

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
Учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И.П. Шамякина»

**СОРМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2026:
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРАКТИКИ, КАЧЕСТВО, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы
Международной научно-практической конференции
(Краснодар, 13 февраля 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 159.9(063)+37.0(063)
ББК 88я43+74.0я43
С65

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Кубанского государственного университета №230 от 10.02.2026 г.*

Рецензенты: **Алдошина Марина Ивановна**, д-р пед. наук, профессор, директор центра по взаимодействию с Российской академией образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева»
Бонкало Татьяна Ивановна, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета

Редакционная коллегия: **Гребенникова Вероника Михайловна**, д-р пед. наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Шер Марина Леонидовна, канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Лазаренко Лариса Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Сафронова Алла Дмитриевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Голубь Марина Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Кубанского государственного университета
Музыка Тамара Владимировна, преподаватель кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета
Токахо Екатерина Гисовна, преподаватель кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета

С65 Сормовские чтения – 2026 : векторы развития образования: практики, качество, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 13 февраля 2026 г.) / науч. ред. М. Л. Шер. – Чебоксары : Среда, 2026. – 556 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-67-6

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

Статьи представлены в авторской редакции. Статьи представляют собой взгляды авторов, за которые не несет ответственность редакционная коллегия.

Минимальные системные требования:

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

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

© ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет», 2026
© ФГБОУ ВО «Херсонский
государственный педагогический
университет», 2026
© Учреждение образования «Мозырский
государственный педагогический
университет имени И.П. Шамякина», 2026
© Издательский дом «Среда», 2026

ISBN 978-5-908083-67-6
DOI 10.31483/a-10854

Предисловие

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» представляют сборник материалов Международной научно-практической конференции **«Сормовские чтения – 2026: векторы развития образования: практики, качество, перспективы»**.

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

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Цифровая трансформация и обновление содержания образования.
2. Современные педагогические парадигмы и развитие профессиональных компетенций.
3. Родительство XXI века: тенденции, ресурсы и педагогическое партнерство.
4. Дискуссионные вопросы теории и практики дошкольного образования.
5. Современные практики и инновационные методики в системе дополнительного образования.
6. Многоаспектные подходы к организации инклюзивного образования.
7. Семья ребенка с ОВЗ: психолого-педагогическое сопровождение в образовательной среде.
8. Кризисная педагогика и психология: помощь личности в экстремальных условиях.
9. Формирование гражданской идентичности: подходы и методы патриотического воспитания.
10. Комплексное сопровождение человека: междисциплинарные и интегративные модели.
11. Безопасная и развивающая среда: психологическое благополучие, воспитание и цифровые вызовы.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Армавир, Архангельск, Барнаул, Буденновск, Владимир, Грозный, Екатеринбург, Иркутск, Казань, Краснодар, Красноярск, Кунгур, Липецк, Нижневартовск, Новосибирск, Омск, Самара, Ставрополь, Тула, Хабаровск, Херсон, Чебоксары, Челябинск) России, Республики Беларусь (Барановичи), Республики Казахстан (Темиртау), Республики Кыргызстан (Бишкек, Манас), Республики Таджикистан (Душанбе), Социалистической Республики Вьетнам (Ханой).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации), университеты и институты России (Алтайский государственный университет, Армавирский государственный педагогический университет, Владимирский юридический институт ФСИН, Иркутский государственный университет, Казанская государственная консерватория им. Н. Жиганова, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП), Казанский юридический институт МВД РФ, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Кубанский государственный университет, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Московский педагогический государственный университет, Нижневартовский государственный университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Российский университет транспорта, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самарский юридический институт ФСИН России, Санкт-Петербургский государственный университет, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Сибирский университет потребительской кооперации, Сибирский юридический институт МВД РФ, Ставропольский государственный педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Уральский государственный педагогический университет, Херсонский государственный педагогический университет, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет) Республики Беларусь (Барановичский государственный университет), Республики Казахстан (Карагандинский индустриальный университет), Республики Кыргызстан (Бишкекский музыкально-педагогический институт им. Т. Эрматова, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына, Международная высшая школа медицины Международного университета Кыргызстана, Международный университет им. К.Ш. Токтомаматова), Республики Таджикистан (Институт экономики и демографии Национальной академии

наук Таджикистана), Социалистической Республики Вьетнам (Институт иностранных языков при Ханойском государственном университете).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, студенты вузов, заведующие, учителя школ, воспитатели.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Международной научно-практической конференции **«Сормовские чтения – 2026: векторы развития образования: практики, качество, перспективы»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. экон. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета

М. Л. Шер

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Барышников С.В., Митрохина С.В.</i> Повышение учебной мотивации подростков в процессе решения контекстных задач.....	11
<i>Дедов С.В.</i> Искусственный интеллект в гуманитарной сфере: трансформация образовательных практик преподавания истории	14
<i>Довгялло Я.П.</i> Влияние системы профессионального образования на восприятие обществом технологических инноваций.....	18
<i>Дорошук Е.С.</i> Сетевая организация обучения будущих журналистов в контексте теории коннективизма: теоретическое осмысление.....	20
<i>Крицкая А.П., Игнатович С.С.</i> Инновационные технологии в образовании	25
<i>Куркина И.Н., Грязнов С.А.</i> Влияние социальных сетей на самооценку и профессиональное самоопределение молодежи	28
<i>Лазаренко М.В., Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В.</i> Развитие искусственного интеллекта как экзистенциальный кризисоген у современной молодёжи	31
<i>Пономарев И.С.</i> Цифровые инструменты современного российского педагога: опыт эффективного использования	36
<i>Репин Д.В., Репина Н.В.</i> Эффективность применения цифровых технологий при преподавании дисциплины «Основы естествознания и обществознания» в вузе	41
<i>Робский В.В.</i> Проблемы и перспективы интеграции нейросетей в образовательный процесс: между технологическим прорывом и педагогической целесообразностью.....	44
<i>Селина Р.Р.</i> Генеративный искусственный интеллект и кризис авторства: вызовы оценивания образовательных результатов в высшем образовании	48
<i>Такмазян В.П., Такмазян О.С., Тороп И.А., Аулова А.А., Пасмурнова Е.М.</i> Цифровизация в СПО как развитие успешности учащихся	52
<i>Трушкин Е.Д., Добудько Т.В.</i> Оценочная компетентность учителя информатики в условиях цифровой трансформации образовательного процесса	55
<i>Юрченко Т.В., Бачуринская Д.А.</i> Психолого-педагогические условия формирования медиативной компетенции у студентов педагогических вузов	57

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

<i>Анисимова О.С., Ерёмкина Е.М.</i> Развитие лидерских качеств и социальной активности студентов-педагогов в рамках неформальных объединений: взаимосвязь с профессиональной ориентацией	62
<i>Арутюнян А.А., Музыка Т.В.</i> Формирование педагогической культуры будущих учителей средствами вожатской практики в учреждениях детского отдыха и оздоровления	66
<i>Гребенникова В.М., Литвяхова Е.А.</i> Форум-театр как средство формирования профессиональных компетенций будущего педагога.....	69
<i>Губина Д.Ю., Хохрина С.А.</i> Профессиональная адаптация и интеграция молодых педагогов в школе через наставничество.....	72
<i>Кулжыгачова Р.Ж.</i> Междисциплинарные образовательные модули в медицинском образовании: интеграция теории и практики в подготовке студентов медвузов	75
<i>Куренная Е.В., Миронов Л.В., Тимошенко Е.В.</i> Вуз как пространство становления компетентного педагога-психолога.....	79
<i>Куркина И.Н., Грязнов С.А.</i> Влияние экстравертных и интровертных черт личности на профессиональную адаптацию сотрудников пенитенциарных учреждений	85
<i>Куркина И.Н., Грязнов С.А.</i> Коллаборативное обучение курсантов вузов ФСИН: модель «Учебная мастерская с практическим сопровождением».....	88
<i>Мамбетакунов У.Э., Азимова С.Т.</i> Роль ключевых компетенций в дошкольном образовании	91

<i>Маркина А.Д.</i> Сравнительный анализ содержания правовой и экономической компетентности студентов вуза	93
<i>Мусаева В.И., Байбосова Д.К., Гапарова А.Э.</i> Научно-теоретические и методические общие вопросы образования в народно-педагогическом и этнопедагогическом направлении.....	97
<i>Олещенко Н.Н.</i> Обогащение речи младших школьников с помощью синонимов на уроках русского языка и литературного чтения	101
<i>Рябчиков В.В.</i> Проблема развития критического стиля мышления у обучающихся: современные подходы	104
<i>Сайганова Е.Г.</i> Персонификация физкультурно-образовательной деятельности студентов: модель, механизмы и компетентностные результаты	107
<i>Сметанкина Л.В.</i> Внутривузовская научная конференция курсантов как инструмент образовательного процесса: на примере конференции по экономике	113
<i>Тонких Т.А.</i> Формирование компетенций педагогов для эффективной реализации воспитательной функции обучения в условиях современного неформального образования	116
<i>Шевелькова Я.П.</i> Метод кинезиотейпирования в логопедической коррекционной работе	121
<i>Шер М.Л., Андрусова Н.В.</i> Развитие кросс-культурных профессиональных компетенций в российско-азиатском образовательном пространстве: от двусторонних связей к новой педагогической парадигме.....	126
<i>Эсенгулова М.М.</i> Педагогическая интернатура как система для обеспечения плавного перехода будущих учителей в школу	135
РОДИТЕЛЬСТВО XXI ВЕКА: ТЕНДЕНЦИИ, РЕСУРСЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО	
<i>Азлецкая Е.Н., Фадеева Ю.В.</i> Модель психолого-педагогического партнёрства семьи и дошкольной образовательной организации в условиях трансформации общества	139
<i>Вагнер Л.В.</i> «Родительское посредничество» в современном цифровом обществе.....	149
<i>Жидко Т.А., Рыжова В.Е.</i> Взаимосвязь семейного воспитания и формирования самооценки у детей старшего дошкольного возраста: теоретический обзор проблемы.....	152
<i>Кириосова Е.О., Бойкова М.Б.</i> Современные педагогические тенденции воспитания детей с нарушением слуха в контексте родительства XXI век.....	155
<i>Федорцова К.Е.</i> Влияние воспитания на самооценку ребенка.....	157
<i>Шер М.Л., Белоцерковская С.В., Садовникова О.В.</i> Практико-ориентированные аспекты деятельности педагога-психолога по вовлечению родителей подростков в образовательную среду школы	161
<i>Щербакова А.А., Щербакова Т.А., Коротун А.В.</i> Особенности и формы работы с родителями в период адаптации к дошкольной образовательной организации на примере детского сада при МАОУ СОШ №10 г. Кунгура	166
ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Айрапетян Г.А., Акопян М.Л.</i> Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе изучения героической истории России в условиях дошкольной образовательной организации	172
<i>Алиева М.Г., Ратнюк Т.В., Казьмина Л.А.</i> Сопровождение эмоциональной отзывчивости дошкольников посредством работы творческой мастерской «литературная палитра» в рамках инновационной деятельности ДОО	175
<i>Алиева М.Г., Скрипка С.Ю., Зубковская М.В., Баранникова Л.А.</i> Мнемотехника как наиболее эффективный метод развития связной речи в рамках развития социального интеллекта дошкольников	178
<i>Верхотурова Т.Е., Батеев Е.Г.</i> Развитие интереса у детей старшего дошкольного возраста к чтению художественной литературы в досуговых мероприятиях	180
<i>Голубь М.С., Артеменко И.В.</i> Возможности музыкально-игровой деятельности в становлении эмоционального мира у детей старшего дошкольного возраста.....	183
<i>Доготарь П.А., Воробьева А.В.</i> Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной организации как условие развития игровой деятельности дошкольников.....	187

<i>Ерослаева Д.А.</i> Концепции и подходы развития социального интеллекта в дошкольном возрасте	190
<i>Короткая О.И.</i> Интеграция системного и деятельностного подходов в коррекции просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	193
<i>Куприянова М.Н., Мисриханова Д.М.</i> Предматематическая подготовка дошкольников средствами авторских развивающих игр	197
<i>Оганесян А.М., Приходько М.Н., Маркарян Т.А.</i> Условия формирования самостоятельности детей дошкольного возраста	200
<i>Шляхтова А.В., Захарова В.А.</i> Роль проектной деятельности в индивидуализации образовательного процесса в детском саду	205
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Качалов В.Ю., Баканин И.С.</i> Методика использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста	208
<i>Коростелева Н.А., Старцева С.Л.</i> Психологические особенности взрослого обучающегося как субъекта дополнительного профессионального образования	211
<i>Костенко А.А., Василенко М.А., Баумунк Т.П.</i> Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в рамках социального интеллекта	216
<i>Ордуханова И.А.</i> Формирование предпосылок учебной деятельности у детей подготовительной группы через игровые тренинги: планирование, самоконтроль и целеполагание как основа адаптации к школьному процессу	219
<i>Полещук А.Д.</i> Современные методы художественно-эстетического развития детей в учреждениях дополнительного образования: от теории к практике	223
<i>Черкаева А.А., Сафронова А.Д.</i> Особенности перцептивной сферы детей с ЗПР	226
<i>Шарабарина Е.В.</i> Специфика эмоционально-смысловых оснований музыкально-эстетического сопереживания обучающихся в системе дополнительного образования	230
МНОГООАСПЕКТНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Бондаренко Т.Н., Копанева Ю.В.</i> Развитие коммуникативных навыков у детей с речевыми нарушениями через невербальные компоненты сюжетно-ролевой игры	233
<i>Власенко В.С.</i> Организация и управление инклюзивным процессом в современной школе ...	235
<i>Кулинич Е.А.</i> Особенности развития эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речи	239
<i>Лайпанова С.Н., Петрова Е.А.</i> Формирование навыка самоконтроля речи на этапе автоматизации звуков у дошкольников с использованием мультисенсорных опор	243
<i>Семенова Н.В., Иванова И.В.</i> Сигналы логопедических трудностей у школьников (из опыта работы школьного учителя-логопеда)	247
<i>Соколова У.К., Власенко В.С.</i> Нейродиагностические маркеры в исследовании зрительной памяти у дошкольников с ЗПР	250
<i>Суханова О.В.</i> Внедрение инновационных технологий модульной системы коррекционно-логопедического воздействия в практике работы с пациентами с динамической афазией	254
СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
<i>Бабкина А.Н., Васина Ю.М.</i> Роль семьи в вопросах профилактики тревожности у дошкольников с задержкой психического развития	258
<i>Вартанян С.Г.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	261
<i>Гальченко А.С.</i> Актуализация семейных ресурсов как фактор поддержки детей с ОВЗ	266
<i>Ибрагимова Э.Р., Сафронова А.Д.</i> Роль родительского участия в коррекционной работе с детьми с РАС	269
<i>Оганесова Н.Л., Ибрагимова Э.Р.</i> Семейное консультирование как ресурс психологической помощи подростку	271

