ольга Ивановна

канд. пед. наук, старший преподаватель
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ПАРАДОКСАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается парадоксальное мышление как значимое условие формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности. На основе анализа философских, психологических и педагогических исследований раскрывается сущность понятия «парадоксальное мышление», его основные характеристики и функции в процессе профессионального становления личности педагога. Показано, что способность воспринимать и осмысливать противоречия, выявлять скрытые взаимосвязи между явлениями, выходить за пределы стереотипных представлений и рассматривать проблему с различных точек зрения выступает важным ресурсом инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: парадоксальное мышление, профессиональная подготовка, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, педагогическое мышление.

В условиях современной социокультурной реальности система образования нуждается в обновлении целей, методов, технологий, требующих инновационных подходов к достижению эффективности обучения на основе креативности, открытости, гибкости, вариативности, мобильности. Педагог должен в полной мере проявлять готовность к инновационной деятельности, требующей нестандартных, творческих подходов на основе соотнесения в собственном сознании различных, часто противоположных, точек зрения, критически их осмысливать.

Инновационная деятельность рассматривается как личностно обусловленный созидательный процесс и одновременно результат творческой активности, реализуемый в условиях относительной свободы субъекта. Ее ценность заключается в возможности самовыражения и раскрытия индивидуального потенциала, что придает данной деятельности выраженный личностный смысл. Возникающие в процессе инновационной деятельности трудности не столько ограничивают активность субъекта, сколько выступают как стимул к поиску новых решений и воспринимаются им как задачи, требующие самостоятельного и творческого разрешения [1].

Инновационная деятельность учителя представляет собой одну из актуальных проблем современной образовательной практики. Она выступает как целостное единство теоретической и практической составляющих, взаимодействие которых создает условия для возникновения и реализации педагогических инноваций в образовательных системах [5].

Инновационная активность педагога требует наличия профессиональной готовности к подобному виду деятельности. Важную роль в структуре готовности к инновационной деятельности занимает стиль мышления педагога, который будет включать креативность, способность к рассмотрению противоположных точек зрения и открытость к нестандартным решениям.

Парадоксальное мышление выполняет ориентировочную функцию в педагогической деятельности, обеспечивая гибкость профессионального поведения учителя в изменяющихся педагогических ситуациях. Благодаря этому педагог способен адекватно действовать не только в условиях текущей образовательной реальности, но и в контексте ее возможных трансформаций. В данном аспекте парадоксальное мышление может рассматриваться как особый тип мыслительной деятельности, направленный на поиск и конструирование условий эффективного педагогического действия в ситуации неопределенности и изменений.

Определение парадоксального педагогического мышления опирается на содержание категории «парадокс». По мнению Д. Льюиса, парадокс обозначает противоречивые, взаимоисключающие элементы, которые существуют одновременно и для которых никакой синтез или выбор невозможен и не обязателен. Такие элементы являются стандартными, если их

рассматривать по отдельности, но кажутся иррациональными или даже абсурдными, когда они сочетаются вместе [6].

Таким образом, возможность парадокса обусловлена наличием как минимум двух, на первый взгляд, взаимоисключающих друг друга утверждений, между которыми существует активное противоречие и отсутствуют причинно-следственные связи. Возникновение парадокса связано с деятельностью сознания исследователя, формулирующего предположение, объединяющее противоречивые утверждения в единую целостность вопреки их общепринятой интерпретации. При этом существование парадокса обусловлено наличием скрытого, неявного контекста, который не учитывается в рамках традиционного понимания.

Следует отметить, что парадоксы перцептивны, связаны с человеческим восприятием. Когда люди пытаются разобраться во все более сложном, неоднозначном и постоянно меняющемся мире, они часто упрощают реальность, превращая ее в поляризованные различия, которые скрывают сложные взаимосвязи [6]. Парадокс характеризуется наличием нескольких точек зрения в отношении одного вопроса. Каждое из этих соображений имеет определенные аргументы. Для того чтобы разобраться в чем заключается проблема того или иного парадокса, необходимо выяснить, при каких условиях и по какой причине он возник, узнать его роль в познавательном процессе и найти способы разрешения [3].

Парадоксы выполняют двойственную роль в процессе познания и профессиональной деятельности. Так если возник парадокс, то он показывает неполноту или ограниченность существующего научного знания, с другой - выявление и осмысление парадокса способствует развитию и уточнению теоретических представлений [2]. Обращение к парадоксу позволяет человеку выявить пределы собственного мышления: в ходе логических рассуждений он сталкивается с противоречием, преодоление которого требует изменения направления мысли.

Парадоксальное мышление сегодня вырастает из усиливающегося понимания невозможности найти определенные ответы на теоретические вызовы современности. Парадоксальное мышление подразумевает осознание противоположных свойств явления как единой сущности. Через парадокс возможно увидеть различные трактовки, а также связь между различными, на первый взгляд, не связанными между собой явлениями и описывающими их понятиями [4].

Парадоксальность состоит и в противоречии факта или явления общепринятому мнению. В такой ситуации парадоксальное мышление способствует изменению отношения к окружающей информации. В самой бессмысленной, на первый взгляд, ситуации парадоксальное восприятие поможет выявить рациональную часть, обнаружить неявные связи, открыть новое знание. Парадоксальное мышление требует решения парадокса путем задействования противоречивых чувств, действий и перспектив в поисках всеобъемлющего понимания [7]. В парадоксе отражается исследовательская проблема и идет указание на ее нерешенность. Парадокс не столько констатирует и формулирует научную проблему, сколько предполагает обострение в ее рассмотрении. При актуализации научной проблемы происходит переосмысление общепринятого решения, в ходе которого общепризнанная традиция подвергается сомнению благодаря обособлению необычного качества, выходящего за рамки традиционного решения проблемы. Разрешение парадоксов призывает исследователя рассмотреть многоаспектность проблемы, ее развитии и масштабах неизведанного в данной области. Таким образом, парадокс показывает наличие проблемы там, где раньше она не наблюдалась.

Парадоксальное мышление помогает человеку освободиться от самореферентных циклов, выйти за существующие рамки, выявлять и решать проблемы, не опираясь лишь на собственное восприятие, а через решение противоречий. Данный вид мышления направляет человека на критическое осмысление общественных убеждений и ситуаций, увидеть в них надуманность или неправдоподобность, переосмыслить и переоценить взгляды. Такой анализ может привести к открытию альтернативных точек зрения, которые могут быть впоследствии приняты. Парадоксальный стиль мышления направлен на преодоление ненужного консерватизма в мышлении, отказ от подведения под всеобщий эмпирический материал.

Таким образом, в условиях современной образовательной реальности, характеризующейся высокой степенью неопределенности и необходимостью постоянных изменений, парадоксальное мышление выступает важнейшим ресурсом педагога. Оно обеспечивает

возможность выхода за пределы стереотипных и догматических установок, препятствующих инновационной активности. Сформированность парадоксального мышления является значимым условием готовности будущего педагога к инновационной деятельности, поскольку предполагает способность воспринимать и осмысливать противоречия образовательной практики, выявлять скрытые взаимосвязи и использовать их как источник новых педагогических решений. Тем самым парадоксальное мышление не только расширяет границы профессионального мышления учителя, но и выступает механизмом его преобразования, обеспечивая переход от воспроизведения существующих практик к созданию новых форм и технологий педагогической деятельности.

Список литературы

1. Базай Е.Д. Развитие научно-методической деятельности учителя инновационной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Д. Базай. – Оренбург, 2004. – 23 с. EDN NHOZLT
2. Волкова В.А. Парадокс как двигатель философской мысли / В.А. Волкова. – URL: https://conf.spbstu.ru/archive/Lomonosov_2007/20/ryzhayabelka@rambler.ru.pdf (дата обращения: 02.05.2026).
3. Майданов А.С. Возникновение парадоксов и способы их разрешения / А.С. Майданов // Философия науки и техники. – 1997. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voznikновение-paradoksov-i-sposoby-ih-razresheniya> (дата обращения: 10.06.2026). EDN UHXZGN
4. Ситнова Е.В. Развитие парадоксальности мышления как фактор обеспечения качества физического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Ситнова. – СПб., 2009. – 33 с. EDN NKXIQJ
5. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2000. – 365 с.
6. Paradox Research in Management Science: Looking Back to Move Forward / M.W. Lewis, S. Raisch, J. Schad, W.K. Smith // The Academy of Management Annals. – 2016. – Vol. 10(1). – P. 5–64.
7. Paradoxical Leadership and Employee Task Performance: A Sense-Making Perspective / W. Zhang, S. Liao, J. Liao, Q. Zheng // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – P. 753116. – URL: https://www.researchgate.net/publication/357106339_Paradoxical_Leadership_and_Employee_Task_Performance_A_Sense-Making_Perspective (date of access: 27.05.2026). DOI 10.3389/fpsyg.2021.753116. EDN TTTKVK

Надеждин Евгений Николаевич

д-р техн. наук, профессор

Хамаганов Роман Тимурович

магистрант

ФГАОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»

г. Москва

К ВОПРОСУ АНАЛИЗА УСТОЙЧИВОСТИ РАБОТЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ УМНОГО ДОМА

Аннотация: в статье рассматривается задача анализа факторов риска нарушения функциональности интеллектуальной информационной системы «Умный дом» с использованием нечетких когнитивных карт. Функциональность системы определяется качеством сетевого взаимодействия, надёжностью электропитания, корректностью программного обеспечения, совместимостью протоколов, действиями пользователя и внешними воздействиями. Предложено разделение факторов на внешние и внутренние с выделением трёх уровней критичности. Особое внимание уделено факторам, способным привести к полной или частичной недоступности системы: отказу электропитания, сбоям локальной сети, выходу из строя центрального контроллера и исполнительных устройств, несанкционированному доступу и нарушению механизмов управления.

Ключевые слова: интернет вещей, умный дом, устойчивость функционирования, задача анализа факторов риска, центральный контроллер, сетевое взаимодействие.

На этапе активного развития цифровых технологий всё большее распространение получают информационные системы (ИС) умного дома, объединяющие датчики, исполнительные

устройства, контроллеры, сетевое оборудование и средства автоматизации. Такие системы позволяют повысить комфорт, безопасность и энергоэффективность жилых помещений за счёт автоматического управления освещением, климатом, охранными устройствами, инженерными коммуникациями и другими элементами домашней инфраструктуры. Одним из перспективных направлений здесь является повышение качества реализации нормативных услуг, предлагаемых системами умного дома. Современные ИС умного дома, построенные на основе интеграции технологий Интернета вещей, сетевого взаимодействия, датчиков, исполнительных устройств и средств автоматизации, обладают значительным потенциалом в вопросах повышения комфорта, безопасности и энергоэффективности жилой среды [1; 3]. При этом эффективность функционирования таких систем во многом определяется их устойчивостью к воздействию дестабилизирующих факторов, способных нарушать процессы обмена данными, выполнения управляющих команд, работу сценариев автоматизации и доступ пользователя к основным функциям системы [2; 5].

Целью настоящей статьи является анализ и классификация дестабилизирующих факторов, влияющих на устойчивость работы ИС умного дома, а также определение степени их критичности с учётом возможных сценариев нарушения функционирования системы.

В соответствии с рекомендациями современной теории управления устойчивость будем рассматривать как комплексное свойство управляемой системы поддерживать свою функциональность и сохранять в допустимых пределах рабочие характеристики и (или) определяющие параметры при действии дестабилизирующих факторов различной природы.

Традиционно для количественной оценки условий устойчивости линейных автоматических систем управления используют специальные методики, предусматривающие аналитический расчет, моделирование и частотный анализ. Для упрощенного инженерного анализа устойчивости ИС умного дома разработаны специальные методы и инструментальные средства. В общем случае для автоматизированных систем управления, отличающихся нестационарностью, многорежимностью и нелинейностью, наиболее предпочтительны интеллектуальные технологии.

Один из универсальных подходов к проблеме оценки факторов риска нарушения устойчивости процесса управления связан с применением метода экспертных оценок. На содержательном уровне задачу многофакторного анализа указанной проблемы можно сформулировать следующим образом.

Заданы архитектура и характеристики интеллектуальной информационной системы (ИИС) «Умный дом». Известна статистика пробной эксплуатации ИИС.

Требуется с привлечением группы профильных экспертов дать комплексную оценку факторов риска нарушения функциональности ИИС «Умный дом», построить математическую модель проблемной ситуации, обусловленной воздействием на ИС умного дома комплекса дестабилизирующих факторов, и осуществить ранжирование факторов по степени их влияния на устойчивость функционирования ИИС.

Для реализации задачи исследования может быть применена известная методика когнитивного анализа факторов риска с использованием нечетких когнитивных карт (НКК) В.Б. Силова [4, с. 143]. Одним из ответственных этапов идентификации модели проблемной ситуации в виде НКК являются выделение и структуризация множества определяющих факторов.

Функционирование ИС умного дома зависит от большого количества различных факторов. В ходе анализа основных проблем систем умного дома [1; 4], а также на основании результатов проведенного исследования Ходжамаммедова М.М. в части обеспечения работоспособности и защищённости IoT-устройств [5], стало возможным разделить дестабилизирующие факторы, влияющие на работоспособность систем умного дома, на две явных категории.

1. Внешние, которые представляют собой негативные воздействия на систему, источник которых находится за пределами системы умного дома.

2. Внутренние, которые возникают внутри самой системы умного дома и связаны с особенностями её построения, конфигурации, эксплуатации и технического состояния самих физических компонентов.

На рисунке 1 представлена структурная схема, отражающая классификацию дестабилизирующих факторов, влияющих на работоспособность ИС умного дома.

Внешние и внутренние факторы, как правило, имеют различную природу происхождения, однако могут приводить к сходным последствиям: нарушению связи между устройствами, некорректному выполнению команд, снижению уровня безопасности, потере данных и отказу отдельных функций. Следовательно, при проектировании и последующей эксплуатации систем умного дома необходимо учитывать не только сам факт возникновения сбоя, но и возможные сценарии его влияния на устойчивость функционирования всей системы. Для корректной оценки важности и величины влияния каждого дестабилизирующего фактора необходимо ввести уровни критичности. Для демонстрации предлагаемого подхода выделим три степени критичности.

1. Высокая критичность. Фактор способен привести к полной недоступности системы или нарушению работы критически важных функций.

2. Средняя критичность. Подобные факторы могут вызывать частичное нарушение функционирования системы, ограничение отдельных сценариев автоматизации и (или) сужение возможностей для осуществления контроля и управления системой.

3. Низкая критичность. Такие факторы влияют преимущественно на удобство эксплуатации, не нарушая ключевые функции системы и не создавая существенных рисков для пользователя.

Дестабилизирующие факторы целесообразно рассматривать не изолированно друг от друга, а с точки зрения их совокупного влияния на устойчивость функционирования системы. Для этого необходимо учитывать не только сам факт возникновения сбоя, но и возможные сценарии развития событий после его проявления. Как видно из таблицы 1, наиболее критичными для функционирования систем умного дома являются факторы, связанные с электропитанием, сетевым взаимодействием, работой центрального контроллера, исполнительных устройств, а также наличием резервных механизмов управления [1].



Рис. 1. Дестабилизирующие факторы функционирования информационных систем умного дома

Дестабилизирующие факторы систем умного дома

Категория фактора	Фактор	Критичность	Вероятные сценарии развития событий
Внешний	Выход из строя электропитания	Высокая	Прекращение работы контроллера системы и/или её компонентов
Внутренний	Сбои локальной сети	Высокая	Потеря связи между устройствами
Внешний	Отсутствие доступа к сети Интернет	Низкая	Утеря возможности удалённого управления. Невозможность обновления программного обеспечения устройств
Внутренний	Выход из строя центрального контроллера	Высокая	Нарушение координации работы устройств системы
Внутренний	Выход из строя датчиков	Средняя	Получение неполных или недостоверных данных о состоянии среды, и, как следствие, некорректная работа компонентов и функционирования системы
Внутренний	Выход из строя исполнительных устройств	Высокая	Невозможность выполнения команд пользователя или автоматических сценариев
Внутренний	Ошибки программного обеспечения	Средняя	Некорректная обработка команд, зависание приложения, некорректное выполнение сценариев, самопроизвольное включение или отключение устройств
Внутренний	Несовместимость устройств и протоколов	Средняя	Нарушение соединения и невозможность взаимодействия между компонентами системы
Внутренний	Перегрузка системы	Средняя	Рост задержек при обработке команд, снижение скорости реакции системы
Внешний	Ошибки пользователя	Средняя	Неправильная настройка сценариев, отключение важных уведомлений
Внешний	Несанкционированный доступ к системе	Высокая	Возможность злоумышленника манипулировать устройствами
Внешний	Физическое повреждение устройств	Средняя	Полный или частичный отказ отдельных модулей устройств
Внешний	Неблагоприятные условия эксплуатации	Средняя	Перегрев, переохлаждение, повышенная влажность или загрязнение оборудования

Нештатное отключение электропитания крайне пагубно для обрабатываемой и хранящейся на носителе информации. Особо восприимчивы к этому фактору модули памяти IoT-устройств. Данный фактор технически можно ослабить. Достаточно использовать источники бесперебойного питания (ИБП), резервный блок в которых обеспечит непрерывность подачи электротока на целевое оборудование. Вместе с этим большинство современных ИБП оснащены системами оповещения о сбоях.

Сбои локальной сети могут возникать из-за физических повреждений кабелей, неисправного оборудования или конфликтов распределения компьютерных сетей. Особенность данного фактора заключается в том, что система может оставаться физически исправной, но её элементы перестают взаимодействовать как единый комплекс.

Нарушения доступа к сети Интернет существенно ограничивают функции, связанные с удалённым управлением, облачными сервисами, мобильными приложениями, голосовыми помощниками и внешними уведомлениями. При этом механизмы локальных взаимодействий могут оставаться в штатном режиме. В то же время существуют системы, которые во многом зависимы от облачных инфраструктур, из-за этого разрыв Интернет-соединения может привести к нарушениям функционирования системы умного дома.

Центральный контроллер является ключевым элементом системы умного дома, так как он координирует работу датчиков, исполнительных устройств и сценариев автоматизации. При отказе контроллера датчики могут продолжать фиксировать события, но команды на исполнительные устройства формироваться не будут, что снижает управляемость и безопасность системы. Во многих современных структурах Интернета-вещей предусмотрено ручное и/или прямое управление оборудованием.

Выход из строя датчиков приводит к потере или искажению информации о состоянии окружающей среды и объектов управления. Например, неисправные датчики движения, температуры, дыма, протечки воды или открытия двери могут пропустить важное событие либо, наоборот, вызвать ложное срабатывание. Поскольку датчики являются основным источником данных для принятия решений, их отказ напрямую влияет на корректность автоматизации и своевременность реакции системы. Данный фактор наиболее сильно влияет на безопасность здоровья и жизни пользователя, а также на сохранность и обеспечение целостности его имущества.