<i>Оганесова Н.Л., Чупразова А.А.</i> Роль детско-родительских отношений в развитии межличностного общения детей.....	274
<i>Осипенко Е.С., Русанова М.О.</i> Культурно-ориентированный подход в работе логопеда с полиэтническими семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, в детском саду: традиции, ценности, коммуникативные стратегии.....	276
<i>Садовникова А.И.</i> Развитие родительского потенциала семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста с ОВЗ.....	279
<i>Тарасенко К.Н.</i> Концептуальные основы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с общим недоразвитием речи: системный анализ и методология взаимодействия.....	282
<i>Титкова А.П., Костюченко Е.А.</i> Семья ребенка с ОВЗ: психолого-педагогическое сопровождение в образовательной среде	286
<i>Ткаченко В.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	289
<i>Ушинова С.В., Попова Ю.И.</i> Взаимосвязь эмоциональной поддержки семьи и психологической безопасности ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в школьной среде ..	292
КРИЗИСНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	
<i>Бойко Т.М.</i> Танец как инструмент ресурсирования и восстановления у женщин, переживающих кризисные состояния	296
<i>Вяльцева Ю.В.</i> Подростковый кризис как нормативно- возрастной этап развития.....	300
<i>Галой Н.Ю.</i> Психотравмирующий опыт личности в образовательной среде: психологический анализ и стратегии помощи	303
<i>Датта Е.А.</i> Нормы, культура и психическое здоровье подростков: позитивная интерпретация самоповреждающего поведения (селфхарма) через призму психотерапевтического подхода Н. Пезешкиана	306
<i>Дергунова Д.В.</i> Концептуальная модель психолого-педагогического сопровождения кризисов профессионального развития в системе непрерывного образования	309
<i>Дроб А.В.</i> Кризис сироты как следствие девиантного материнства	312
<i>Ефименко А.П.</i> Кризисная педагогика и психология: помощь личности в экстремальных условиях	315
<i>Иванина Е.А.</i> Стратегии совладания со стрессом у первокурсников педагогического языкового направления: результаты лонгитюдного исследования по методике CISS.....	318
<i>Карян Н.С.</i> Ресурс-ориентированный подход в психологической помощи при переживании экзистенциальных кризисов	321
<i>Кириллина А.В.</i> Ситуативная и личностная тревожность будущих учителей иностранного языка: межкурсовые различия.....	324
<i>Лазаренко Л.А.</i> Влияние личностного кризиса студентов на готовность к созданию семьи ...	328
<i>Мосунова О.Д.</i> Психологические особенности родительства в период кризиса подросткового возраста детей: теоретический обзор	331
<i>Приходько О.В.</i> Профессиональная речевая культура как ресурс психологической устойчивости сотрудника органов внутренних дел	334
<i>Соколова И.Н.</i> Механизмы развития цифровой аддикции у подростков.....	338
<i>Федорова Ю.И.</i> Психологические особенности переживания измены	342
<i>Харченко О.А.</i> Индикаторы переживания кризисных ситуаций	345
<i>Шкляр А.В.</i> Онлайн-буллинг подростков как социально психологическая и педагогическая проблема современного цифрового общества	348
<i>Шуваева А.А.</i> Кризисные факторы в дошкольных учреждениях как триггеры профессионального выгорания педагогов.....	352

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Азлецкая Е.Н., Мищерякова Ю.Г.</i> Модель педагогического консалтинга для родителей по формированию патриотических ценностей и чувства державности у детей старшего дошкольного возраста (на примере ресурсов учреждений культуры станицы Ленинградской Краснодарского края).....	356
<i>Арутюнян А.А., Музыка Т.В.</i> Развитие гражданской культуры подростков средствами проектной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря	362
<i>Дубова Ю.С.</i> Историческая истина как ресурс консолидации общества	364
<i>Калиев А.С.</i> Формирование гражданской идентичности в современной политике Кыргызской Республики: вызовы и тенденции	370
<i>Крюкова С.Н., Гадисова М.Д., Челяп М.Ю.</i> Формирование гражданской идентичности в дошкольном возрасте	374
<i>Мантрова А.В., Зарубина Е.А.</i> Патриотическое воспитание обучающихся на примере Российского университета транспорта	376
<i>Масаева З.В.</i> Дошкольное образование Чечни: поликультурная педагогика	381
<i>Яскевич И.Н.</i> Патриотическое воспитание и формирование ответственной гражданской позиции у будущих инженеров в контексте обеспечения технологического суверенитета Республики Беларусь	383

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ И ИНТЕГРАТИВНЫЕ МОДЕЛИ

<i>Ананченкова П.И.</i> Трудовое долголетие работников с ранним завершением карьеры: роль корпоративного образования	387
<i>Астапова К.Р., Таталишвили М.В., Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В.</i> Экосистемный подход У. Бронфенбреннера как основа психолого-педагогического сопровождения	389
<i>Гордина О.В.</i> Обучение человека третьего возраста: специфика и проблемы	393
<i>Журавлева Е.Ю.</i> Проблема неопределенности жизненной перспективы лиц с нарушением интеллекта: от осознания к технологии	396
<i>Ковалёва Д.П.</i> Значимость комплексного психологического сопровождения женщин-СММ-специалистов с выраженным внутриличностным конфликтом, работающих дистанционно	399
<i>Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В., Хоменчук В.В., Чепурко А.В.</i> Копинг-стратегии в процессе психологического сопровождения: теоретический анализ	402
<i>Куцепалова Е.С., Демьяненко В.А., Ишкова Е.В.</i> Роль функциональной диагностики ребёнка дошкольного возраста в работе коррекционного специалиста	409
<i>Лазаренко М.В., Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В.</i> Значимость комплексного психологического сопровождения женщин с выраженным внутриличностным конфликтом, работающих дистанционно	412
<i>Сафронова А.Д., Каменская Д.С., Савелова М.В.</i> Влияние психологической травмы, связанной с насилием, на проявление акцентуаций характера в подростковом возрасте	415
<i>Старикова Н.Б., Чултурова Д.А.</i> Эффективные модели профилактики и коррекции зависимого и созависимого поведения в глобальном контексте	419
<i>Токахо Е.Г.</i> Роль психологических особенностей студентов в процессе их адаптации в вузе	428

БЕЗОПАСНАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ, ВОСПИТАНИЕ И ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ)

<i>Азлецкая Е.Н., Ковалёва П.И.</i> К вопросу о динамике учебной мотивации обучающихся	432
<i>Бабкова О.М.</i> Воспитание нового человека в учении Александра Богданова и современные культурные вызовы	441
<i>Брагина Е.В.</i> Адаптация русскоязычной версии методики «Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun»	444
<i>Гордин А.И.</i> Безопасное информационное поведение в образовании во время взаимодействия с искусственным интеллектом	455
<i>Диденко Д.А., Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В.</i> Психосоматические аспекты расстройств пищеварительной системы в психоаналитической концепции Франца Александера	458

Зотова Н.В. Профилактика компьютерной зависимости у подростков в условиях образовательного учреждения: анализ современных подходов и рекомендации	462
Казанцева В.А., Рашевский С.С. Психолого-педагогические детерминанты учебной мотивации в младшем школьном возрасте: академическая успеваемость как инструмент аффилиации и признания	465
Каменева И.В. Профессиональная мотивация педагогов: диагностика и мотивационные карты	469
Карпова Д.А. Поддержка семей, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий: целевая группа и подходы к оказанию сопровождения	472
Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В., Каменская Д.С., Савелова М.В., Спильник В.С. Расстройства аутистического спектра: риск вовлечения подростков в секты и радикальные группы	476
Колесникова В.Н., Свешникова О.Ю. Использование авторских сказок в народном стиле для развития навыков устного счета у младших школьников	481
Кот А.Ю., Скидан Т.М. Влияние подвижных игр на развитие детей дошкольного возраста ..	484
Лабай Л.Ю., Гусева Е.В. Использование игровых методов в дошкольном образовании: практическое применение и инновационные подходы	487
Миронов Л.В., Гребенникова В.М. Мотивационные механизмы в работе педагогов в современном образовательном пространстве	490
Никишенко О.С. Проблемы качества и доступности начального образования в Херсонской губернии (XIX – первая четверть XX в.)	495
Огарь А.Н., Лакреева А.В. Значимость применения метода соревнования в системе дополнительного образования детей	498
Платковская С.Н., Карагодина Е.А. Формирование основ экологической грамотности у младших школьников	502
Свешникова О.Ю., Колесникова В.Н. Знакомство с природными зонами России на уроках окружающего мира в 4 классе начальной школы с использованием авторской сказки в народном стиле	507
Симонова Е.Р., Негреева А.Г., Бандилет В.И. Взаимодействие семьи и детского сада в развитии навыков самоорганизации у детей дошкольного возраста посредством планирования времени	510
Ситдикова Г.Р., Малахова Л.А., Серова З.Н. Воспитательный потенциал урока английского языка: интеграция арт-терапевтических техник для развития эмпатии	515
Титова А.П., Лакреева А.В. Наставник в неформальном образовании детей: современные вызовы и профессиональные требования	517
Тихонова О.Н., Воронина А.А. Экологическое воспитание старшеклассников в современной школе	522
Трегубова Т.М., Шалагин А.Е., Шалагин И.А. Профилактика социально негативных явлений средствами физической культуры и спорта	525
Файез Вазани А. Майндсет руководителя: когнитивные различия управленческого и исполнительского мышления в условиях цифровой трансформации	530
Фоменко Н.В., Медведева Ю.Е. Формирование умения сжимать текст как фундаментальное условие развития речемыслительной деятельности младших школьников	533
Чесноков С.А. Возможности больших языковых моделей в переводе историографических текстов	538
Шер М.Л., Остапенко П.И. Деформация социализации в цифровую эпоху как фактор формирования делинквентного поведения подростков	543
Юханова О.И. Профилактика эмоционального выгорания: взгляд глазами студентов	549

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Барышникова Светлана Виталиевна

начальник управления

Митрохина Светлана Васильевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация: в статье рассматривается проблема повышения учебной мотивации подростков в процессе решения контекстных задач. На основе анализа психолого-педагогической литературы разработана методика работы с задачами, построенная на принципах проектной и проблемно-диалоговой деятельности. Приведен пример контекстной задачи и методика работы с ней на уроках математики. Предложенный подход позволяет активизировать познавательный интерес, развивать критическое мышление и осознанное отношение к окружающей среде.

Ключевые слова: обучение математике, подростки, учебная мотивация, контекстные задачи.

В современном образовательном процессе одной из ключевых задач учителя является формирование и поддержание учебной мотивации учащихся. Особенно остро эта проблема проявляется в подростковом возрасте, когда внутренние познавательные интересы часто уступают место внешним факторам – оценкам, социальному одобрению или сравнениям с другими. Для повышения мотивации необходимо использовать методы обучения, способные вызывать интерес, осознание практической значимости знаний и личную вовлеченность. Одним из эффективных средств является использование контекстных задач, связывающих учебный материал с реальными жизненными ситуациями.

По А.Н. Леонтьеву, учебная мотивация представляет собой совокупность побуждений, которые оказывают воздействие на активности человека в контексте обучения [1; 2].

Опираясь на подход А.К. Марковой, обычно выделяют мотивы, связанные с содержанием обучения (познавательный интерес, стремление к компетентности, осознание значимости знаний для будущей профессии), и мотивы, связанные с самим процессом учения (желание проявлять интеллектуальную активность, преодолевать трудности, испытывать удовлетворение от процесса решения задач) [3].

Для подросткового возраста характерно сосуществование внутренних и внешних мотивов, при доминировании узких и широких социальных мотивов (оценка, статус в группе, ожидания значимых взрослых), что нередко приводит к нестабильности учебной мотивации. В то же время исследования показывают, что именно включение учащихся в деятельность, имеющую личностный смысл и практическую значимость, способствует усилению познавательных мотивов и формированию более устойчивого позитивного отношения к учению [4].

Для подростков ведущим мотивом часто становится практическая значимость знаний и возможность увидеть их применение в действительности. Поэтому важно, чтобы учебный процесс включал задачи, моделирующие реальные жизненные, профессиональные или социально значимые ситуации.

Контекстные задачи по математике принципиально отличаются от традиционных тем, что их условие задается как жизненная ситуация или проблема, требующая использования предметных знаний и межпредметных связей для принятия практического значимого решения.