Исполнительные устройства отвечают за практическое выполнение управляющих воздействий: включение света, перекрытие воды, открытие замков, управление отоплением, вентиляцией, шторами и другими элементами. Их выход из строя означает, что система может правильно обнаружить событие и сформировать команду, но фактическое действие выполнено не будет.

Ошибки программного обеспечения связаны с некорректной работой прошивок устройств, мобильных приложений, серверных компонентов, контроллера или сценариев автоматизации. Они могут проявляться в виде зависаний, неправильной обработки данных, потери настроек, некорректного выполнения команд или конфликтов между сценариями.

Несовместимость устройств и протоколов возникает при попытке объединить в одной системе оборудование разных производителей, использующее различные стандарты связи и форматы обмена данными.

Перегрузка системы возникает при превышении допустимого количества подключённых устройств, интенсивности сетевого обмена или объёма обрабатываемых данных (EPS). Это может привести к замедлению реакции системы, задержкам выполнения команд, сбоям сценариев, зависанию контроллера или потере отдельных сообщений. Особенно часто такой фактор проявляется в сложных системах, где одновременно работают камеры, датчики, голосовые помощники, климат-контроль системы и другие.

Ошибки пользователя связаны с неправильной настройкой, эксплуатацией или обслуживанием системы умного дома. Пользователь может некорректно задать сценарии, отключить важные устройства, установить слабые пароли, удалить необходимые правила автоматизации или неправильно подключить оборудование. Несанкционированный доступ к системе представляет собой угрозу безопасности, при которой постороннее лицо получает возможность управлять устройствами, просматривать данные или изменять настройки умного дома. Физическое повреждение устройств связано с механическим воздействием на элементы системы умного дома. Повреждение корпуса, контактов, антенн, разъёмов или внутренних компонентов может привести к полной неработоспособности устройства, ухудшению связи или нестабильной передаче данных. Неблагоприятные условия эксплуатации включают воздействие повышенной влажности, пыли, высокой или низкой температуры, вибраций, перепадов напряжения и электромагнитных помех. В паспорте изделия производитель указывает условия эксплуатации и любые отклонения от этих и есть неблагоприятные, благодаря этому конечный пользователь может заранее подобрать необходимые устройства с учётом

особенностей воздействия окружения в целевом помещении на это самое устройство. Отсутствие резервных механизмов управления означает, что при отказе основного канала связи, контроллера, электропитания или программного обеспечения пользователь не имеет альтернативного способа управлять системой. Наличие резервных механизмов, таких как ручное управление, автономные сценарии, резервное питание или локальный доступ, повышает устойчивость системы и уменьшает ущерб, обусловленный отказами оборудования.

Выводы.

1. Проведённый анализ показал, что устойчивость работы систем умного дома зависит от совокупного влияния технических, программных, сетевых, эксплуатационных и внешних факторов. Их изолированное рассмотрение не позволяет в полной мере оценить возможные последствия отказов, поскольку один и тот же фактор в разных архитектурах системы может приводить к различным сценариям нарушения функционирования.

2. Практическая значимость рассмотренного подхода заключается в возможности использовать классификацию дестабилизирующих факторов и уровни их критичности при проектировании, эксплуатации и модернизации систем умного дома. Это позволяет заранее выявлять наиболее уязвимые элементы системы, снижать вероятность отказов и минимизировать последствия их возникновения.

Список литературы

1. Вольвач А.В. Уязвимости системы «Умный дом» / А.В. Вольвач, Н.С. Поддубная // Вестник Пермского университета. Математика. Механика. Информатика. – 2021. – №1(52). – С. 49–52. DOI 10.17072/1993-0550-2021-1-49-52. EDN RZZWTY
2. Калюх Е.Д. «Умный дом»: преимущества и скрытые угрозы / Е.Д. Калюх, Д.В. Тихоненко // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2022. – Т. 2. – С. 408–410. – URL: <https://kmu.itmo.ru/file/download/application/43690> (дата обращения: 17.05.2026).
3. Рычкова В.А. Надежность системы «Умный дом» как основного критерия эффективности функционирования объекта / В.А. Рычкова // Вестник науки и образования. – 2019. – №4-2(58). – С. 31–34. EDN YYABGP
4. Надеждин Е.Н. Математические методы и модели поддержки принятия решений / Е.Н. Надеждин. – М.: КНОРУС, 2026. – 240 с. EDN CJLVXV
5. Ходжамаммедов М.М. Безопасность Интернета вещей (IoT): защита умных устройств и сенсорных сетей от взлома / М.М. Ходжамаммедов // Международный научный журнал. – 2024. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-interneta-veschey-iot-zaschita-umnyh-ustroystv-i-sensornyh-setey-ot-vzloma> (дата обращения: 17.05.2026).

Никулина Анастасия Юрьевна

студентка

Варавина Ангелина Владимировна

студентка

Ус Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ИГРОВЫЕ СРЕДЫ: ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНЫХ И МОБИЛЬНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал компьютерных и мобильных игр в развитии личности ребенка в условиях цифровизации современного общества. Представлен анализ отечественных исследований, посвященных изучению влияния игровых сред на когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и социальное развитие детей и подростков. Особое внимание уделяется рассмотрению игровых сред как пространства цифровой социализации, формирования цифровой грамотности, развития познавательной активности и творческого потенциала личности. На основе анализа научных работ отечественных исследователей раскрываются возможности использования игровых технологий в развитии личности ребенка, а также рассматриваются основные риски, связанные с чрезмерным вовлечением в игровую деятельность. Сделан вывод о том, что компьютерные и мобильные игры обладают значительным развивающим потенциалом, который реализуется при условии педагогически грамотного сопровождения и рациональной организации взаимодействия ребенка с цифровой средой.

Ключевые слова: игровые среды, компьютерные игры, мобильные игры, развитие личности, цифровая социализация, цифровая грамотность, эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, цифровая среда, дети.

Цифровизация современного общества оказывает существенное влияние на все сферы жизнедеятельности человека, включая процессы воспитания, обучения и социализации подрастающего поколения. Современные дети с раннего возраста включены в цифровую среду и активно используют различные электронные устройства для общения, обучения и досуга. Одной из наиболее распространенных форм цифровой активности детей и подростков являются компьютерные и мобильные игры.

Согласно исследованиям Г.У. Солдатовой, современное поколение детей развивается в условиях принципиально новой социальной ситуации развития, в которой цифровая среда становится важнейшим фактором формирования личности [6]. Виртуальное пространство выступает не только источником информации, но и самостоятельным пространством взаимодействия, коммуникации и приобретения социального опыта.

На протяжении длительного времени компьютерные игры рассматривались преимущественно как фактор риска, способный оказывать негативное влияние на психическое развитие ребенка. Однако современные исследования демонстрируют, что игровые среды обладают не только развлекательной функцией, но и значительным развивающим потенциалом. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение возможностей использования компьютерных и мобильных игр в развитии личности ребенка.

Вопросы влияния цифровой среды на развитие личности активно рассматриваются в работах А.Е. Войскунского. Исследователь отмечает, что компьютерные игры представляют собой особую форму деятельности в виртуальном пространстве, в рамках которой пользователь осваивает новые модели поведения, способы взаимодействия и механизмы решения задач [2].

А.Е. Войскунский рассматривает игровую деятельность в интернет-среде, как и любую другую игровую деятельность, в качестве необходимой составляющей деятельности человека в целом. Подобно любой другой игре игра в интернете может выступать необходимым условием

развития личности. «Проигрывая» различные роли, индивид лучше познает себя и проходит тренинг личностного развития. Также в игре пользователь непосредственно вовлечён в деятельную активность: он реально управляет происходящим в игре и принимает решения, которые влияют на развитие ситуации [2]. Потенциал игровых сред заключается прежде всего в создании условий для активной деятельности ребенка. В отличие от традиционных форм потребления информации, компьютерная игра предполагает непосредственное участие пользователя в происходящих процессах, что способствует развитию самостоятельности.

Схожая позиция представлена в работах А.Г. Асмолова, который рассматривает развитие личности как процесс активного взаимодействия человека с окружающей средой [1]. Согласно культурно-историческому подходу автора, личность формируется в деятельности и общении, а разнообразие социальных практик способствует расширению опыта ребенка. С этой точки зрения игровые среды можно рассматривать как особое пространство приобретения нового опыта. Виртуальные миры позволяют ребенку моделировать различные жизненные ситуации, принимать решения и оценивать последствия собственных действий, что способствует развитию самостоятельности и ответственности.

Одним из наиболее значимых направлений влияния компьютерных и мобильных игр является развитие познавательной сферы личности. А.Е. Войскунский подчеркивает, что игровая деятельность предполагает постоянную интеллектуальную активность пользователя, связанную с анализом информации, поиском решений и построением стратегий поведения [2].

Существенный вклад в изучение образовательных возможностей цифровых технологий внесла И.В. Роберт. Исследователь отмечает, что цифровые образовательные среды способны обеспечивать активное усвоение знаний за счет взаимодействия пользователя с информацией [4].

В условиях цифровизации общества особое значение приобретает формирование цифровой грамотности детей и подростков. Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова рассматривают цифровую компетентность как совокупность знаний, навыков и установок, обеспечивающих эффективное и безопасное использование цифровых технологий [6]. Исследователи отмечают, что современный ребенок осваивает цифровую среду не только посредством обучения, но и через повседневную деятельность в интернете и цифровых сервисах.

Игровые среды обладают значительным потенциалом в формировании цифровой грамотности. Современные компьютерные игры требуют от пользователя освоения цифровых интерфейсов, работы с информацией, использования средств коммуникации и соблюдения правил сетевого взаимодействия.

Одним из наиболее значимых аспектов развития личности ребенка является процесс социализации. В современных условиях цифрового общества значительная часть социального опыта приобретается детьми не только в семье, школе и кругу сверстников, но и в цифровой среде. Согласно концепции цифровой социализации Г.У. Солдатовой, цифровая среда выступает самостоятельным пространством формирования социальных отношений и освоения социальных норм [6]. Исследователь отмечает, что современные дети одновременно существуют в двух взаимосвязанных пространствах: реальном и цифровом. Каждое из них оказывает влияние на развитие личности. Цифровая социализация в понимании Г.У. Солдатовой – это опосредованный информационно-коммуникационными технологиями процесс овладения и присвоения индивидом социального опыта и социальных связей, которые он приобретает в онлайн-контекстах. Этот опыт воспроизводится в множественной реальности окружающего мира [6].

Е.И. Рассказова подчеркивает, что цифровая среда становится важным источником социального опыта, предоставляя возможности для взаимодействия, сотрудничества и обмена информацией между пользователями [6]. При этом качество приобретаемого опыта во многом зависит от характера деятельности ребенка в цифровом пространстве. Таким образом, по мнению исследователей, цифровая среда влияет на то, как человек приобретает социальный опыт, взаимодействует с окружающими и адаптируется к современным социо-технологическим условиям.

Наиболее ярко данный потенциал проявляется в многопользовательских онлайн-играх. Например, в игре «Fortnite» участники объединяются в команды и совместно разрабатывают стратегию достижения игровых целей. Для успешного взаимодействия игрокам необходимо координировать действия, обмениваться информацией и учитывать интересы других участников.

Схожие механизмы наблюдаются в играх «Brawl Stars» и «World of Tanks», где эффективность деятельности определяется не только индивидуальными способностями игрока, но и качеством взаимодействия внутри команды.

Особый интерес представляет игра «Among Us», в которой ключевую роль играет коммуникация между участниками. В ходе игрового процесса дети учатся аргументированно отстаивать собственную точку зрения, анализировать поведение других участников и принимать коллективные решения.

По мнению исследователя, современные цифровые среды создают ситуации, требующие от ребенка анализа собственных переживаний, понимания эмоциональных состояний других людей и выбора адекватных способов реагирования [6].

В условиях цифровой трансформации общества развитие эмоционального интеллекта становится одной из важных задач. Отдельные медиаформаты, такие как образовательные игры и виртуальная реальность, при грамотном подходе могут способствовать формированию ключевых компонентов эмоционального интеллекта. Умелое применение этих ресурсов позволяет раскрыть у детей и молодежи навыки эмпатии, рефлексии и саморегуляции.

С точки зрения развития эмоционального интеллекта особый интерес представляют кооперативные игры, предполагающие взаимодействие с другими участниками. В процессе общения ребенок учится учитывать эмоциональное состояние партнеров, понимать мотивы их поведения и выстраивать эффективную коммуникацию.

Вместе с тем необходимо учитывать, что положительное влияние игровых сред на эмоциональное развитие возможно только при соблюдении разумного баланса между виртуальным и реальным общением. В противном случае существует риск снижения интенсивности непосредственных социальных контактов и ограничения эмоционального опыта ребенка.

Одним из важнейших направлений развития личности является формирование творческих способностей. В современных условиях особую значимость приобретают навыки креативного мышления, самостоятельного поиска решений и создания новых продуктов деятельности. Существенный вклад в изучение развивающих возможностей цифровых технологий внесла И.В. Роберт. Она отмечает, что интерактивные цифровые среды способствуют развитию творческой активности обучающихся, поскольку предоставляют возможности для экспериментирования, моделирования различных ситуаций и создания новых цифровых продуктов [4]. По мнению автора, важным преимуществом цифровых технологий является возможность перехода пользователя от роли потребителя информации к роли ее активного создателя [4]. Таким образом, творческий потенциал игровых сред заключается в предоставлении возможностей для самостоятельного конструирования цифровой реальности и реализации индивидуальных творческих способностей личности.

Анализ отечественных исследований позволяет сделать вывод о том, что компьютерные и мобильные игры обладают комплексным развивающим потенциалом. Рассмотренные научные подходы свидетельствуют о том, что игровые среды способны оказывать положительное влияние на различные стороны развития личности ребенка.

Потенциал игровых сред проявляется в развитии познавательной сферы, критического и стратегического мышления, цифровой грамотности, социализации и формировании коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, а также в развитии творческих способностей.

Подобный эффект обусловлен тем, что современная игровая среда представляет собой пространство активной деятельности, в котором ребенок не только воспринимает информацию, но и принимает решения, взаимодействует с другими участниками, решает проблемные задачи, создает собственные проекты и получает опыт самостоятельного достижения поставленных целей. Именно поэтому компьютерные и мобильные игры могут рассматриваться не

только как средство досуга, но и как значимый ресурс развития личности ребенка в условиях цифрового общества. В связи с этим представляется целесообразным конкретизировать данные о влиянии определенных игровых продуктов на развитие различных качеств личности. Для более наглядного представления результатов анализа авторами разработана таблица, в которой рассмотрено влияние наиболее распространенных компьютерных и мобильных игр на детей и подростков в таблице 1.

Таблица 1

Потенциал популярных игровых сред в развитии личности ребенка

Игровая среда	Основные особенности	Развиваемые качества личности
Minecraft	Создание и проектирование виртуального пространства	Креативность, пространственное мышление, самостоятельность
Fortnite	Командное взаимодействие	Коммуникативные навыки, лидерство, ответственность
Brawl Stars	Кооперативная деятельность	Скорость принятия решений, сотрудничество
Among Us	Социальное взаимодействие и аргументация	Критическое мышление, коммуникация, навыки убеждения
World of Tanks	Командное стратегическое планирование	Стратегическое мышление, коллективная ответственность
Toca Life World	Моделирование социальных ситуаций	Воображение, эмоциональная отзывчивость, социальные навыки

Анализ представленных игровых сред показывает, что их развивающий потенциал реализуется по различным направлениям в зависимости от особенностей игрового процесса. Игры открытого типа, такие как Minecraft и Roblox, в большей степени способствуют развитию креативности, исследовательских навыков, проектного мышления и цифровой грамотности. В свою очередь многопользовательские игры, включая «Fortnite», «Brawl Stars», «Among Us» и «World of Tanks», создают условия для формирования коммуникативных навыков, сотрудничества, лидерских качеств и способности к коллективному решению задач.

Важно отметить, что каждая из рассмотренных игровых сред оказывает комплексное влияние на развитие личности ребенка и не ограничивается формированием какого-либо одного качества.

Несмотря на значительный развивающий потенциал компьютерных и мобильных игр, отечественные исследователи обращают внимание на необходимость учета возможных рисков их использования.

А.Е. Войскунский указывает на проблему формирования зависимости от цифровых технологий, возникающую при чрезмерном вовлечении пользователя в виртуальную среду [2]. Автор подчеркивает, что длительное пребывание в игровом пространстве способно приводить к нарушению баланса между виртуальной и реальной деятельностью.

Е.С. Пономарева отмечает, что отдельные виды игрового контента могут оказывать влияние на формирование агрессивных установок и моделей поведения при отсутствии контроля со стороны взрослых [3].

Г.У. Солдатова обращает внимание на необходимость формирования цифровой культуры и развития навыков безопасного поведения в сети как обязательного условия эффективного взаимодействия ребенка с цифровой средой [5].

Однако анализ отечественных исследований показывает, что большинство негативных последствий связано не с самим фактом использования игр, а с отсутствием педагогического сопровождения, нарушением возрастных рекомендаций и чрезмерной продолжительностью игровой деятельности.

Следовательно, риски не отменяют развивающего потенциала игровых сред, а указывают на необходимость их грамотного и осознанного использования.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что компьютерные и мобильные игры обладают значительным потенциалом в развитии личности ребенка. Игровые среды способствуют развитию познавательной активности,

логического и критического мышления, формированию цифровой грамотности, коммуникативных навыков и способности к сотрудничеству. Кроме того, современные игры создают условия для развития эмоциональной устойчивости, самостоятельности, инициативности и творческих способностей.

Особую роль в развитии личности играют игровые среды открытого типа и многопользовательские платформы, которые позволяют ребенку не только взаимодействовать с цифровым контентом, но и самостоятельно создавать его, принимать решения, решать проблемные задачи и выстраивать взаимодействие с другими участниками. В этом заключается их важный образовательный и социализирующий потенциал.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 528 с. EDN QXQIMT
2. Войскунский А.Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в Интернете / А.Е. Войскунский // Медицинская психология в России. – 2015. – №4(33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-zavisimosti-i-prisutstviya-primenitelno-k-povedeniyu-v-internete> (дата обращения: 20.05.2026).
3. Пономарева Е.С. Видеоигры и агрессия: основные тенденции зарубежных исследований / Е.С. Пономарева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2022. – №3. – С. 150–168. DOI 10.11621/vsp.2022.03.09. EDN KSPTCG
4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – 3-е изд. – М.: ИИО РАО, 2014. – 398 с.
5. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. №3. – С. 71–80. DOI 10.17759/sps.2018090308. EDN YQSMUX
6. Солдатова Г.У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – №2(14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-modeli-tsifrovoy-kompetentnosti-rossiyskih-podrostkov-i-roditeley> (дата обращения: 20.05.2026).