В школе планируется провести «День родного края» с целью показать учащимся природные и хозяйственные особенности своего региона. Учитель предложил классу разработать интерактивную выставку «Вода нашего края». Для этого нужно изучить три местных водных объекта: ближайшую реку, водохранилище и небольшой пруд за городом.

Известно, что вдоль реки расположено 4 населенных пункта. Между каждым соседним пунктом примерно по 6 км, а средняя скорость течения реки на этом участке составляет 2 км/ч. Весной, в период половодья, ширина реки в среднем увеличивается с 40 до 70 м, а уровень воды поднимается на 1,2 м, из-за этого затопливается около 15 гектаров прибрежных лугов. Летом в засушливые годы уровень воды понижается на 0,8 м по сравнению с весенним уровнем, а ширина русла уменьшается до 30 м.

Водохранилище создано на этой же реке для обеспечения питьевой воды и работы гидроэлектростанции. Его условно можно представить в виде прямоугольника длиной 5 км и средней шириной 600 м. По данным местных служб, за месяц из водохранилища забирают для водоснабжения города 900 тыс. м³ воды. Берега водохранилища частично благоустроены: оборудован пляж длиной 250 м, лодочная станция с причалом длиной 80 м и туристическая зона, где одновременно могут отдыхать до 150 человек.

Пруд располагается рядом с сельскохозяйственными полями; его вода используется для полива. Площадь зеркала пруда составляет примерно 1,2 га, средняя глубина – 2 м. Для полива полей за летний месяц из пруда отбирают около 6 тыс. м³ воды. В жаркое лето пруд сильно зарастает водорослями: по наблюдениям, к концу июля до 60% поверхности воды покрыто растительностью, и прозрачность воды уменьшается почти вдвое по сравнению с началом сезона.

Класс делится на группы. Каждая группа получает задание подготовить для выставки стенд и устное мини-выступление. У ребят есть:

- карта местности с обозначением трех водных объектов и населенных пунктов;
- фотографии этих объектов в разные времена года;
- таблица со средним количеством осадков по месяцам за год;
- краткая справка о состоянии воды (прозрачность, наличие мусора, количество водорослей).

Необходимо выбрать, какие объекты лучше показать как примеры:

- безопасных мест отдыха у воды;
- источников хозяйственного использования воды;
- зон, где особенно важно природоохранное поведение людей.

Учитель просит не только подобрать иллюстрации и краткие пояснения, но и продумать, какие рекомендации можно дать жителям и одноклассникам: как вести себя у воды, как беречь водоемы от загрязнения, какие простые действия доступны школьникам в рамках экологической акции.

Сформулируй (в тетради) все математические, географические и экологические вопросы, которые можно поставить по этому описанию (например, о длинах, площадях, объемах, количестве используемой воды, степени зарастания водорослями, расстояниях между объектами), а затем выбери те, на которые ты можешь ответить с помощью данных карты, фотографий и справки, выполнив необходимые расчеты и построения.

Выделим этапы организации деятельности, способствующие росту учебной мотивации подростков.

1. Мотивационно-контекстный этап. На данном этапе учитель актуализирует жизненный опыт учащихся, инициируя обсуждение знакомых водных объектов, проблем чистоты воды и личных наблюдений школьников. Задача представляется как социально значимый мини-проект, результат которого будет использован в рамках школьного мероприятия («День родного края»), что позволяет задействовать мотивы причастности, ответственности и признания со стороны сверстников и взрослых. Совместное формулирование целей занятия (понять особенности местных водоемов, определить их функциональное назначение и экологические проблемы, подготовить материалы для интерактивной выставки) усиливает субъектную позицию подростков и способствует осознанному включению в деятельность.

2. Постановка учебной задачи и формулирование вопросов. Этап на развитие познавательной инициативы. Учащимся предлагается внимательно прочитать описание ситуации (река, водохранилище, пруд, данные об осадках и состоянии воды), выделить ключевые элементы географического, математического и практического содержания, а затем сформулировать максимально широкий спектр возможных вопросов к этой ситуации. Далее совместно отбираются те вопросы, на которые можно ответить с опорой на имеющиеся материалы (карта, фотографии, справочные данные). Такая работа формирует умение видеть многоплановость контекста, развивает навыки постановки проблем и создает ситуацию познавательного поиска, что является важным условием усиления внутренней учебной мотивации.

3. Групповая работа над мини-проектами предполагает распределение ответственности и ролей внутри ученического коллектива. Класс делится на группы, каждая из которых получает определенный объект анализа (конкретный водоем) либо определенный аспект рассмотрения (место отдыха, хозяйственное использование, зона экологического риска). Внутри группы распределяются функции (аналитик, картограф, «экологический эксперт», спикер), что позволяет каждому учащемуся проявить индивидуальные сильные стороны и пережить ситуацию успеха. На этом этапе организуется работа с различными источниками: картой местности, фотографиями, текстовой справкой. Учащиеся выявляют особенности расположения и использования водоемов, сопоставляют состояние воды, характер берегов, возможные виды деятельности, обсуждают потенциальные экологические риски. Завершается этап подготовкой конкретного продукта – мини-стенда или презентационного материала для выставки (краткое описание объекта, основные выводы, рекомендации по экологически ответственному поведению). Проектная форма деятельности усиливает мотивацию за счет практической направленности, творческого характера и ориентированности на реального адресата.

4. На этапе презентации и обсуждения результатов создается ситуация публичного признания и оценивания значимости проделанной работы. Группы представляют свои мини-проекты, обосновывая отнесение водоемов к зонам безопасного отдыха, хозяйственного использования или повышенного экологического контроля. Обсуждение, вопросы и комментарии одноклассников способствуют развитию коммуникативных умений, формированию навыков аргументации и критического восприятия информации. Важным итогом совместного обсуждения становится выработка общих правил и рекомендаций по экологически грамотному поведению у воды, что усиливает ценностный компонент учебной мотивации и подчеркивает практическую значимость усвоенных знаний.

5. Рефлексивно-оценочный этап ориентирован на осмысление учащимися полученного опыта. Предлагается оценить, что нового удалось узнать о водных объектах родного края, какие виды деятельности были наиболее интересны и значимы, какие умения могут быть применены в других учебных и жизненных ситуациях. Оценивание строится не только на предметных результатах (корректность географических и экологических выводов), но и на учете активности, инициативности, качества взаимодействия в группе, уровня аргументации и творческого подхода. Такой подход позволяет поддержать мотивацию достижения у

учащихся с различными образовательными возможностями и способностями, а также способствует переносу сформировавшегося интереса к содержанию и способам деятельности в более широкий контекст дальнейшего обучения и участия в экологических и краеведческих проектах.

Таким образом, методика работы с контекстной задачей «Вода нашего края» с целью повышения учебной мотивации подростков строится в логике последовательных этапов, каждый из которых обладает собственным мотивационным потенциалом и ориентирован на придание учебной деятельности личностного смысла.

Список литературы

1. Валетчик А.В. Характеристика учебной мотивации в подростковом возрасте / А.В. Валетчик // Вестник науки. – 2024. – №12 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-uchebnoy-motivatsii-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 11.02.2026).
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2011. – 328 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
4. Ткаченко Л.М. Моделирование процессов формирования учебной мотивации подростков / Л.М. Ткаченко // Концепт. – 2015. – № S1. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75005.htm> (дата обращения: 11.02.2026).

Дедов Станислав Витальевич

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЕ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в школьное историческое образование. Рассматриваются ключевые возможности ИИ, такие как персонализация обучения, создание интерактивных реконструкций, автоматизация рутинных задач и анализ архивных данных. Особое внимание уделяется системным рискам и этическим вызовам, включая проблему алгоритмических предубеждений, сужения критического мышления и трансформацию роли учителя. В заключение формулируются практические ориентиры для педагогов, направленные на формирование цифровой грамотности и критического отношения к генерируемым ИИ историческим нарративам.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, историческое образование, цифровая педагогика, критическое мышление, этика ИИ, цифровая грамотность, роль учителя.

Цифровая революция кардинально меняет ландшафт современного образования, предлагая новые инструменты для решения классических педагогических задач [3, с. 88]. Одной из наиболее динамично развивающихся и вместе с тем дискуссионных областей стало внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в гуманитарные дисциплины, в частности, в преподавание истории. История как наука о прошлом и как учебный предмет всегда стояла на пересечении фактологии, интерпретации и критического анализа. Сегодня на этом перекрестке появляется новый участник-алгоритм, способный обрабатывать колоссальные массивы данных, генерировать контент и моделировать сложные процессы [1, с. 58].

Перспективы использования ИИ на уроках истории кажутся впечатляющими: от персонализированного подбора учебных материалов и создания виртуальных реконструкций исторических событий до анализа паттернов в документальных архивах и автоматизированной проверки заданий [7, с. 111]. ИИ может помочь оживить прошлое, сделав его более наглядным и вовлекающим для поколения «цифровых аборигенов», а также взять на себя рутинные задачи, освобождая время педагога для глубоких дискуссий и развития у учеников исторического мышления.

Однако эти инновации порождают целый комплекс методических, этических и содержательных проблем. Как гарантировать объективность и беспристрастность алгоритмов, обучающихся на данных, созданных людьми со своими предубеждениями? Не приведет ли упрощенный доступ к сгенерированным ИИ трактовкам событий к упадку критического отношения к источникам? Как сохранить роль учителя-гуманитария, когда ИИ может предоставить готовый, убедительно упакованный нарратив? Эти вопросы требуют серьезного осмысления педагогическим сообществом.

Данная статья ставит целью комплексно рассмотреть феномен интеграции искусственного интеллекта в школьное историческое образование.

Интеграция искусственного интеллекта в историческое образование открывает перспективы, где оживление прошлого и персонализация будущего становятся ключевыми векторами трансформации учебного процесса. Это преодоление «усредненного» подхода, где алгоритмы, анализируя прогресс и интересы каждого ученика, могут подбирать тексты, задания и исторические кейсы индивидуально, создавая уникальную траекторию обучения.

Такой персонализированный фундамент естественным образом усиливается за счет иммерсивности и наглядности. Для обучающихся ИИ-инструменты, включая генеративные нейросети и VR, становятся мостом к эмоциональному вовлечению, реконструируя повседневную жизнь ушедших эпох, архитектурные памятники и масштабные события, что превращает абстрактные даты в живой, осязаемый опыт [4, с. 3].

Высвободить время для этого глубокого погружения помогает автоматизация рутины. ИИ берет на себя проверку заданий, анализ конспектов и оценку хронологических знаний, позволяя педагогу сфокусироваться на сути гуманитарного знания - ведении дискуссий, развитии критического мышления и тонком анализе причинно-следственных связей [6, с. 149].

Наконец, образование выходит на уровень исследовательской работы с первоисточниками. Алгоритмы машинного обучения способны просеивать гигабайты оцифрованных архивов, выявляя скрытые паттерны в документах и письмах, что помогает и историкам, и ученикам находить новые взаимосвязи и формулировать неочевидные вопросы, стирая грань между обучением и настоящим научным поиском [9, с. 100].

Однако эйфория от технологических возможностей требует трезвого осмысления системных рисков, ведь внедрение ИИ в историю – это не просто инструментальное улучшение, а фундаментальный вызов, когда алгоритм начинает участвовать в написании прошлого.

В основе этих рисков лежит иллюзия «цифровой объективности». ИИ обучается на данных, созданных людьми, а значит, усваивает все присущие им предубеждения, идеологические окраски и пробелы. Без критического сознания алгоритм невольно тиражирует и масштабирует эти исторические искажения, облачая их в убедительную маску нейтральности, что создает риск принятия «субъективности» за непреложную истину.

Эта гладкая, убедительно сгенерированная версия прошлого ведет к следующей опасности - снижению критического мышления. Получая связный, упакованный нарратив в один клик, ученик может утратить навык кропотливой работы с источником: проверки его происхождения, контекста и достоверности. Мы рискуем вырастить поколение пассивных потребителей готовых выводов, минуя сложный, но необходимый интеллектуальный путь самостоятельного анализа [5, с. 35].

В этом новом ландшафте кардинально меняется роль педагога. Когда нейросеть за секунды генерирует ответ, учитель окончательно перестает быть транслятором готового знания [8, с. 150]. Его миссия становится более глубокой: стать навигатором в океане интерпретаций, наставником, который учит отличать факт от вымысла, аргумент от манипуляции, и комфортно существовать в условиях многоголосия исторических версий.

Все эти риски сходятся в ключевых этических вопросах, особенно при реконструкции трагических или болезненных событий. Кто несет моральную и профессиональную ответственность за ошибки, упрощения или бестактность в сгенерированном контенте? Ответы на эти вопросы становятся обязательным условием не просто технологического, а ответственного внедрения ИИ в сферу памяти и наследия.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в историческое образование не сводится к простой технической замене; она требует выработки новой педагогической философии. В этой парадигме ИИ выступает не в роли авторитетного учителя, а в роли мощного интеллектуального ассистента, задача которого – усиливать, а не подменять человеческое познание. Успех будет зависеть от критического синтеза технологических возможностей и гуманитарного осмысления [8, с. 148].

Это определяет новые приоритеты для учителя будущего, актуальные уже сегодня [2, с. 785]. Его ключевая роль смещается в сторону куратора сложного диалога между учеником, прошлым и алгоритмом. В этом контексте педагог должен:

1) обучать «цифровой грамотности историка»: включает фундаментальное понимание принципов работы ИИ, его ограничений и, что критически важно, методологию выявления системных предубеждений данных и алгоритмах. Ученик должен знать, как создается «история от ИИ»;

2) использовать ИИ для постановки проблем, а не для получения ответов: Алгоритм становится инструментом для генерации учебных кейсов. Например, можно сравнить трактовки одного события, созданные нейросетью на основе советских и современных западных источников, и предложить ученикам проанализировать природу этих различий, переводя фокус с запоминания готовой версии на исследование механизмов ее формирования;

3) сосредоточиться на развитии мета-навыков: Главной целью становится воспитание исторического и критического мышления, этической оценки, способности вести конструктивную дискуссию и работать с многомерными, часто противоречивыми, интерпретациями. В мире, где ИИ легко производит нарративы, высшей ценностью становится способность их осмысленной критики, синтеза и человеческого суждения.