Свистюльников Денис Сергеевич

магистрант

Игнатович Владлен Константинович

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: в статье проанализированы сложившиеся подходы к оценке эффективности управления образовательной организацией. Обоснован тезис о том, что в условиях цифровизации к управленческой деятельности предъявляются новые требования, которые должны быть учтены, как при выборе направлений оценки, так и при разработке конкретных критериев. На основании анализа научной литературы и результатов проведенного экспертного опроса, предложен комплекс критериев оценки эффективности управленческой деятельности, отражающих качество управленческих решений с учетом формирующейся цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровая образовательная среда, эффективность управления, цифровая компетентность, информационная безопасность.

Наиболее существенным изменением, произошедшим в последние годы в образовательной системе, стал процесс цифровизации и формирования единой электронной образовательной

среды. Цифровая трансформация оказывает влияние на все образовательные процессы, предъявляя новые требования и к оценке эффективности управленческой деятельности.

Достаточно подробно критерии эффективности менеджмента образовательной организации изложены в Письме Министерства образования и науки РФ от 25 сентября 2012 г. №08-400 [5]. В основу предложенного перечня заложено понятие «зон профессиональной ответственности», а в число критериев включены показатели, отражающие основные результаты деятельности, организации и условий реализации образовательного процесса, состояния системы управления организацией. При этом в предлагаемом перечне отсутствуют показатели, отражающие уровень цифровой трансформации учреждения, эффективность использования возможностей, предоставляемых цифровой образовательной средой и др.

Цифровые технологии внедрялись в систему образования поэтапно: изучение основ информатики, появление компьютеров в школе, обеспечение доступа к сети Интернет заложили базовые основы цифровой трансформации. В Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ была включена статья «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», раскрывшая особенности применения цифровых технологий в образовательном процессе и организации «электронного обучения» [6].

В 2018 г. в национальный проект «Образование» была включена и успешно реализована федеральная программа «Цифровая образовательная среда». Фактически уже к 2024 г. в нашей стране была сформирована достаточно современная среда обучения, предполагающая достаточно широкие возможности применения цифрового инструментария.

Цифровизация образования не только способствовала повышению качества образования, его персонализации, возможности формирования индивидуальных образовательных маршрутов [2], но и обеспечила доступность образования за счет возможности организации дистанционного обучения [3].

Внедрение цифровой образовательной среды открыло новые возможности не только для обучающихся, но и для организации системы управления образовательной организацией, способствовало модернизации управленческих функций и изменению подходов к взаимодействию участников образовательного процесса.

Интеграция цифровых технологий в управленческие процессы позволила качественно улучшить деятельность по планированию, учету данных, анализу показателей деятельности организации. Организация электронного документооборота способствовала централизации управленческих данных, обеспечила возможности оперативного получения необходимой информации.

Изменилась и система коммуникаций в образовательной организации. Для взаимодействия субъектов образовательного процесса стали широко использоваться разнообразные цифровые платформы.

Естественно, что процесс цифровизации потребовал коррекции взглядов и подходов к оценке эффективности менеджмента образовательной организации, причем в данном случае речь идет, с одной стороны, об адекватности управления в ЦОС, а, с другой стороны, об эффективности образовательного процесса в условиях ЦОС, качестве образования. По мнению А.Г. Маджуга, деятельность руководителя образовательной организации в условиях цифровизации образования охватывает несколько значимых аспектов:

- академический, отражающий результаты освоения образовательных программ;
- цифрово-компетентностный, характеризующий готовность обучающихся к деятельности в цифровом обществе;
- организационно-технологический – качество организации образовательного процесса в цифровой среде;
- социально-педагогический – характер взаимодействия субъектов образовательного процесса в цифровой среде;
- управленческий, непосредственно связанный с эффективностью управления в цифровой образовательной среде [4].

Каждый из этих аспектов может быть «оценен» с помощью разнообразных критериев, которые было бы целесообразно включить в перечень показателей, оцениваемых в рамках анализа эффективности менеджмента.

М.И. Голышева, исследуя вопрос управления образовательной организацией в условиях цифровизации, основное внимание уделяет такой задаче, как управление повышением качества образования в условиях цифровизации [1]. По мнению автора, это становится возможным только при условии достаточной цифровой компетентности педагогов, которая также может рассматриваться в числе критериев эффективности управленческой деятельности, ведь именно от руководства образовательной организации во многом зависят вопросы повышения квалификации педагогических работников, их заинтересованности в самообразовании.

Если следовать предложенной логике, то, наряду с компетенциями педагогов, возможна и оценка цифровой компетентности руководителей образовательной организации, их способности использовать цифровые технологии с целью повышения качества управления: организации электронного документооборота, планирования и мониторинга образовательного процесса и его результатов, обеспечения взаимодействия участников и др.

Обзор научной литературы и практики оценки эффективности управления образовательными организациями показывает, что наряду с упомянутыми показателями, отражать эффективность управления образовательной организации в условиях продолжающихся процессов цифровизации могут:

- удовлетворенность субъектов образовательного процесса использованием цифровых инструментов;
- защищённость информации и инфраструктуры организации от любых воздействий, которые могут нанести ущерб пользователям, обществу или государству;
- организация работы в области цифровой безопасности с обучающимися и родителями обучающихся и др.

Актуальность выбора предлагаемых критериев подтвердили результаты экспертного опроса. В качестве экспертов выступили сотрудники департамента образования Администрации МО г. Краснодар (рисунок 1).

Эксперты отмечали, что такие показатели как цифровая грамотность учащихся и цифровая компетентность педагогов оцениваются в рамках других исследований, тогда как цифровая компетентность руководителей практически не анализируется. Отражает качество управления и такой показатель как доступность взаимодействий в цифровой среде.

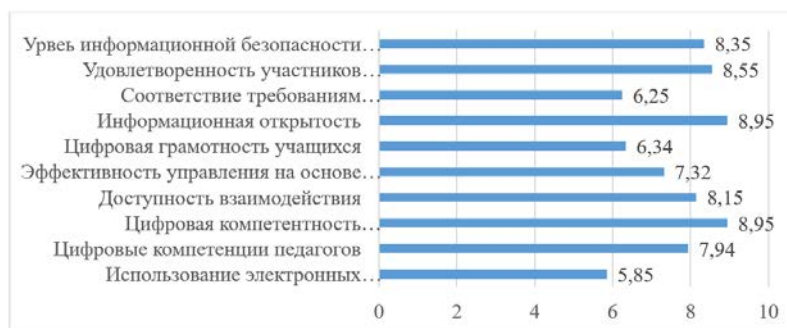


Рис. 1. Экспертная оценка значимости направлений анализа эффективности менеджмента образовательных организаций

Представляет интерес и выбор такого направления оценки, как удовлетворенность участников образовательного процесса цифровыми сервисами. Этот показатель может предоставить объективную информацию «с мест», особенно в том случае если при организации таких опросов будет предоставлена возможность озвучивания имеющихся проблем. Достаточно актуальными представляются, с точки зрения экспертов, и вопросы соблюдения информационной безопасности.

Таким образом, сложившаяся система критериев оценки эффективности управления общеобразовательными организациями нуждается в совершенствовании. Наиболее актуальные направления оценки эффективности менеджмента в условиях цифровизации: уровень информационной безопасности образовательной организации; удовлетворенность участников образовательного процесса цифровыми сервисами и условиями обучения; информационная открытость; доступность взаимодействия; цифровая компетентность руководителей.

Список литературы

1. Голышева М.И. Информатизация как ресурс повышения качества образования / М.И. Голышева // Инфоурок. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2020/03/24/informatizatsiya-kak-resurs-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 10.04.2026).
2. Данильченко С.Л. Теоретические и практические подходы к управлению качеством образования: монография / С.Л. Данильченко, И.И. Козубенко. – Уфа: Аэтерна, 2019. – 299 с. EDN XTNTSI
3. Елтунова И.Б. Инструменты цифровизации как средство повышения качества образования / И.Б. Елтунова, Л.В. Николаева, Н.А. Гороховская // Современное педагогическое образование. – 2022. – №9. – С. 56–62. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-tsifrovizatsii-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 10.04.2026). EDN BVZUPE
4. Маджуга А.Г. Качество образования в условиях цифровизации: критериально-оценочные параметры / А.Г. Маджуга // Институт развития образования Республики Башкортостан. – URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2026/03/madzhuga-a.g.pdf> (дата обращения: 10.04.2026).
5. Письмо Министерства образования и науки РФ «О показателях эффективности работы руководителей общеобразовательных учреждений, в том числе с учётом мнения родителей и обучающихся. Приложение. Методические указания по использованию критериев и показателей эффективности работы руководителей общеобразовательных учреждений» от 25 сентября 2012 г. №08-400.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.03.2026).

Хачатрян Лиана Ашотовна

преподаватель

Гавриашева Ксения Александровна

студентка

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

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема трансформации патриотических ценностей молодежи в условиях цифровизации образовательной среды. Анализируются такие понятия, как патриотизм и патриотические ценности в современном цифровом пространстве, а также роль цифровых технологий и образовательных платформ в формировании гражданской идентичности. Особое внимание уделено развитию информационной грамотности, критического мышления и навыков самостоятельной оценки информационных потоков у молодежи. На основе исследования сделаны выводы о том, что современные цифровые технологии при грамотном использовании способны значительно повысить эффективность патриотического воспитания, сделать его более доступным и интерактивным.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические ценности, цифровизация, цифровая образовательная среда, молодежь, информационная грамотность.

В условиях глобальных перемен и стремительного развития общественной жизни проблема формирования патриотизма среди молодежи приобретает особую значимость. Современное общество сталкивается с рядом вызовов, среди которых культурная глобализация, широкое распространение сети Интернет и социальных сетей, способствующих появлению новых форм самоопределения и коммуникации. Вместе с тем данные тенденции могут

приводить к ослаблению традиционных ценностей, включая любовь к Родине и национальную идентичность. В условиях цифровизации образовательной среды, когда информационные технологии активно внедряются в процесс обучения, формируется новая система воспитания гражданской ответственности и патриотизма, требующая особого внимания и дальнейшего развития.

В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» поставлена задача создания условий для воспитания зрелой, ответственной и социально активной личности, ориентированной на традиционные российские духовно-нравственные ценности. Данный нормативный документ подтверждает актуальность патриотического воспитания и формирования патриотических ценностей в современных условиях.

По мнению А.А. Синютина, Е.В. Волоховой и Ю.В. Масловой, патриотические ценности объединяют общественные и личностные интересы. От их содержания и места в системе ценностных ориентаций личности зависит отношение человека к государству и обществу. Именно данные ценности формируют готовность гражданина выполнять общественные обязанности и принимать активное участие в развитии страны и защите ее национальных интересов. Авторы рассматривают патриотические ценности как важнейший элемент патриотического сознания личности, основанный на чувстве любви к Родине, уважении к духовно-нравственным нормам и культурным традициям общества [3].

С точки зрения Н.В. Розенберг и М.К. Карповой, патриотические ценности представляют собой систему установок, идеалов и нравственных ориентиров, формирующих преданность гражданина своей стране и ее интересам. Среди ключевых патриотических ценностей исследователи выделяют любовь к родному краю и Отечеству, привязанность к семье, народу, уважение к предкам и ответственность перед будущими поколениями, а также значимость семейных традиций [2].

Исходя из рассмотренных определений, можно сделать вывод о том, что патриотические ценности являются важнейшими ориентирами личности, отражающими чувство любви и преданности Родине, а также способствующими укреплению гражданской идентичности и социальной ответственности. Они выступают связующим звеном между человеком и обществом, формируя гражданина, готового активно участвовать в развитии своей страны и сохранять ее культурные и духовные традиции.

Одним из основных вызовов в воспитании и поддержании патриотических ценностей среди молодежи в XXI веке становится влияние глобального информационного пространства и цифровой среды. Формирование гражданско-патриотической идентичности в условиях медиатизации требует переосмысления способов распространения ценностей и адаптации воспитательных подходов к особенностям цифровой эпохи.

Е.В. Бабаев выделяет следующие особенности современной информационной среды, оказывающие влияние на формирование ценностных ориентиров личности:

- высокая скорость распространения и значительный объем информации;
- преобладание визуального и эмоционального контента над аналитическим;
- использование алгоритмов персонализации контента, способствующих формированию информационных «пузырей»;
- доступность альтернативных источников смыслов и культурных идентичностей [1].

В связи с этим особое внимание следует уделить цифровизации образовательной среды. По мнению Р.А. Худайберенова и Т.Н. Бочкаревой, ее целью является создание гибкой и постоянно совершенствующейся образовательной системы, соответствующей требованиям цифровой экономики и эффективно использующей потенциал цифровых технологий в образовательном процессе. Таким образом, цифровая образовательная среда представляет собой совокупность цифровых ресурсов и технологий, применяемых в образовательной деятельности и влияющих на ее результативность [4].

Цифровизация образовательной среды расширяет возможности как группового, так и индивидуального обучения, способствует повышению доступности информации и развитию практических навыков обучающихся. Однако высокий уровень доступности информационных ресурсов требует от педагогов и обучающихся способности осуществлять поиск, анализ и критическую оценку информации. Эффективность цифровизации во многом зависит от уровня владения педагогами современными цифровыми технологиями и их готовности использовать новые инструменты для повышения качества образовательного процесса.

Трансформация патриотических ценностей молодежи в цифровой образовательной среде происходит под влиянием медиапространства и современных технологий. Молодое поколение, активно взаимодействующее с цифровыми ресурсами, оказывается вовлеченным в разнообразные информационные процессы, которые могут как способствовать укреплению патриотических установок, так и оказывать негативное воздействие на формирование гражданской идентичности. Социальные сети, образовательные платформы и видеохостинги предоставляют возможность знакомиться с материалами, посвященными истории, культуре и достижениям страны, а также участвовать в общественных и патриотических инициативах.

Р.З. Якупова считает, что патриотическое воспитание молодежи должно активно реализовываться в интернет-пространстве посредством современных цифровых форматов. К их числу относятся короткие видеоролики о героях страны, материалы, посвященные разоблачению исторических мифов, интервью с ветеранами, а также деятельность патриотически ориентированных блогеров, популяризирующих исторические и культурные темы. Кроме того, эффективным инструментом могут стать VR-экскурсии по музеям, местам боевой славы и объектам культурного наследия, а также мобильные приложения с элементами дополненной реальности, повышающие интерес молодежи к изучению истории и культуры страны [5].

Следует отметить, что молодежь нередко воспринимает патриотизм через призму критики и иронии, особенно в контексте международных политических событий и вопросов исторической памяти. В условиях информационного противоборства и распространения недостоверной информации используются различные способы манипулятивного воздействия, направленные на искажение исторических фактов, дискредитацию традиционных ценностей и формирование упрощенных представлений о патриотизме. В связи с этим особую значимость приобретает развитие у молодежи критического мышления и информационной грамотности. Необходимо формировать у обучающихся навыки анализа информации, умение сопоставлять различные точки зрения и оценивать достоверность источников. Такой подход позволит укрепить осознанное отношение молодежи к истории, культуре и ценностям своей страны.

Таким образом, современные цифровые технологии и платформы при их грамотном использовании способны значительно повысить эффективность патриотического воспитания молодежи, сделать его более доступным, интерактивным и ориентированным на интересы молодого поколения. Важнейшим условием успешной трансформации патриотических ценностей в цифровой образовательной среде является развитие у молодежи критического мышления, информационной грамотности и способности к самостоятельной оценке информационных потоков. Это будет способствовать формированию ответственных граждан, уважающих историческое и культурное наследие своей страны и готовых активно участвовать в ее развитии в условиях современного информационного общества.

Список литературы

1. Бабаев Э.В. Патриотизм как ценностно-смысловой компонент образовательного процесса / Э.В. Бабаев // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2025. – №2(307). – С. 29–33. DOI 10.47438/2309-7078_2025_2_29. EDN BWIIQA
2. Розенберг Н.В. Патриотические ценности российской молодежи: факторы трансформации / Н.В. Розенберг, М.К. Карпова // Наука. Общество. Государство. – 2025. – №2(50). – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.04.2026).
3. Синютин А.А. Роль патриотических ценностей в российском социокультурном пространстве / А.А. Синютин, Е.В. Волохова, Ю.В. Маслова // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. – 2024. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.04.2026). DOI 10.52575/2712-746X-2024-49-4-745-755. EDN VGTLMG

4. Худайберенов Р.А. Цифровизация образования: основные понятия, принципы, тенденции / Р.А. Худайберенов, Т.Н. Бочкарева // Вестник магистратуры. – 2023. – №5-1(140). – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 18.04.2026).

5. Якупова Р.З. Патриотическое воспитание современной молодежи: взгляд в будущее / Р.З. Якупова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2025. – №2. EDN DHYQNR

Хачатрян Лиана Ашотовна

преподаватель

Чумаченко Светлана Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ЦЕННОСТНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье рассматривается влияние цифровизации на формирование традиционных ценностей современной молодежи. Отмечается, что цифровые тренды и клиповое мышление способствуют изменению устоявшихся ценностных ориентиров. Сохранение традиционных ценностей и их интеграция с современными цифровыми трендами играет важную роль в формировании гражданской позиции и необходимых компетенций подрастающего поколения.

Ключевые слова: ценности, цифровизация, цифровая образовательная среда, молодежь, образовательный процесс.

В настоящее время молодежь все чаще сталкивается с переосмыслением жизненных ориентиров и ценностных установок. Подобные изменения происходят под влиянием глобализации, экономических и культурных преобразований, а также активного внедрения цифровых технологий в образовательную среду. Цифровизация становится одним из ключевых факторов трансформации традиционных ценностей молодежи, способствуя формированию новых моделей поведения, способов коммуникации и восприятия мира.

Цифровая среда предоставляет молодому поколению широкие возможности для саморазвития, самовыражения и самоопределения, что, в свою очередь, влияет на формирование новых ценностных ориентиров. Именно ценностные ориентиры позволяют человеку осознавать значимость жизненных целей, определять приоритеты и выстраивать гармоничную систему отношений с обществом. Осознание собственных ценностей выступает важным условием личностного развития и социальной адаптации.

Л. Баева трактует понятие «ценности» как доминанты мышления и повседневной жизни человека, оказывающие существенное влияние на личностный рост и преобразование окружающей действительности посредством придания ей определенного смысла. Во внешнем проявлении ценности направляют деятельность человека на достижение значимых для него целей [2].

Н.А. Ноздрина рассматривает ценность как социально-гуманитарное свойство, отражающее значение объектов и явлений для человека и общества в соответствии с существующими идеалами и нравственными ориентирами. Исследователь подчеркивает, что ценности формируются в культуре и тесно связаны с морально-этическими представлениями общества [4].