В этом балансе и заключается перспектива: ИИ оживляет прошлое через реконструкции и персонализирует обучение, но именно человек, вооруженный критическим мышлением и этическими ориентирами, наделяет это прошлое смыслом, превращая информацию в понимание.

Таким образом, искусственный интеллект действительно открывает перед историческим образованием беспрецедентные горизонты персонализации и наглядности, превращая прошлое в живой и интерактивный ландшафт. Однако его подлинная ценность определяется не техническим совершенством, а тем, насколько осмысленно и критично он встроен в гуманитарный контекст. Главная задача современной педагогики заключается в том, чтобы не допустить превращения алгоритма в «чёрный ящик», предлагающий упрощённую версию истории. Вместо этого его следует использовать как мощный инструмент для усложнения картины мира -инструмент, который в руках подготовленного учителя и вдумчивого ученика помогает исследовать множественность перспектив, сталкивать интерпретации и развивать критическую рефлексию.

В конечном итоге, стратегическая цель интеграции ИИ воспитание не пассивных потребителей гладких цифровых нарративов, а самостоятельных, критически мыслящих граждан. Граждан, способных ориентироваться в сложном многоголосии как прошлого, так и настоящего, отличая факты от их интерпретаций, а аргументы – от манипуляций. Именно в этом синтезе технологических возможностей и гуманитарной мудрости рождается образование будущего -образование, которое не заменяет человека, а усиливает его интеллектуальный и этический потенциал.

Список литературы

1. Везетиу Е.В. Использование искусственного интеллекта в преподавании гуманитарных дисциплин / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №86–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-prepodavanii-gumanitarnyh-distiplin> (дата обращения: 05.02.2026). EDN ENNSPU
2. Волков А.С. Цифровизация образовательного процесса: новые подходы и модели внедрения технологий в работу педагогов / А.С. Волков // Вестник науки. – 2025. – №5 (86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelno-go-protsessa-novye-podhody-i-modeli-vnedreniya-tehnologiy-v-rabotu-pedagogov> (дата обращения: 05.02.2026).
3. Грязнов С.А. Цифровая революция в образовании / С.А. Грязнов // Вестник Самарского юридического института. – 2020. – №5 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-revolutsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 05.02.2026).
4. Есип И.М. Возможности искусственного интеллекта в преподавании истории в общеобразовательной школе: 5 класс, компьютерная игра-тренажер «В глубь веков за 70 дней» / И.М. Есип // Научный вестник Крыма. – 2022. – №5 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-iskusstvennogo-intellekta-v-prepodavanii-istorii-v-obsheobrazovatelnoy-shkole-5-klass-kompyuternaya-igra-trenazher-v> (дата обращения: 05.02.2026).
5. Кириллов Г.М. Критическое мышление в эпоху искусственного интеллекта: между отчуждением разума и возможностью нового синтеза / Г.М. Кириллов // Общество: философия, история, культура. – 2025. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta-mezhdu-otchuzhdeniem-razuma-i-vozmozhnostyu-novogo-sinteza> (дата обращения: 05.02.2026). DOI 10.24158/fik.2025.12.3. EDN ORCNFQ
6. Кулагина Е.С. Анализ возможностей искусственного интеллекта в сфере автоматизации рутинных задач (на примере образовательных учреждений) / Е.С. Кулагина, Д.И. Пепельшев // Системный анализ в науке и образовании. – 2025. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vozmozhnostey-iskusstvennogo-intellekta-v-sfere-avtomatizatsii-rutinnyh-zadach-na-primere-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 05.02.2026). EDN TTGYCK
7. Мышлянов А.Б. Иммерсивные симуляции на основе ИИ-технологий: проблемы и перспективы реализации на уроках истории в школе / А.Б. Мышлянов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2025. – №2 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-simulyatsii-na-osnove-ii-tehnologiy-problemy-i-perspektivy-realizatsii-na-urokah-istorii-v-shkole> (дата обращения: 05.02.2026).
8. Оськин А.Ф. Применение технологий искусственного интеллекта в историческом образовании / А.Ф. Оськин // Историческая информатика. – 2023. – №2 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-istoricheskom-obrazovanii> (дата обращения: 05.02.2026).
9. Юмашева Ю.Ю. К вопросу о применении искусственного интеллекта в исторических исследованиях / Ю.Ю. Юмашева // Историческая информатика. – 2025. – №1 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-primenenii-iskusstvennogo-intellekta-v-istoricheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 05.02.2026).

Довгялло Яна Павловна

канд. экон. наук, ведущий научный сотрудник
Института экономики и демографии
Национальной академии наук Таджикистана
г. Душанбе, Республика Таджикистан

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ВОСПРИЯТИЕ ОБЩЕСТВОМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Аннотация: *в последнее время инновационные технологии получили широкое распространение не только в производственной сфере, но и среди населения. Использование различных социальных сетей и цифровых платформ позволяет приобрести различные материальные блага и услуги, получить образование и найти новое место работы, формирует социальные связи между людьми. Использование научно-технических достижений в производственном процессе и в общественной сфере повышает социально-экономический уровень развития страны. Вместе с тем и предъявляет высокие требования к подготовке специалистов, которые обладают новыми знаниями в области инновационных технологий, полученные в процессе образования, и навыками их применения на практике.*

Ключевые слова: *технологические инновации, профессиональные компетенции, аналитические навыки, креативное мышление, квалификационный уровень образования, восприимчивость к инновациям.*

Научно-технический прогресс в экономике любого государства явление не новое. Внедрение научно-технических достижений в производственный процесс способствует выпуску инновационной продукции, изменению структуры экономики, а в целом переходу всего национального хозяйства на более высокий уровень развития, что и приводит к смене технологического уклада. Однако в конце XX в. начале XXI в. научно-технические достижения получили широкое распространение не только в производственной сфере экономики, но и в социальной среде. Использование цифровых технологий сформировало новые потребности общества в различных материальных благах и услугах более высоко технологического порядка. Информационные технологии предоставляют возможность качественно нового уровня доступа к информации и знаниям, оказывают значительное влияние на характер общения и формирование социальных связей между людьми. Социальные сети и различные информационные платформы позволили преодолеть проблему больших расстояний и люди стали создавать различные группы по интересам, формируя при этом новый тип социальной структуры [4, с. 172]. Вместе с тем необходимо отметить, что такие изменения в способах общения не только объединяют людей, но и могут привести к социальным последствиям – поляризации общества, рискам и вызовам, которые способны оказать негативное воздействие на общество. Поэтому одной из задач подготовки специалистов в сфере информационных технологий выступает формирование у них социальной ответственности, так как они участвуют в формировании будущего общества, основу которого составляют цифровые технологии в качестве инструментов для повышения уровня жизни населения.

В связи с этим в экономике появилась потребность в специалистах, обладающих знаниями в применении инновационных технологий. Важная роль в подготовке последних принадлежит системе профессионального образования и выступает прочной базой фундаментальных и прикладных исследований в сфере науки.

Меняющиеся экономические условия предъявляют всё больше требований к уровню инновационной составляющей в образовании работника. Новые знания в области инновационных технологий, полученные в процессе образования, и навыки их применения на практике,

а также способность к их созданию и применению в общественном производстве на сегодняшний день становятся неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалиста в различных сферах экономики [5, с. 1321].

Решение многосложных социально-экономических задач всё больше основывается на новых информационных технологиях, которые предъявляют высокие требования к профессиональной компетенции специалистов. Процесс обучения не ограничивается только получением специальности в образовательных учреждениях различного уровня. Развитие и использование инноваций во всех сферах жизнедеятельности человека обуславливает необходимость получать знания постоянно на протяжении всей трудовой деятельности, обновляя личные и профессиональные компетенции. Образовательные программы с использованием интерактивных методов обучения, способствуют формированию у персонала аналитических навыков, развивают нестандартное мышление, способствуют развитию критического мышления и креативного подхода к решению нестандартных задач. Эти навыки позволяют создавать новые технологии и находить инновационные решения. Поэтому важное значение придается процессу обучения персонала не только в образовательных учреждениях, но и повышению квалификационного уровня образования и в процессе трудовой деятельности с целью восприимчивости специалистов к инновациям и возможности внедрять их в производственный процесс [2, с. 211].

На сегодняшний день одной из актуальных проблем принципиально нового качества профессиональной подготовки в системе образования и повышения уровня профессиональных компетенций специалистов выступает отсутствие тесной взаимосвязи между наукой, профессиональными образовательными учреждениями и производством. Единая взаимосвязанная системы позволит сгенерировать информационные, технологические, инновационные, научные и интеллектуальные ресурсы для подготовки высококвалифицированных кадров [1, с. 31]. Развитие научных знаний в области цифровых технологий и искусственного интеллекта будет способствовать формированию творческой личности, основу которой составляет критическое мышление и креативность в профессиональной деятельности работников.

Использование современных технологий оказало значительное влияние и на способ получения образования. Так с помощью различных образовательных онлайн программ появился свободный доступ к их изучению, а возможности интернета позволяют получить образование и повысить свой квалификационный уровень в любое время. Вместе с тем, необходимо отметить и отрицательные факторы данного способа образования. Прежде всего это поверхностное восприятие информации, что не способствует развитию критического мышления, глубокому анализу проблемы, а также технологические нововведения иногда подменяют реальный опыт и знания.

На основе современных технологий получила значительное развитие дистанционная занятость населения. Работа в режиме on-line позволила специалистам работать в любой точке мира, а предпринимателям предоставила возможности расширить рынки сбыта своей продукции и услуг. Однако возможность работать удалённо может привести к снижению социальных связей в коллективе, качество взаимодействия между сотрудниками может ухудшиться, а общая результативность решаемых задач может быть не эффективной [3, с. 63].

Таким образом, влияние новых технологий оказывают значительное влияние как на производственные отношения, так и на общественные связи. И не всегда это влияние оказывается положительным. Обеспечивая новые возможности для общения, профессионального развития, они также создают и различные риски и вызовы, которые требуют кардинального изменения в подходах их использования. Необходимо понять, что использование новых технологий является сложным процессом, а не подменой тех знаний, опыта и навыков, которыми обладает человек. Они выступают лишь инструментом,

способным ускорить процесс поиска и обработки информации, обеспечивают возможности для повышения профессиональных компетенций и общения на более высоком технологическом уровне. И их корректное и правильное использование позволит улучшить качество принимаемых производственных решений и повысит качество общественного взаимодействия.

Список литературы

1. Гордеева Д.С. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с реальным сектором экономики / Д.С. Гордеева, А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – №7. – С. 30–35. – EDN WXBLQB.
2. Кириллова С.Н. Цифровая трансформация образовательных организаций как фактор повышения качества человеческого капитала / С.Н. Кириллова, А.И. Бакшеев, Ж.Е. Турчина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2025. – Т. 3. №11 (164). – С. 204–212. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2025.11.03.024. – EDN VLEXEI.
3. Колесникова О. А. Расширение практики применения дистанционной занятости: проблемы, решения, перспективы / О.А. Колесникова, А.А. Стребков // Социально-трудовые исследования. – 2020. – №4 (41). – С. 57–67. – DOI 10.34022/2658-3712-2020-41-4-57-67. – EDN DBQZXI.
4. Роль цифровых платформ в создании новых бизнес-моделей и экономических экосистем / О. В. Косникова, А. Л. Золкин, В. С. Тормозов, Т. Г. Гарбузова // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2025. – Т. 3. №1 (154). – С. 168–175. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2025.01.03.020. – EDN SHCKLA.
5. Феклистов И.Ф. Образование в контексте формирования инновационной культуры в обществе / И.Ф. Феклистов // Экономика труда. – 2021. – Т. 8. №11. – С. 1315–1330. – DOI 10.18334/et.8.11.113822. – EDN BNRDXZ.

Дорожук Елена Сергеевна

почетный работник высшей школы Российской Федерации,
заслуженный работник высшей школы Республики Татарстан,
д-р пед. наук, профессор
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-154325

**СЕТЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ
В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КОННЕКТИВИЗМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ**

Аннотация: в статье рассматриваются особенности организации обучения будущих журналистов в высшей школе в сетевом формате. Основываясь на принципах коннективизма, автор описывает и моделирует особенности сетевого формата в структуре профессионального образования работников медиасферы. Интеграционные характеристики сетевого формата позволяют включать его в систему практико-направленных дисциплин и курсов, приближая процесс создания медиапродуктов к реальной практике за счет взаимодействия в сетевом формате между субъектами образовательной деятельности.

Ключевые слова: журналист, медиасистема, сетевое обучение, коннективизм, сетевое сообщество.

Современная система подготовки будущих журналистов тесным образом связана с цифровизацией медийного и образовательного пространств, что вызывает к жизни быструю смену цифровых технологий, способствует возникновению новых областей преподавания и обучения, основанных на новых способах усвоения знаний и новых способах мышления. В контексте идей образования через всю жизнь меняется и роль обучающегося – от пассивного потребителя он переходит в разряд активного пользователя, обладающего достаточно

высокой степенью мотивации, а такое «саморегулируемое обучение или самообучение позволяет студентам активно участвовать в процессе обучения, обучаться в свободной атмосфере в любом месте, в любой час», как справедливо полагает К.С. Итинсон [4].

Цифровая эпоха затрагивает и деятельность современных средств массовой информации, которые также находятся под влиянием возрастающей активности аудитории и сталкиваются с «открытым двусторонним информационным потоком в режиме реального времени в виде блогов» [8]. Все это является ярким свидетельством нового феномена – коннективизма.

Признанными лидерами в изучении данного феномена являются зарубежные исследователи С. Даунс и Д. Сименс, которые в своих работах постулируют открытость и связанность обучения в сети Интернет или онлайн-обучение, а также обмен знаниями через сеть [6; 8]. Д. Сименс, например, опираясь на положение о том, что реальная задача для любой теории обучения – использовать известные знания на практике, описывает коннективизм как такую модель обучения, которая базируется на идее – обучение больше не является внутренней, индивидуальной деятельностью, а новые технологии влияют на осознание того, что значит учиться [8]. При этом знания – это поток информации, который проходит через сети людей и артефактов: сеть соединяет объекты (узлы), в качестве которых могут выступать отдельные лица, группы, системы, ресурсы или сообщества. Д. Сименс в своих исследованиях выделяет принципы коннективизма: а) в основе обучения и знаний лежит многообразие мнений; б) обучение в этой связи определяется как процесс соединения специализированных узлов или источников информации; в) обучение реализуется при помощи определенных устройств; г) ключевым является стремление к получению большего объема информации и знаний; д) развитие и поддержание связей, способствующих непрерывному обучению; е) важнейшим является способность видеть связи между различными направлениями, идеями и концепциями; ж) процесс принятия решения является процессом обучения [8].

Теория коннективизма лежит в основе сетевой теории обучения, когда методика обучения базируется на переходе контроля от преподавателя к учащимся, что, по мнению разработчиков данной теории, вполне соответствует цифровой эпохе. Одним из примеров внедрения положений коннективизма является разработанная электронная среда обучения с массовыми открытыми онлайн-курсами. Как полагает А.А. Аширов, «коннективизм представляет попытку концептуализации обучения в сетевых структурах, где знание распределено между множественными узлами, а учащийся активно участвует в процессах его производства и распространения» [1, с. 42].

Однако данная теория не лишена некоторых неточностей: к ним исследователи относят и описательность концепции, и отсутствие механизма для объяснения качественных скачков в развитии знания, наличие социально-политических ограничений. Но, наш взгляд, игнорировать возможности сетевой организации образовательного процесса, с опорой на применение принципов коннективизма и интеграцию их в общую образовательную парадигму в условиях цифрового образовательного пространства, невозможно. Ведь, «в контексте социальной истории образовательных технологий коннективизм может рассматриваться как попытка найти теоретическое основание для использования возможностей Web 2.0 в образовании» [1, с. 52]. Взгляд на образовательный процесс с позиций коннективизма позволяет определить факторы, обосновывающие образовательные инновации и влияющие на их внедрение, выявить связи между технологиями/цифровыми технологиями и образовательными практиками. Поэтому использование преимуществ цифровых и сетевых технологий в организации профессионального обучения будущих журналистов становится востребованной проблемой.

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» сетевым обучением является одна из форм реализации образовательных программ, при которой обучающиеся используют ресурсы нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность и/или используют ресурсы иных организаций (п. 1 ст. 15 ФЗ №273-ФЗ «Об образовании в РФ»).

Как подчеркивает Д.А. Бояринов, решению задач современного образования может способствовать создание и развитие адаптивного сетевого образовательного пространства, которое исследователь определяет как «коммуникативную информационно-образовательную среду, отражающую личностные установки и личностные смыслы субъектов, создающую условия для их вовлечения в разнообразные формы совместной деятельности, обеспечивающую условия для формирования динамической системы субъектов, объединяющихся в микро- и макрогруппы, реализующих различные взаимопересекающиеся и личностно значимые задачи» [2, с. 135].

Учитывая, что образовательная среда на современном этапе становится цифровой, создание сетевых форм подготовки будущих журналистов сопряжено с разработкой этой среды, адаптированной для профессиональной подготовки будущего журналиста, основанной на использовании в образовательном процессе различных цифровых технологий и ресурсов, предоставлении широких возможностей для реализации универсальных коммуникативных и эффективных отношений, учете процессов смещения фокуса внимания на взаимодействие субъектов, выступающих в различных ролях. Анализ опыта образовательной деятельности в сфере подготовки будущих журналистов в Казанском (Приволжском) федеральном университете позволяет выделить особенности цифровизации процесса этой подготовки: актуализация процессов саморазвития студента; акцентирование личностных характеристик творческого управления энергией (творческий потенциал); профилизация процесса формирования компетенций, необходимых для успешной деятельности в медиасфере; высокая потребность в создании творческих пространств, стимулирующих и мотивирующих творческие процессы. И, если наиболее существенными трансформациями в деятельности современных СМИ являются рост влияния социальных сетей на распространение информации; распределение форматов с интерактивными характеристиками, обеспечивающих взаимодействие участников в процессах коммуникации [3]; развитие искусственного интеллекта и журналистики данных; усиление борьбы с фейками и дезинформацией, а также рост интереса к формированию СМИ, то это должно стать основой для создания сетевых платформ/кластеров, объединяющих разных субъектов образовательной деятельности, заинтересованных в подготовке будущих журналистов. Сетевой формат организации журналистского образования построен на интеграции образовательных программ (как совместном участии образовательных организаций в разработке образовательных программ и их реализации) и использовании партнёрских ресурсов (когда одна или несколько организаций, образовательные и производственные, участвуют в сетевом взаимодействии). Одним из существенных преимуществ такого формата образовательной деятельности становится глубокая интеграция образовательного пространства университета в систему профессиональной деятельности медиасферы. Отсюда и тенденции к приближению таких форм, как, например, производственная практика, к реальным условиям деятельности, что приводит к повышению академической и профессионально-практической мобильности будущих журналистов.

Таким образом, сетевая форма образовательного процесса подготовки будущих журналистов основана на взаимовыгодном сотрудничестве между СМИ (представителями медиарынка), государственными и общественными профессиональными организациями (как, например, Союз журналистов Республики Татарстан, республиканское агентство по печати и массовым коммуникациям «Татмедиа») и образовательной организацией – университетом, стремящимся к взаимовыгодным результатам [5]. Со стороны университета это обеспечение современных условий для подготовки будущих журналистов, со стороны государственных и общественных профессиональных организаций – социальная и профессиональная идентификация будущих журналистов, а также создание устойчивого имиджа профессии, со стороны медиаструктур – подготовка кадров, необходимых им в настоящее время. В основе

модели сетевого образовательного цифрового процесса подготовки будущих журналистов в Казанском (Приволжском) федеральном университете лежит горизонтальная структура взаимодействия: «университет – медиасистема региона». Содержанием модели является обеспечение реализации совместных образовательных и исследовательских проектов, учебных курсов, представление результатов мероприятий на форумах, конференциях, обеспечение профессиональной поддержки будущих журналистов (знакомства с профессией). Самым продуктивным видом такой деятельности являются сетевые лаборатории, как профессиональные сообщества, предназначенные для изучения журналистских технологий, администрирования и профессионально-творческих систем, основанных и задействующих сетевые технологии при проектировании медиапродуктов. Исследователи определяют профессиональные сетевые сообщества как уникальные системы взаимодействия, состоящие из людей, пространства и инструментов, которые поддерживают обучение и профессиональный рост [7]. Основными целями и задачами, решаемыми в рамках сетевых лабораторий, являются: профессиональная мотивация и ориентация в профессии (журналистские каникулы, которые проводятся с применением возможностей медиаорганизаций); профессиональные (тестовые) практики; знакомство и освоение технологий профессиональной деятельности; творческое использование освоенных навыков; творческая рефлексия; сетевое обучение в практических курсах.

Разработка целей и задач данного формата осуществляется в рамках компетентностного подхода и включает подготовку модульной структуры содержания и матрицы соответствия различных дидактических единиц (модулей, подмодулей, образовательных элементов) компетенций, формирование которых обеспечивается деятельностью сетевых лабораторий. Разработка целей и задач сетевого обучения будущих журналистов включает несколько этапов.

1. Аналитико-потребностный, на котором проводятся аналитические исследования требований, ожиданий и проблем, с которыми сталкивается медиасистема, и которые являются ориентиром для формулирования целей подготовки специалистов в соответствующей области.

2. Компетентностно-моделирующий, который связан с выявлением и моделированием структурных особенностей профессиональных компетенций будущих журналистов, которые подлежат формированию в процессе образовательной деятельности.

3. Содержательно-моделирующий, на котором на основе моделей компетенций будущих журналистов происходит отбор образовательных и практических материалов (медиа материалов) для практических задач и разрабатывается их содержание. Также на этом этапе формируются сетевые сообщества, в рамках которых будут работать интегрированные сетевые лаборатории, определяются их содержательные элементы и форматы взаимодействия (сетевые протоколы).

4. Тестовый, позволяющий провести тестирование сетевой лаборатории в контексте реальной профессиональной деятельности в медиасистеме региона.

5. Внедренческий, предполагающий введение целей и задач в содержание дисциплин при организации сетевой формы образовательной деятельности.

Как показывает анализ опыта организации сетевого формата образовательной деятельности будущих журналистов, одной из наиболее адаптивных форм является форма медиапроектирования. Будущие журналисты в рамках медиапроектирования не являются пассивными потребителями информации, они являются активными сопроизводителями творческого медиапродукта – медиапроекта. Обоснованиями такого формата образовательной деятельности в контексте коннективизма являются: 1) востребованность инноваций коннективизма в подготовке будущих журналистов связана с привлекательностью и доступностью открытых форм совместного образовательного действия – работы над медиапроектами, экспериментов с жанровыми и текстовыми форматами и т. д.; 2) преподаватель как участник сети знаний с

присутствием в блогосфере, создаваемой в рамках образовательного поля, применяет эту же блогосферу как образовательное средство; 3) использование принципов коннективизма позволяет создавать индивидуальную методику обучения в рамках студентоориентированного обучения; 4) поддержание и актуализация атмосферы самообучения, когда, занимаясь медиа-проектами на основе индивидуальных образовательных практико-профессиональных траекторий, обучающиеся имеют возможность консультироваться со своей референтной группой; 5) уменьшается время на поиск информации, увеличивается время на синтез информации, что способствует приращению и построению новых знаний с применением их к конкретным профессиональным действиям.

На основании анкетного опроса обучающихся были выявлены параметры, которые существенны при организации сетевого формата профессиональной подготовки будущих журналистов. К ним относятся: 1) наличие пользовательского цифрового опыта (цифрового проектирования и цифровой аналитики); 2) владение цифровыми стандартами и профессиональными стандартами, позволяющими разработать образовательные траектории как стратегические инновации; 3) наличие команды обучающихся, в которой каждый обладает достаточным уровнем развития компетенций в сфере цифрового обучения и цифровых медиа, с гибким графиком функционирования в сети для обеспечения взаимодействия между обучающимися; 4) работа в команде/совместная образовательная деятельность на основе командного взаимодействия и принципов управления знаниями (например, онлайн-курсы на платформе Moodle или виртуальная аудитория); 5) наличие единой информационной платформы, действующей на основе информационных технологий, а также позволяющей проводить оценку эффективности образовательных активностей со стороны экспертов.

Таким образом, коннективистские принципы организации образовательных активностей в журналистском образовании позволяют определить сетевой формат, провоцируемый развитием цифровых технологий и интенсификацией процессов глобализации, как одну из тенденций организации профессиональной подготовки будущих журналистов, в которой проявляется определенный уровень дисперсии университетского образования, отражаются противоречия между современными оценками результатов профессиональной вузовской подготовки будущих журналистов и его перманентной трансформацией с размытием границ сетевыми сообществами. Сетевые сообщества как продукт сетевой формы образовательной деятельности будущих журналистов выступают как агенты трансформаций. Они имеют гибридную структуру, условием их эффективности является взаимодействие с формальными институтами (в частности, институтами медиасистемы), построены на принципах «полезного знания» (useful knowledge), отличаются инициативностью в конструировании цифровых сетевых профессиональных медиаплатформ, разработке независимых партнерских медиапроектов. Сетевой формат образовательной активности будущих журналистов способен ускорить и дифференцировать изменение модели подготовки работников медиасферы в высшей школе.

Список литературы

1. Аширов А.А. Коннективизм в социальной истории образовательных / А.А. Аширов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): сб. статей VI международной научно-практической конференции (г. Москва, 13–14 ноября 2025 г.). – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. – С. 41–55. – EDN DCGJKA.
2. Бояринов Д.А. Неформальное и информальное образование в контексте адаптивного сетевого образовательного пространства / Д.А. Бояринов // Проблемы современного образования. – 2019. – №1. – С. 135–142. – EDN RXLVWX.
3. Захарченко Н.А. Новые медиа как способ коммуникации ради коммуникации / Н.А. Захарченко, Т.В. Карелова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2023. – Т. 1. №1 (40). – С. 154–162. – EDN XVPOBW. DOI 10.51965/2076-7919_2023_1_1_154

4. Итинсон К.С. Коннективизм – обучение в цифровую эпоху / К.С. Итинсон // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. №4 (37). – С. 96–98. DOI 10.26140/bgз3-2021-1004-0021. EDN BPBVOA
5. Doroschuk E.S. Approaches to designing online training for future journalists in the form of practice-oriented courses // Proceedings of the International Science Conference «European Research: Theory, Practice and Innovation» (January 28, 2026). Budapest, Hungary. Scientific publishing house Infinity. Part 3. Pp. 110–117.
6. Downes S. Recent work in connectivism // European Journal of Open, Distance and e-learning. 2019. Vol. 22. No. 2. DOI: 10.2478/eurodl-2019-0014. EDN JSXDCS
7. Krutka D., Carpenter J., Trust T. Enriching professional learning networks: A framework for identification, reflection, and intention // Tech Trends. 2017. 61 (3). Pp. 246–252.
8. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2008. URL: https://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (дата обращения: 12.02.2026).