В условиях цифровизации образовательной среды ценностные ориентиры молодежи начинают трансформироваться под воздействием современных информационных технологий. Цифровизация образования представляет собой процесс внедрения цифровых технологий в образовательную деятельность, который оказывает активное влияние на молодое поколение и открывает новые возможности для получения знаний и развития компетенций. К основным тенденциям цифровизации образовательной среды относятся персонализация

обучения, развитие цифровых компетенций, изменение роли преподавателя и расширение возможностей дистанционного взаимодействия.

Цифровая трансформация образования представляет собой масштабное обновление, затрагивающее не только технические аспекты обучения, но и фундаментальные основы воспитания и социализации личности. Данный процесс способствует изменению форм взаимодействия между преподавателем и обучающимся, развитию цифровой грамотности и формированию новых образовательных практик. Вместе с тем цифровизация ставит перед системой образования ряд серьезных вызовов, среди которых снижение качества усвоения информации, необходимость адаптации к новым технологиям, а также ослабление ценностно-ориентирующей функции образования [5].

Цифровая среда предоставляет уникальные возможности для получения и распространения знаний. Она способна как укреплять традиционные ценности, так и трансформировать их под влиянием новых информационных условий. Современные цифровые технологии оказывают влияние на формирование личностной идентичности молодежи, основанной преимущественно на индивидуальных интересах и потребностях. Влияние цифровизации проявляется в расширении виртуального общения, изменении способов социального взаимодействия и усилении ориентации на практические и материальные аспекты жизни.

Важную роль в сохранении преемственности поколений играют традиционные ценности, к которым относятся патриотизм, нравственность, уважение к культурному наследию и семейным традициям. В связи с этим образовательный процесс должен быть направлен не только на развитие цифровых навыков, но и на сохранение духовно-нравственных основ общества. Важно, чтобы современное образование сочетало использование цифровых технологий с воспитанием уважительного отношения к культурным и историческим традициям [6].

Как отмечают А.А. Алексеенко, К.В. Наливайко и К.А. Тиняков, цифровая среда оказывает значительное влияние на молодежь и становится неотъемлемой частью современной жизни. Исследователи подчеркивают, что трансформация ценностных ориентаций молодежи происходит под воздействием средств массовой информации, социальных сетей и различных цифровых сервисов [1].

Н.В. Винокурова и Т.В. Приходченко считают, что образовательное пространство высших учебных заведений должно обладать потенциалом для развития молодежных инициатив, направленных на формирование гражданской активности, социальной ответственности и ценностей, ориентированных на образовательные достижения [3].

Для современной молодежи особую значимость приобретают стремление к свободе, самореализации, раскрытию личностного потенциала и материальному благополучию. Подобные тенденции нередко приводят к снижению роли коллективных и семейных ценностей. Непосредственное межличностное общение все чаще заменяется коммуникацией в социальных сетях, что может негативно отражаться на развитии социальных навыков и эмоционального интеллекта.

С одной стороны, цифровая среда способствует развитию самостоятельности, креативного мышления и расширяет возможности для самореализации молодежи. С другой стороны, наблюдается снижение значимости традиционных духовно-нравственных ориентиров. В связи с этим современный образовательный процесс должен быть направлен не только на освоение цифровых компетенций, но и на развитие критического мышления, эмпатии и социальной ответственности. Только сочетание современных технологий и традиционных ценностей позволит обеспечить гармоничное развитие личности в условиях цифрового общества.

Список литературы

1. Алексеенко А.А. Трансформация ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях цифровизации: социологический анализ / А.А. Алексеенко, К.В. Наливайко, К.А. Тиняков // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2025. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatiya-tsennostnyh-orientatsiy-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-tsifrovizatsii-sotsiologicheskiiy-analiz> (дата обращения: 17.05.2026). DOI 10.24412/2071-6141-2025-1-78-92. EDN QPCWUS
2. Баева Л. Традиционные ценности: понятие и смыслы / Л. Баева // Patria. – 2024. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-tsennosti-ponyatie-i-smysly> (дата обращения: 17.05.2026). DOI 10.17323/3034-4409-2024-1-3-8-22. EDN FAQJMI

3. Винокурова Н.В. Факторы формирования ценностных ориентиров современной молодежи / Н.В. Винокурова, Т.В. Приходченко // Концепт. – 2025. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-tsennostnyh-orientirov-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 17.05.2026).
4. Ноздрин Н.А. Понятие ценности в современной философии / Н.А. Ноздрин // Sciences of Europe. – 2021. – №69-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennosti-v-sovremennoy-filosofii> (дата обращения: 18.04.2026). DOI 10.24412/3162-2364-2021-69-2-35-36. EDN RPOHJ
5. Умурзакова У.Н. Понятие, технологии цифровизации образования / У.Н. Умурзакова // EJAR. – 2025. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tehnologii-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 17.05.2026).
6. Шишов С.Е. Воспитание традиционных ценности в цифровой среде: вызовы и возможности для современного образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней // Агроинженерия. – 2025. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-traditsionnyh-tsennostey-v-tsifrovoy-srede-vyzovy-i-vozmozhnosti-dlya-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.05.2026). DOI 10.26897/2687-1149-2025-4-85-93. EDN VSAGOC

Чуваньков Владимир Сергеевич

студент

Лунегов Виктор Николаевич

студент

Научный руководитель

Александров Спартак Геннадьевич

канд. пед. наук, доцент

Краснодарский филиал
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ: ОТ СИМУЛЯТОРА К ЦИФРОВОЙ МОДЕЛИ ГОТОВНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается роль информационных технологий в системе военной подготовки как инструмента повышения качества обучения, объективной оценки навыков и моделирования сложных учебных ситуаций. Особое внимание уделено виртуальным и дополненным средам, цифровым двойникам, искусственному интеллекту, учебной аналитике и математическому моделированию. Показано, что цифровизация военной подготовки эффективна не как замена полевой практики, а как средство управляемого, безопасного и многократно повторяемого формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: информационные технологии, военная подготовка, симуляционное обучение, цифровой двойник, искусственный интеллект, виртуальная реальность, математическое моделирование.

Введение.

Военная подготовка всегда строилась вокруг одного противоречия: нужно готовить человека к предельно сложной и рискованной среде, но само обучение не должно превращаться в неконтролируемый риск. В прошлом это противоречие решалось за счет строевой дисциплины, полигонов, штабных игр, карт и тренажеров. Сегодня к ним добавился новый слой – информационные технологии, которые позволяют не просто показать учебную ситуацию, а рассчитать ее, повторить, измерить и разобрать по данным.

Информационные технологии в военной подготовке нельзя сводить к наличию компьютеров в аудитории. Их значение глубже: они меняют саму логику обучения. Если традиционная модель часто фиксировала результат после занятия, то цифровая модель позволяет видеть процесс: как

обучаемый принимает решение, где теряет время, какие ошибки повторяет, насколько устойчиво действует в условиях неопределенности. Именно здесь возникает связь с высшей математикой: современная подготовка опирается на моделирование динамических систем, вероятностную оценку ошибок, оптимизацию учебных сценариев и анализ больших массивов данных.

Актуальность темы усиливается тем, что современные вооруженные конфликты становятся многодоменными: физическое пространство, связь, данные, навигация, информационная среда и киберпространство все чаще действуют как единая система. Подготовить специалиста только через лекцию и разовое практическое занятие уже недостаточно. Требуется среда, где можно безопасно отрабатывать действия, сравнивать решения, корректировать траекторию обучения и формировать устойчивые навыки до выхода в реальные условия.

1. От учебного класса к синтетической среде.

Ключевой сдвиг последних лет состоит в переходе от отдельных тренажеров к синтетическим учебным средам. Речь идет о системах, где соединяются живое обучение, виртуальная симуляция и конструктивное моделирование: часть участников действует физически, часть – в виртуальном пространстве, а часть объектов создается алгоритмами. В материалах о Synthetic Training Environment армии США такая логика описывается как попытка объединить реалистичность, повторяемость и масштабируемость подготовки [1, с. 1].

Причинно-следственная связь здесь очевидна. Чем сложнее становится профессиональная деятельность военнослужащего, тем дороже и опаснее становится обучение исключительно в реальной среде. Цифровая симуляция снижает стоимость повторения, позволяет менять параметры обстановки и возвращаться к одному и тому же эпизоду столько раз, сколько нужно для анализа. Особенно важно, что ошибка в такой среде становится не только допустимой, но и учебно ценной: ее можно зафиксировать, объяснить и превратить в часть индивидуальной траектории подготовки.

Показателен пример технологии One World Terrain, которая предназначена для создания доступного трехмерного представления физической поверхности Земли и поддержки тренажеров в рамках синтетической учебной среды [2, с. 2–3]. В образовательном смысле это означает переход от условной карты к пространственной модели, где курсант работает не с абстрактным описанием, а с многопараметрической средой. Для высшей математики такая среда представляет интерес как объект моделирования: координаты, траектории, вероятностные события и ограничения ресурсов превращаются в данные, с которыми можно работать формально.

2. Математическое моделирование как скрытый каркас цифровой подготовки.