Крицкая Анастасия Павловна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Игнатович Светлана Сергеевна

канд. пед. наук, доцент, член организационного комитета НПК

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

DOI 10.31483/r-153909

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена анализу инновационных подходов к организации обучения и современных цифровых образовательных платформ, интегрируемых в педагогическую практику. Авторами рассматриваются ключевые преимущества их применения: рост мотивации обучающихся, формирование критического мышления, развитие социальной компетентности, а также повышение точности мониторинга уровня освоения учебного материала. Приводятся конкретные примеры проверенных на практике платформ – «Обучай», Bouncy Balls и LearningApps – с описанием их функционала и обоснованием критериев отбора инструментов, обеспечивающих оптимальную эффективность образовательного процесса. Исследование ориентировано на оказание практической помощи педагогам в освоении цифровых технологий, направленных на повышение качества образования и усиление активного вовлечения учащихся в учебную деятельность.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, цифровые образовательные платформы, мотивация учащихся, развитие критического мышления, социальная компетентность, мониторинг усвоения знаний, эффективность обучения, цифровизация образования.

Интеграция инновационных технологий в педагогическую практику выступает необходимым условием модернизации системы образования. Современное информационное общество характеризуется высокой динамикой изменений, в связи с чем традиционные формы и методы обучения перестают в полной мере отвечать запросам всех участников образовательного процесса. Происходит трансформация парадигмы дошкольного и школьного образования в сторону личностно-ориентированного подхода, что требует от педагогов активного использования инновационных решений [7].

Под инновацией в педагогическом контексте понимается введение нового элемента в образовательный процесс, приводящее к качественному изменению условий и результатов

обучения. Технология трактуется как систематизированная совокупность методов и приёмов, применяемых в конкретной области. Инновационные педагогические технологии направлены на создание условий и инструментов, максимально соответствующих актуальным потребностям обучающихся, педагогов и общества в целом [1].

Проблемы внедрения инновационных технологий в педагогической практике

Использование современных технологий сопряжено с многоуровневыми трудностями – технологическими, психолого-педагогическими, организационно-правовыми и экономическими [5].

Технологические барьеры включают недостаточную ИКТ-компетентность педагогов, нестабильность оборудования и ПО, дефицит качественного цифрового контента, соответствующего ФГОС и учебным программам.

Психолого-педагогические трудности проявляются в страхе перед изменениями, сопротивлении инновациям, увеличении рабочей нагрузки и необходимости постоянного повышения квалификации.

Организационно-правовые аспекты касаются соблюдения требований Федерального закона №152-ФЗ «О персональных данных», рисков кибербуллинга, дезинформации и снижения концентрации внимания.

Экономические ограничения связаны с недостаточным финансированием оснащения классов, лицензированием ПО и обеспечением равного доступа к ресурсам для всех категорий учащихся.

Преодоление указанных проблем требует системного подхода: подготовки кадров, развития инфраструктуры, совершенствования нормативной базы и обеспечения безопасности.

Факторы и меры повышения мотивации педагогов к инновациям.

Внедрение цифровых платформ увеличивает нагрузку на учителей (подготовка материалов, мониторинг, анализ данных), что делает необходимым непрерывное профессиональное развитие. Эффективными мерами признаются:

- проведение специализированных тренингов, мастер-классов, семинаров и стажировок;
- создание поддерживающей профессиональной среды с акцентом на обмен опытом;
- система поощрений (премии, благодарности, публичное признание достижений);
- стимулирование инициатив «снизу» через гранты, субсидии и творческие проекты;
- обеспечение современной технической базы и обучение профилактике цифрового утомления;
- совершенствование законодательства в сфере защиты данных, авторских прав и качества цифрового контента [9].

Преимущества применения инновационных методов и платформ

Цифровые образовательные платформы обеспечивают:

- развитие аналитического и критического мышления через интерактивные задания и тесты;
- формирование коммуникативных компетенций посредством форумов, чатов и совместных проектов;
- подготовку к профессиональной деятельности через моделирование реальных ситуаций;
- расширение кругозора и стимулирование креативности за счёт мультимедиа и разнообразия источников.

Несмотря на преимущества, сохраняются вызовы: недостаточная цифровая грамотность участников, сложность управления контентом, необходимость регулярного обновления платформ. Поэтому требуется систематическая оценка эффективности и корректировка применения [4].

Инновационные методы представляют собой целостную дидактическую систему, ориентированную на активное вовлечение учащихся, взаимодействие и глубокое понимание материала, в отличие от традиционной трансляции знаний.

Критерии выбора образовательных платформ.

При отборе инструментов рекомендуется учитывать:

- 1) интуитивность и простоту интерфейса;
- 2) соответствие возрастным особенностям целевой аудитории;
- 3) возможности персонализации обучения;
- 4) наличие интерактивных и игровых элементов;
- 5) совместимость с имеющимися ресурсами и устройствами;
- 6) качество технической поддержки, документации и консультаций.

Анализ конкретных платформ

«Обучай» – сервис на базе искусственного интеллекта, предназначенный для автоматизации создания учебных материалов. Позволяет за 30–60 секунд генерировать задания различной сложности, рабочие листы и интерактивные формы с автоматической обработкой ответов. Основные преимущества: интеллектуальное редактирование, значительное сокращение временных затрат на подготовку, высвобождение ресурсов для методической и индивидуальной работы с учащимися [7].

Bouncy Balls – бесплатный веб-инструмент для визуального мониторинга уровня шума в классе. Реагирует на звук с микрофона: при превышении порога шара подпрыгивают активнее (доступны настройки чувствительности). Не требует регистрации или установки. Эффективен для поддержания дисциплины при групповой работе, чтении в тишине, викторинах и других видах деятельности, требующих контролируемой акустической среды. Рекомендуется предварительное тестирование и знакомство учащихся с инструментом [5].

LearningApps – платформа с набором из 20 типов интерактивных упражнений в игровой форме (называемых «приложениями»). Подходит преимущественно для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста. Позволяет:

- создавать упражнения с нуля (с подсказками и загрузкой медиа);
- использовать и адаптировать готовые шаблоны других авторов;
- сохранять материалы как личные, общедоступные, в формате урока или электронной книги;
- интегрировать в LMS (например, через ссылки).

Ограничения: неудобный просмотр детализированных результатов (требуется создание классов и аккаунтов для учеников; отчётность минимальна – «пройдено/провалено»). Рекомендуется использовать преимущественно для закрепления и самопроверки материала, а не для формальной оценки [3].

Интеграция инновационных методов обучения и цифровых платформ (в частности, «Обучай», Bouncy Balls, LearningApps) представляет собой действенный механизм повышения качества образования. Эти инструменты способствуют росту мотивации, развитию критического мышления, социальной компетентности и точному контролю усвоения знаний [8].

Вместе с тем сохраняются барьеры: недостаточная подготовка педагогов, технические и финансовые ограничения, правовые риски. Их преодоление возможно при реализации комплексных мер – от систематического повышения квалификации и создания инфраструктуры до формирования внутренней мотивации учителей и нормативного регулирования.

Внедрение инноваций выступает ключевым направлением модернизации образования, отвечающим требованиям информационного общества и способствующим формированию компетенций, необходимых для успешной жизнедеятельности будущих поколений [7].

Список литературы

1. Образовательные тренды: сборник научных студенческих статей (Москва, 3 декабря 2020 года). – М.: Отечество, 2021. – 283 с.

2. Ключко В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с. EDN QXZRWW
3. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство: учеб. пособие для вузов / под ред. С.А. Щенникова, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2017. – 210 с.
4. Жумабекова Н.Ж. Инновационные технологии во время обучения в профессиональном образовании / Н.Ж. Жумабекова // Вестник КГЮА. – 2022. – № 1. – С. 123–126. EDN QSZOGJ
5. Антропова И.А. Инновационные образовательные технологии / И.А. Антропова // Инновационная деятельность педагога. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – С. 17–29. EDN EOСMWV
6. Карпова Н.К. Педагогическая психология / Н.К. Карпова, Л.Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.
7. Маркова А.К. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов // Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
8. Англо-русский словарь. – URL: https://wooordhunt.ru/dic/content/en_ru (дата обращения: 08.02.2026).
9. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.]. – М.: Юрайт, 2020. – 434 с.

Куркина Ирина Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт ФСИН»

г. Владимир, Владимирская область

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА САМООЦЕНКУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: влияние социальных сетей на самооценку и профессиональное самоопределение является одной из острых тем современной социальной и прикладной психологии. В статье описаны различия в эффекте влияния сетей, обусловленные типом платформы и стилем использования, а также проанализированы модераторы воздействия и рассмотрены практические риски для карьерного выбора (с акцентом на пенитенциарное направление).

Ключевые слова: социальные сети, самооценка, профессиональное самоопределение, саморепрезентация, социальное сравнение, онлайн-репутация, пенитенциарные профессии.

Основоположником теории социального сравнения является американский психолог и социолог Леон Фестингер, который в 1954 году опубликовал фундаментальную работу «A theory of social comparison processes» в журнале «The Journal of Human Relations», постулирующую, что люди имеют врожденное стремление оценивать свои мнения и способности сравнивая себя с другими [1].

Социальное сравнение – ключевой механизм профессионального самоопределения молодежи, позволяющий оценить собственные способности, интересы и ценности через сопоставление себя со сверстниками- профессионалами или значимыми взрослыми. Оно помогает сформировать внутреннюю готовность к выбору профессии, ориентируясь на социальные ожидания и успешные примеры. Однако в контексте виртуальной среды социальных сетей сравнение «я и другой» приобретает специфические риски, такие как преувеличенные визуализированные достижения и численные метрики взаимодействия. Гипертрофированные примеры «успеха» стимулирует постоянную оценочную деятельность и формируют

представление о себе как о «проекте», который можно выстраивать и корректировать в реальном времени, также как в виртуальном. Другими словами, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс конструирования карьеры по «виртуальному образцу», а внешняя видимость и реакция аудитории выступают в роли информирующих и направляющих факторов [2].

Таким образом, социальные сети обладают возможностью влиять на формирование самоидентификации, выбор (смену) профессии, менять ценностные ориентации, задавать тренды, пропагандировать новые стандарты, что в конечном итоге влияет на карьерный путь. Это влияние проявляется через несколько взаимосвязанных путей. Как сказано выше, первый путь связан с сопоставлением себя с идеализированными образами других пользователей – отобранные и тщательно отредактированные визуальные демонстрации успехов (часто мнимых) формируют фреймы сравнения, которые искажают реальную картину и приводят к ощущению «ущербности» у молодых людей, склонных к перфекционизму или социальной тревожности. Второй путь заключается в цифровой верификации через лайки, комментарии и количество подписчиков (количественные индикаторы вовлеченности оказывают влияние на самовосприятие, делая его зависимым от внешних сигналов). Третий путь – возможность экспериментировать с представлением о своем профессиональном «я», тестировать разные роли и получать быструю обратную связь. Это дает пространство для исследования возможных профессиональных интересов, но также может повышать тревогу, что ожидания аудитории и реальные возможности разойдутся. Таким образом, цифровая среда в контексте профессионального самоопределения имеет как дополнительные ресурсы, так и риски.

Эффекты от использования различных типов платформ различаются по направленности и силе влияния. Так, любительские визуально ориентированные платформы делают акцент на внешнюю привлекательность профессии и создают условия для сравнения по внешним маркерам успеха, а короткие форматы стимулируют демонстрацию быстрых результатов и навыков, что может мотивировать к созданию контента ради видимости вместо глубокого профессионального роста. Напротив, профессиональные сети способствуют формированию карьеры за счет репрезентации компетенций, публикаций портфолио и прямых контактов с клиентами (тем не менее здесь также присутствует элемент самопрезентации, который может исказить восприятие профессиональной пригодности).

Молодые люди в период активного выбора профессии наиболее восприимчивы к влиянию сетевых образов – часто их профессиональные представления формируются под воздействием медиа. В данном контексте работа в пенитенциарной сфере может показаться привлекательной из-за сочетания нескольких факторов: материальной стабильности, социальных гарантий, а также своеобразной романтизации пенитенциарных профессий в виде идеального собирательного образа сотрудника, который транслируется в медиа. Однако с другой стороны, пенитенциарная работа сопряжена с высокой степенью регламентации, риском, эмоциональной нагрузкой и часто общественной стигмой, что также отражают цифровые платформы. Таким образом, процесс воздействия социальных сетей начинается с репрезентации пенитенциарной профессии в цифровом пространстве.

Также на этапе профессионального выбора молодые люди оценивают свою пригодность и перспективы, сопоставляя себя с участниками разнообразных сетевых нарративов – эмоциональных свидетельств бывших и действующих сотрудников, материалов СМИ и гражданских активистов. Так, если образы сотрудников представляют собой пример профессиональной устойчивости и социальной значимости – это повышает вероятность того, что молодой человек примет решение в пользу выбора данного направления. Наоборот, если доминируют сообщения о высоком стрессе, ограниченных возможностях для личного роста или негативных социальных последствиях, самооценка кандидата в отношении собственной способности справиться с такими вызовами падает, и выбор в пользу пенитенциарной сферы

откладывается или отвергается. Следовательно, контент и взаимодействие в социальных сетях могут подтолкнуть потенциального кандидата к выбору работы в пенитенциарных учреждениях или, напротив, отменить такое решение.