Внешне цифровая военная подготовка выглядит как экран, VR-шлем, тренажер или интерактивная карта. Однако ее ядро – математическая модель. Любой симулятор отвечает на вопрос: что произойдет с системой, если изменить входные условия? Если состояние обучаемого обозначить как $x(t)$, учебный сценарий как $u(t)$, а результат как $y(t)$, то задача преподавателя превращается в выбор такого сценария, который минимизирует функционал учебных потерь: $J = \alpha T + \beta E + \gamma R$, где T – время освоения навыка, E – частота ошибок, R – уровень учебного риска, а α , β , γ – веса, задаваемые целью занятия.

Такая запись не нужна курсанту на каждом занятии, но она важна для проектировщика образовательной системы. Она показывает, что цифровое обучение – это не набор красивых эффектов, а оптимизационная задача. Если цель состоит в снижении типовых ошибок, система должна чаще предъявлять ситуации, где эти ошибки проявляются. Если цель – развитие устойчивости к неопределенности, сценарии должны иметь вариативность и неполные данные. Если цель – командное взаимодействие, то оценивать надо не только индивидуальный результат, но и структуру коммуникации внутри группы.

Исследования виртуального и игрового обучения показывают, что симуляции могут давать выраженный образовательный эффект, особенно когда они не подменяют обучение развлечением, а встроены в методику занятия. Метаанализ виртуальных образовательных сред указывает на значимость активного взаимодействия обучаемого с моделью, а не пассивного наблюдения [3, с. 35–38]. В военной медицине эксперимент с serious game для обучения действиям по спасению жизни в боевых условиях показал рост результативности выполнения процедур по

сравнению с исходным уровнем подготовки [4, с. 89–90]. Эти данные важны не как «реклама VR», а как напоминание: технология работает тогда, когда измеряется конкретный навык.

3. Искусственный интеллект и учебная аналитика: персонализация без иллюзий.

Следующий уровень цифровизации – использование искусственного интеллекта и учебной аналитики. Их задача не в том, чтобы заменить преподавателя, а в том, чтобы дать ему более точную картину подготовки. В классической системе инструктор видит ограниченное число признаков: правильность ответа, скорость выполнения, дисциплину, внешний результат. Цифровая система собирает больше данных: последовательность действий, задержки принятия решений, повторяемость ошибок, реакцию на усложнение сценария, качество взаимодействия в группе.

На этой основе возможна адаптивная подготовка. Обучаемый, который уверенно выполняет базовые операции, получает более сложные условия; тот, кто стабильно ошибается в одном типе задач, возвращается к точечной отработке. Современные исследования интеграции ИИ в военное образование связывают его потенциал с адаптивными платформами, интеллектуальными тренажерами и моделированием технических задач [5, с. 60–61]. Но здесь важно избежать технологического мифа: алгоритм не понимает профессиональную ответственность человека сам по себе. Он лишь выявляет закономерности в данных, а педагогическая интерпретация остается за преподавателем.

Дискуссия вокруг ИИ в военной подготовке обычно строится между двумя позициями. Первая подчеркивает скорость, индивидуализацию и объективность: система может заметить слабое место раньше, чем оно проявится в реальной обстановке. Вторая предупреждает о рисках: зависимость от качества данных, непрозрачность алгоритмов, возможность переноса ошибок модели в образовательные решения. Поэтому наиболее разумной является гибридная модель: ИИ предлагает диагностику и сценарии, а инструктор принимает методическое решение и несет ответственность за итоговую оценку.

4. Виртуальная реальность, *serious games* и границы цифрового реализма.

Виртуальная и дополненная реальность дают военной подготовке то, чего трудно добиться обычной аудиторной методикой: эффект присутствия. Обучаемый видит пространство, слышит сигналы, взаимодействует с объектами и учится действовать в условиях когнитивной нагрузки. Систематический обзор VR-обучения в сферах, связанных с безопасностью, показывает, что эффективность таких решений зависит от дизайна сценария, качества обратной связи и способа оценки результата [6, с. 2839–2840]. Иначе говоря, VR не является волшебной кнопкой: плохая методика останется плохой даже в дорогом шлеме.

Serious games занимают промежуточное положение между учебной игрой и профессиональным тренажером. Их сила – в возможности моделировать выбор, последствия и командную динамику. В материалах НАТО по проектированию игровых сред для развития адаптивности подчеркивается, что такие системы полезны именно в плохо структурированных ситуациях, где нет единственного правильного алгоритма [7, с. 1–2]. Это особенно важно для подготовки командиров и специалистов, которым приходится действовать не по шаблону, а в условиях неполной информации.

Однако цифровой реализм имеет предел. Симулятор может хорошо воспроизводить визуальную среду, но не всегда передает физическое напряжение, усталость, страх, ответственность за реальное действие и социальное давление группы. Поэтому противопоставление «цифровое против полевого» некорректно. Более точная формула звучит иначе: цифровая среда готовит к осмысленной практике, а практика проверяет устойчивость навыка. Лучшие результаты дает не замена традиционной подготовки, а правильная последовательность: теория, симуляция, разбор данных, полевая отработка, повторная симуляция с учетом ошибок.

5. Риски внедрения: данные, безопасность и методическая дисциплина.

Информационные технологии в военной подготовке создают не только возможности, но и новые уязвимости. Во-первых, учебные данные могут быть чувствительными: они показывают структуру подготовки, слабые места группы, особенности оборудования и методики. Во-вторых, зависимость от программных платформ требует устойчивой инфраструктуры, защиты каналов связи и контроля доступа. В-третьих, цифровой след обучаемого должен

использоваться этично: аналитика нужна для развития навыков, а не для механического навешивания ярлыков.

Отдельная проблема – методическая дисциплина. Технология часто соблазняет эффективностью: можно показать красивую 3D-сцену, но не сформировать измеримый учебный результат. Поэтому внедрение информационных технологий должно начинаться не с закупки оборудования, а с ответа на три вопроса: какой навык формируется, каким показателем он измеряется и как результат цифровой тренировки связан с реальной профессиональной задачей. Если эти вопросы не заданы, система рискует стать дорогой декорацией.

Практический критерий качества цифровой подготовки можно сформулировать так: технология ценна, если после нее обучаемый действует точнее, быстрее, безопаснее и осознаннее. Все остальное – интерфейс. В этом смысле будущее военной подготовки зависит не столько от мощности компьютеров, сколько от способности соединить педагогическую традицию, математическую строгость и инженерную культуру проектирования учебных систем.

Заключение.

Информационные технологии становятся не внешним дополнением, а системообразующим элементом современной военной подготовки. Они позволяют строить синтетические среды, моделировать сложные ситуации, собирать объективные данные о действиях обучаемых и проектировать индивидуальные траектории развития навыков. Но их эффективность проявляется только там, где цифровой инструмент встроен в ясную методику и связан с реальными задачами подготовки.

Главная идея состоит в том, что цифровизация не отменяет классические основы военного обучения: дисциплину, практику, работу инструктора, командное взаимодействие и личную ответственность. Она делает эти основы более измеримыми и управляемыми. Если раньше подготовка часто оценивалась по итоговому впечатлению, то теперь появляется возможность анализировать сам путь к результату: решение, ошибку, повтор, коррекцию, устойчивость.

В ближайшие годы наиболее перспективной станет не отдельная технология, а их связка: математическое моделирование, искусственный интеллект, виртуальная реальность, цифровые двойники и защищенные образовательные платформы. Такая система способна превратить подготовку из набора разрозненных занятий в непрерывный цикл: моделирование – действие – измерение – анализ – повторение. И именно здесь находится точка, где высшая математика встречается с практикой: сложная реальность становится не проще, но понятнее, а значит – более управляемым в процессе обучения.

References

1. Rozman J. The Synthetic Training Environment / J. Rozman. – Arlington: Association of the United States Army, 2020. – URL: <https://www.ausa.org/sites/default/files/publications/SL-20-6-The-Synthetic-Training-Environment.pdf> (date of access: 27.05.2026).
2. McAlinden R. One World Terrain (OWT) / R. McAlinden. – University of Southern California Institute for Creative Technologies. – URL: <https://ict.usc.edu/wp-content/uploads/2015/08/OneWorldTerrain.pdf> (date of access: 27.05.2026).
3. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis / Z. Merchant, E.T. Goetz, L. Cifuentes [et al.] // *Computers & Education*. – 2014. – Vol. 70. – P. 29–40.
4. Serious game training improves performance in combat life-saving interventions / J. Planchon, C. Chappey, S. de Rudnicki [et al.] // *Injury*. – 2018. – Vol. 49. No. 1. – P. 86–92.
5. Bestyuk A. Integration of artificial intelligence into higher military education as a factor in increasing the efficiency of professional training / A. Bestyuk // *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. – 2025. – Vol. 11. No. 2. – P. 60–71.
6. Stefan H. Evaluating the effectiveness of virtual reality for safety-relevant training: a systematic review / H. Stefan, M. Mortimer, B. Horan // *Virtual Reality*. – 2023. – Vol. 27. – P. 2839–2869. <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00843-7>. EDN: FJLDIM
7. Mun Y. Serious Gaming Design for adaptability training of military personnel / Y. Mun, A. van der Hulst, T. Muller // *NATO Science and Technology Organization Meeting Proceedings STO-MP-MSG-143*. – P. 1–12. – URL: <https://publications.sto.nato.int/publications/STO%20Meeting%20Proceedings/STO-MP-MSG-143/MP-MSG-143-04.pdf> (date of access: 27.05.2026).

Научное электронное издание

**МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Краснодар, 28 апреля 2026 г.)

Научный редактор *А. Д. Сафронова*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Малышева*

Подписано к использованию 19.06.2026 г.
Объем 7,37 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 46,44.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д.75, оф.12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>