Необходимо подчеркнуть, что ситуацию выбора усложняет алгоритмическая логика платформ, которая усиливает односторонние впечатления, формируя фильтры внимания. Люди, интересующиеся какой-либо темой, получают от платформ эмоционально заряженный контент, который лучше вовлекает, но одновременно создает риск искажения баланса информации. В результате потенциальному кандидату может показаться, что негативные или, наоборот, романтизированные представления о профессии более типичны, чем это есть реальной жизни. Следовательно, важно учиться грамотно пользоваться сетевой коммуникацией (критический подход к информации) [3].

В рамках данного обсуждения важно отметить, что работодатели учреждений пенитенциарной сферы уделяют повышенное внимание онлайн-проверке цифрового следа соискателей. С одной стороны, прозрачность и публичные коммуникации сотрудников помогают сформировать привлекательный образ работодателя и снижают неопределенность у потенциальных будущих сотрудников. С другой стороны, перспектива того, что личная жизнь может стать предметом оценки рекрутеров (или более широкой аудитории), может служить причиной отказа от рассмотрения вакансий в пенитенциарном направлении, где требования к поведению и лояльности особенно строги.

В связи с вышесказанным видится целесообразным предложить некоторые практические рекомендации для образовательных и кадровых практик: включение в учебные и карьерные программы модулей, посвященных критическому восприятию сетевого контента, навыкам здоровой самопрезентации и управлению профессиональным онлайн-имиджем, что поможет снизить риски и использовать преимущества сетевых инструментов; для работодателей и карьерных консультантов необходима разработка прозрачных политик оценки цифрового следа, которые смогут учитывать контекст, а не будут сводить профессиональную пригодность только к образу в социальных сетях; для минимизации негативного эффекта необходимо предложить кандидатам доступ к реалистичным предварительным ознакомлениям с профессией, включая стажировки, симуляции и наставничество, что позволит балансировать внешние впечатления и личный опыт.

В заключение необходимо подчеркнуть, что роль социальных сетей в профессиональном самоопределении и самооценке двояка. Социальные сети одновременно служат источником информации и давления, платформой для поддержки и полем для стигматизации, а их влияние определяется содержанием и формой репрезентаций, алгоритмической логикой платформ, уровнем цифровой грамотности пользователя и доступностью офлайн-опыта.

Список литературы

1. Festinger L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7 (2), 117–140. DOI 10.1177/001872675400700202. EDN JMIUGT
2. Тамазов М.С. Влияние социальных сетей на формирование идентичности личности / М.С. Тамазов, А.Э. Хасуев, А.Л. Короткова // *Экономика и управление: проблемы, решения*. – 2024. – Т. 8. №12 (153). – С. 113–120. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2024.12.08.014. – EDN BTCCCY.
3. Ширяева Т.А. Свойства сетевой коммуникации как основы нового формата профессионального общения / Т.А. Ширяева, Е.А. Гончарова // *Научная мысль Кавказа*. – 2023. – №2 (114). – С. 117–125. DOI 10.18522/2072-0181-2023-114-117-125. EDN IJYFZE

Лазаренко Максим Витальевич

студент

Ковалёва Дина Петровна

бакалавр, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154335

РАЗВИТИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИСОГЕН У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: статья посвящена исследованию развития искусственного интеллекта (ИИ) как фактора, провоцирующего экзистенциальный кризис (ЭК) у современной молодежи. Рассматриваются социокультурные предпосылки техногенной цивилизации, усиливающие чувство потерянности и тревоги у молодых людей. Анализируется влияние технологии на когнитивно-экзистенциальную сферу, включая трансформацию мышления, утрату критического восприятия и формирование зависимости от технологий. Особое внимание уделяется прогнозируемым изменениям рынка труда и их роли в обесценивании профессиональных стратегий, а также философским вопросам замещения человеческой субъектности. На основе анализа рисков (включая данные Т. Орда) обосновывается высокая вероятность катастрофических сценариев, связанных с ИИ, и их отражение в индивидуальном сознании молодежи, приводящее к утрате смысложизненных ориентиров.

Ключевые слова: искусственный интеллект, экзистенциальный кризис, молодежь, техногенная цивилизация, когнитивная сфера, рынок труда, субъектность, экзистенциальные риски, смыслоутрата.

В современных исследованиях, обобщающих новейшие научные изыскания относительно общего молодежного экзистенциального кризиса (ЭК) [2; 5], описано достаточно факторов, способствующих его возникновению. Однако недостаточно изученным является вопрос влияния развития искусственного интеллекта (ИИ), в связи с тем, что на данный момент мы наблюдаем за самой активной фазой этого процесса.

Некоторые компоненты ЭК – такие как чувство страха, тревоги, отчаяния, утрата жизненных смыслов и целей – могут быть непосредственно связаны с прогрессом в области искусственного интеллекта, и в данной статье будут раскрыты механизмы данной взаимосвязи.

Прежде чем обратиться непосредственно к влиянию ИИ, необходимо обозначить общий фон, на котором это влияние становится особенно значимым для молодежи. Многие вызовы современности, порожденные развитием технологий, имеют в своей основе социокультурные причины. Прежние ценностные ориентиры, долгое время служившие опорой для человека, утратили свою регулятивную функцию, что привело к размыванию идентичности. В этой связи уместно привести мысль М.В. Лебедева о том, что ключевым вопросом сегодня становится определение той черты в развитии технологий, за которой человеческое существование и сама человечность как значимая культурная категория могут прекратить свое существование [10, с. 135]

Подобный риск утраты человеческого в человеке делает проблему ИИ достаточно острой. Современная технологическая среда, по своей сути направленная на преодоление природного начала и не всегда учитывающая гуманистические ориентиры, представляет собой

серьезную угрозу [10, с. 136]. Для молодых людей, которые только выстраивают свою систему взглядов и отношений с миром, погружение в такую среду чревато усилением чувства потерянности и тревоги – базовых составляющих ЭК.

Влияние технологий распространяется и на то, как человек мыслит и воспринимает реальность. Процессы, связанные с технологизацией сознания, затрагивают глубинные, экзистенциальные его слои. Нарушается баланс между получаемыми знаниями и внутренними смысловыми структурами личности, деформируются представления человека о себе и окружающих, меняется само отношение к миру, которое перестает быть ценностно окрашенным. Огромные потоки информации обесценивают само понятие знания как такового. Более того, в обществе укореняется мнение, что уследить за всеми изменениями невозможно даже для самого эрудированного человека, и это нередко становится удобным предлогом для отказа от познавательной деятельности [10].

В этом пункте становится очевидной связь описанных процессов с компонентами экзистенциального кризиса. Постепенная утрата способности к самостоятельному, критическому и творческому мышлению напрямую связана с тем, что функции познания все чаще делегируются технологиям, в том числе ИИ. Следствием этого становятся когнитивные изменения: рациональное начало уступает место эмоциям и иррациональным импульсам, воображение подменяется стереотипами, память и внимание ослабевают. Такая трансформация когнитивной сферы неизбежно меняет и сам способ взаимодействия человека с действительностью, делая его более пассивным и ведомым. В этих условиях закономерно возникают такие проявления ЭК, как утрата жизненных ориентиров и ощущение бессмысленности существования.

И этот процесс трансформации человеческой субъектности приводит к качественно новому типу зависимости. Как справедливо отмечают исследователи, человек может быть назван «техногенным» не столько по факту использования технических устройств, сколько в силу принципиальной невозможности представлять свое существование вне технологического контекста [10, с. 137]. Данная зависимость приобретает настолько глубокий характер, что ситуация отсутствия техники или ее неисправности ставит человека в положение беспомощности. При этом, как подчеркивается в научной литературе, лишь незначительная часть населения сохраняет компетенции, необходимые для автономного существования вне технологической среды, либо обладает достаточными познаниями в самой технической сфере для понимания ее внутренних механизмов [9, с. 148]. Таким образом, формируется замкнутый круг: чем более «техногенным» становится человек, тем меньше у него остается ресурсов для существования независимо от технологий, что, в свою очередь, лишь усиливает его экзистенциальную зависимость от них.

Стремительное усложнение архитектуры искусственного интеллекта и сопутствующее этому снижение прозрачности его функционирования вызывают обоснованную тревогу в научном сообществе и обществе в целом [3, с. 101]. Эти риски приобретают особую остроту в периоды социально-экономической нестабильности, когда экзистенциальные угрозы переживаются человеком наиболее остро [4, с. 17]. Данное замечание является принципиально важным, поскольку автоматизация и технологизация не только трудовых, но и когнитивных процессов неизбежно повлечет за собой трансформацию рынка труда, что, в свою очередь, создаст предпосылки для социальной и, как следствие, политической напряженности.

Масштабы грядущих изменений иллюстрируют данные аналитических отчетов: согласно прогнозам McKinsey, к 2030 году до 800 миллионов работников будут вынуждены сменить профессиональную сферу в связи с внедрением искусственного интеллекта, при этом уже сегодня значительная доля трудовых операций в большинстве профессий подлежит автоматизации. Однако последствия технологического прогресса не исчерпываются экономической сферой. Если ранее основным социальным конфликтом индустриальной эпохи была борьба

за сокращение рабочего времени, то сегодня, в условиях развития генеративного ИИ, дискуссия смещается в сторону сохранения тех аспектов трудовой деятельности, которые традиционно считались исключительно человеческими – творческого начала, самостоятельности принятия решений, общественного признания. Труд постепенно утрачивает свою исключительно инструментальную функцию, превращаясь в пространство самореализации личности. Однако алгоритмизация, вытесняя рутинные операции, одновременно ставит под сомнение саму антропоцентрическую основу профессиональной деятельности [7, с. 113].

Именно эти прогнозируемые изменения рынка труда создают питательную среду для формирования экзистенциального кризиса у современной молодежи. Молодые люди, находящиеся на этапе профессионального самоопределения, сталкиваются с принципиальной неопределенностью, а традиционная логика «обучись и работай» утрачивает свою очевидность. Если алгоритмы способны заменить значительную часть трудовых функций, закономерно возникают вопросы: на кого ориентироваться при выборе образования и есть ли вообще смысл в долгосрочном профессиональном обучении? В более глубокой, экзистенциальной перспективе это порождает еще более тревожные размышления: если труд перестает быть пространством самореализации и социального признания, а будущее видится размытым и лишенным ясных ориентиров, то в чем тогда заключается смысл выстраивания жизненной траектории уже сейчас? Таким образом, речь идет не только и не столько о потере рабочего места, сколько о подрыве самой возможности осмысленного профессионального существования, что становится фактором, провоцирующим утрату жизненных ориентиров, обесмысливание настоящего и усиление тревоги перед будущим.

Многие исследователи (см., напр. [6, с. 163]) также выражают опасения относительно наиболее пессимистичных сценариев развития взаимодействия человека и искусственного интеллекта. Суть проблемы заключается не в прямом технологическом уничтожении, а в постепенном замещении человеком себя как вида: возвышении ИИ до статуса «сверхчеловека» и добровольной уступке ему собственной субъектности. В этом контексте возникает вопрос о том, не становится ли ИИ «актуальнее» своего создателя, если обратиться к аристотелевской традиции понимания иерархии сущего как иерархии актуальностей, получившей развитие в схоластической мысли. В связи с этим Малинов С.А. формулирует ряд фундаментальных философских вопросов: не приведет ли развитие искусственного интеллекта к понижению онтологического статуса человека, даже несмотря на кажущееся повышение его адаптивных возможностей? можно ли говорить о том, что ИИ способен обрести собственную, самостоятельную реальность, и как эта реальность соотносится со сферой виртуального? правомерно ли отождествлять виртуальное с областью потенциального бытия? и не обернется ли прорыв, осуществленный посредством ИИ, возможным умалением человеческой реальности? [6, с. 163].

В этой связи актуализируется потребность в пересмотре самой парадигмы взаимодействия человека с ИИ. Как отмечает Малинов С.А., современные языковые модели, автоматизируя речевую деятельность, создают лишь иллюзию понимания – симулякры смысла, подменяющие подлинное создание смысла, рождающееся в усилиях и рефлексии. Преодоление этого кризиса видится в переориентации функции ИИ: от выдачи готовых ответов – к углублению вопрошания, от завершения мысли – к её усложнению. Такая трансформация позволила бы превратить ИИ из «заменителя» мышления в инструмент, усиливающий познавательные способности человека [6, с. 167].

Исторический опыт взаимодействия с технологиями демонстрирует двойственность последствий технологических прорывов. С одной стороны, многие опасения впоследствии оказывались преувеличенными (как в случае с железными дорогами или телефонами), это позволяет предположить, что нынешние страхи перед ИИ могут со временем начать

восприниматься как очередной пример технофобии [6, с. 168]. С другой стороны, историю пороховой индустрии можно считать примером обратным: то, что начиналось как источник развлечений (фейерверки), обернулось созданием огнестрельного оружия, кардинально изменившего характер военных конфликтов. И примеров таких немало. Это показывает, что технологические прорывы несут в себе не только позитивные возможности, но и реальные угрозы, которые на ранних этапах развития далеко не всегда очевидны.

И хотя существуют правовые прецеденты ограничения использования ИИ на международном уровне [8, с. 58], представляется достаточно вероятным, что подлинные ограничения не будут введены до тех пор, пока перед человечеством не встанет вполне конкретный и устрашающий вопрос о самом его выживании. История ядерного оружия продемонстрировала нам, что активное развитие и наращивание арсеналов продолжалось до момента реального осознания катастрофических последствий, и лишь затем возникла система сдерживания. До наступления реальной катастрофы доминирует стремление к развитию любой ценой. Именно эта неопределенность – отсутствие гарантий, что катастрофы удастся избежать, и невозможность повлиять на глобальные процессы – создает тот экзистенциальный фон, на котором у современной молодежи формируется ощущение неясности будущего и обесценивания собственных жизненных стратегий.

В конце хотелось бы привести составленную Баевой Л.В. на основе материалов Тоби Орда таблицу (рис. 1) [1, с. 295], в которой систематизированы вероятности различных экзистенциальных катастроф в ближайшие сто лет. Согласно этим данным, риск, связанный с неконтролируемым развитием искусственного интеллекта, занимает третье место, уступая лишь общему экзистенциальному риску и совокупности антропогенных угроз. Вероятность катастрофы по сценарию ИИ (1 из 10) всего на 40% ниже, чем у двух первых позиций (1 из 6), что свидетельствует о крайне высокой степени опасности, приписываемой данному фактору. При этом четвертая позиция – непредсказуемые антропогенные риски (1 из 30) – меньше первых двух уже на 80%, а по сравнению с риском от ИИ – на 67%. Такое распределение наглядно демонстрирует, насколько значимую роль в современном мире играет развитие искусственного интеллекта как источника потенциальной глобальной угрозы, способной по своей вероятности соперничать с самыми масштабными вызовами человечеству.

Экзистенциальные катастрофы	Шансы с вероятностью до 100 лет
Астероид или комета из космоса	~ 1 из 1 000 000
Извержение супервулкана	~ 1 из 10 000
Взрыв Солнца	~1 из 1000 000 000
Ядерная война	~1 из 1000
Изменения климата	~1 из 1000
Другой экологический ущерб	~1 из 1000
Искусственно созданные пандемии	~1 из 30
Естественные эпидемии	~1 из 10000
Неконтролируемый ИИ	~1 из 10
Непредсказуемые антропогенные риски	~1 из 30
Общие антропогенные риски	~1 из 6
Общий экзистенциальный риск	~1 из 6

Рис. 1. Экзистенциальные риски по оценке Т. Орда (сост. Баева Л.В.)

Рассмотренные данные позволили увидеть, как глобальная угроза со стороны ИИ преломляется в индивидуальном сознании молодого человека. Оценка риска неконтролируемого ИИ как сопоставимого с ядерной войной перестает быть для молодежи абстрактной статистикой, трансформируясь в личный экзистенциальный вызов. Неопределенность будущего, размывание профессиональных перспектив и угроза человеческой субъектности, усиленные

осознанием высокой вероятности катастрофы, создают критическое давление на формирующуюся личность. Развитие ИИ выступает комплексным кризисогеном, активирующим компоненты экзистенциального кризиса: от базальной тревоги до обесценивания долгосрочных жизненных стратегий. Молодежь оказывается в ситуации противоречия между антропоцентричными моделями самореализации и прогнозируемой «постчеловеческой» реальностью, что порождает глубинный мировоззренческий кризис и ставит под вопрос осмысленность существования в настоящем.

Список литературы

1. Баева Л.В. Экзистенциальная безопасность в условиях техногенной культуры / Л.В. Баева // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2025. – №2. – С. 282–301. DOI 10.22363/2313-2302-2025-29-2-282-301. EDN QBCZRW
2. Головина А.Г. Экзистенциальный кризис и аутоагрессивное поведение у подростков / А.Г. Головина // Возрастные аспекты психических расстройств и особенности их пастырского окормления. – 2025. – №1. – С. 69–73. DOI 10.24412/cl-37441-2025-1-69-73. EDN XNKFUK
3. Дубровский Д.И. Развитие искусственного интеллекта и глобальный кризис земной цивилизации (к анализу социогуманитарных проблем) / Д.И. Дубровский // Философия науки и техники. – 2022. – №2. – С. 100–107. DOI 10.21146/2413-9084-2022-27-2-100-107. EDN PDWZLF
4. Ковалев А.А. Ментальная и экзистенциальная безопасность человека как философская проблема в условиях цифровой трансформации / А.А. Ковалев // Социум и власть. – 2025. – №2. – С. 7–25. EDN WLSCTS
5. Лазаренко М.В. Теоретический анализ экзистенциального кризиса у старших подростков: сборник трудов конференции. / М.В. Лазаренко, Т.А. Халилов // Молодежная наука в современном мире: Всеросс. студенческая науч.-практ. конф. с междунар. участ. – 2025. – 13 с. DOI 10.31483/r-138199. EDN RSXDGS
6. Малинов С.А. Искусственный интеллект как симулякр смысла / С.А. Малинов // Galactica Media: Journal of Media Studies. – 2025. – №4. – С. 154–173. DOI 10.46539/gmd.v7i4.705. EDN HPPUZQ
7. Новоселов Д.О. Искусственный интеллект и изменение трудовых ценностей, влияние автоматизации на восприятие работы / Д.О. Новоселов // Телескоп. – 2025. – №1. – С. 113–118.
8. Петев Н.И. Экзистенциальная, правовая и этическая проблемы искусственного интеллекта / Н.И. Петев // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2022. – №2 (45). – С. 55–70. DOI 10.18799/26584956/2022/2/1159. EDN RRLORJ
9. Слюсарев В.В. Цифровая революция и экзистенциальный кризис личности / В.В. Слюсарев, Т.М. Хусяинов // Век глобализации. – 2018. – №4 (28). – С. 145–151. EDN YXBJTF
10. Храпов С.А. Проблемы идентификации человека в социокультурном контексте техногенной цивилизации / С.А. Храпов // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2018. – №3 (56). – С. 133–139. EDN PLKHLU

Пономарев Иван Сергеевич
студент

Научный руководитель
Пугач Ольга Исааковна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА: ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются цифровые инструменты, используемые учителем информатики при организации дистанционного обучения в условиях трансформации цифровой образовательной среды и двусторонних технологических ограничений. Представлен сравнительный анализ зарубежного и отечественного программного обеспечения по ключевым категориям: средства видеосвязи, онлайн-доски, сервисы тестирования и среды программирования. На примере дистанционного индивидуального занятия по теме «Перевод единиц измерения информации: биты, байты, килобайты, мегабайты» показаны возможности интеграции отечественных цифровых решений в структуру урока. Обоснована значимость комплексного использования цифровых инструментов для формирования алгоритмического мышления и вычислительной культуры обучающихся в дистанционном формате обучения.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, дистанционное обучение, учитель информатики, онлайн-доска, видеоконференцсвязь, алгоритмическое мышление, единицы измерения информации, цифровая образовательная среда, формирующее оценивание.

В условиях трансформации цифровой образовательной инфраструктуры и двусторонних технологических ограничений особую значимость приобретает анализ цифровых инструментов в деятельности учителя информатики. В отличие от большинства школьных дисциплин, информатика реализуется исключительно в цифровой среде: технический инструмент одновременно выступает и средством обучения, и его предметным содержанием. Следовательно, устойчивость и функциональная целостность используемых сервисов напрямую влияют на качество образовательного процесса. Ограничение доступа к ряду зарубежных платформ потребовало от педагога пересмотра инструментальных практик и перехода к решениям, стабильно функционирующим без VPN и соответствующим требованиям информационной безопасности. В этих условиях профессиональная компетентность учителя информатики проявляется в способности проектировать урок как цифровую систему, где коммуникация, визуализация, практическая деятельность и контроль знаний логически взаимосвязаны и технологически согласованы. Сегодня дистанционный урок информатики требует не только содержания, но и технологической среды, в которой ученик сможет увидеть алгоритм, выполнить вычисления, проверить результат и получить обратную связь. В связи с этим представляется целесообразным сопоставить наиболее распространённые зарубежные и отечественные инструменты, применяемые при организации дистанционного обучения информатике, как показано в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика зарубежных и отечественных цифровых инструментов, используемых при организации дистанционного обучения информатике

Категория ПО	Зарубежные решения	Отечественные решения
Видеоконференцсвязь	Zoom, Microsoft Teams, Google Meet	Яндекс Телемост, TrueConf, MAX
Мессенджеры и коммуникация	WhatsApp, Discord, Slack	Сферум, MAX, VK-мессенджер
Онлайн-доски	Miro, Jamboard	Яндекс Доски, SBoard
Онлайн-тестирование	Google Forms, Kahoot	Яндекс Формы, тестовые модули МЭШ

Сопоставление показывает, что практически для каждой функциональной категории цифровых инструментов существуют отечественные решения, позволяющие выстроить дистанционный урок информатики без потери наглядности, управляемости и интерактивности.

Для синхронного взаимодействия используется Яндекс Телемост (<https://telemost.yandex.ru>), рисунок 1, позволяющие демонстрировать экран и сопровождать решение задач в реальном времени.

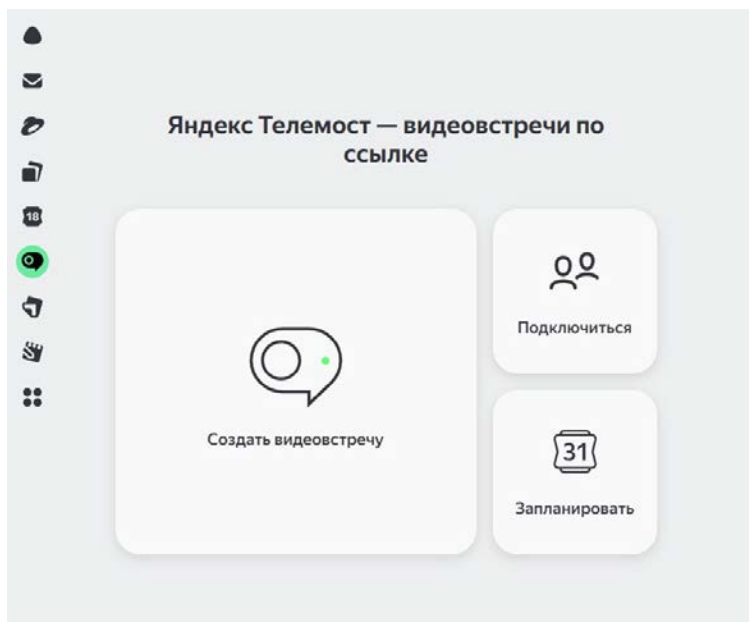


Рис. 1. Интерфейс видеосервиса Яндекс Телемост при организации дистанционного занятия

Визуализация логических схем и понятий осуществляется через Яндекс Доски (<https://boards.yandex.ru>) представленные на рисунке 2 или SBoard (<https://sboard.online>) рисунок 3 где можно структурировать материал в виде таблиц перевода, схем и алгоритмов вычисления.

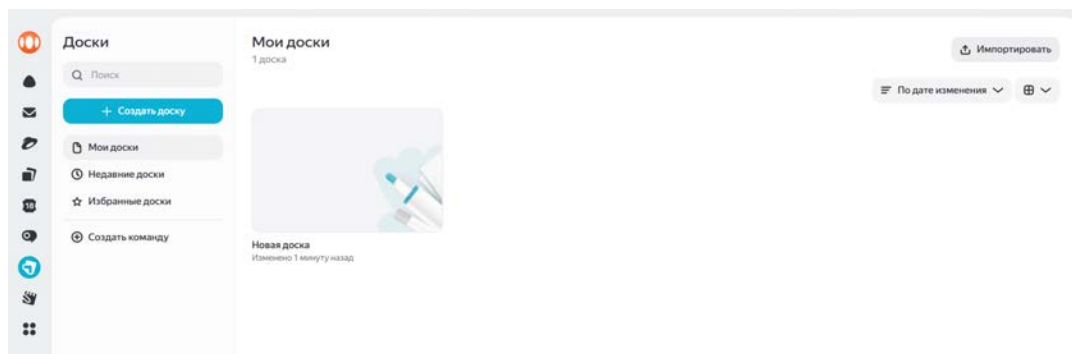


Рис. 2. Рабочая область онлайн-доски Яндекс Доски для визуализации учебного материала

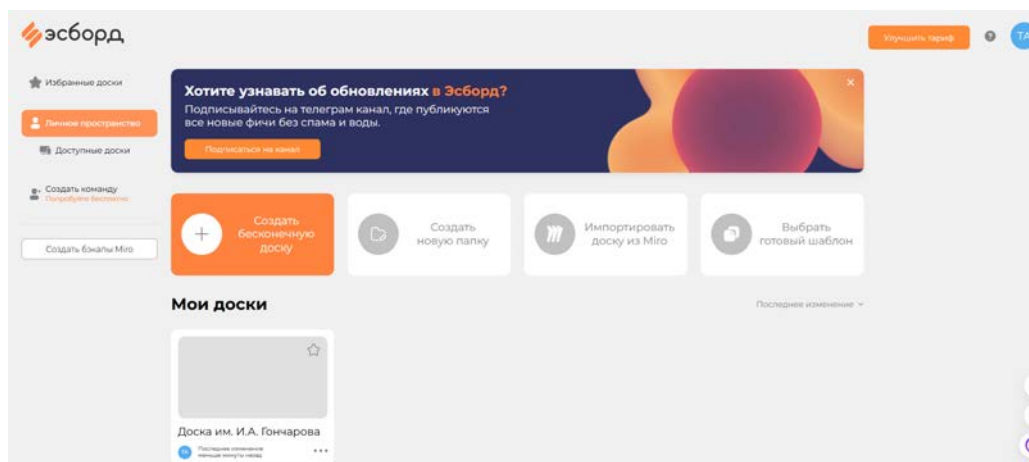


Рис. 3. Интерфейс онлайн-доски SBoard при построении алгоритмических схем

Контроль усвоения реализуется через Яндекс Формы (<https://forms.yandex.ru>), обеспечивающие автоматическую проверку заданий на перевод единиц измерения информации, пример видим на рисунке 4.

Создание формы

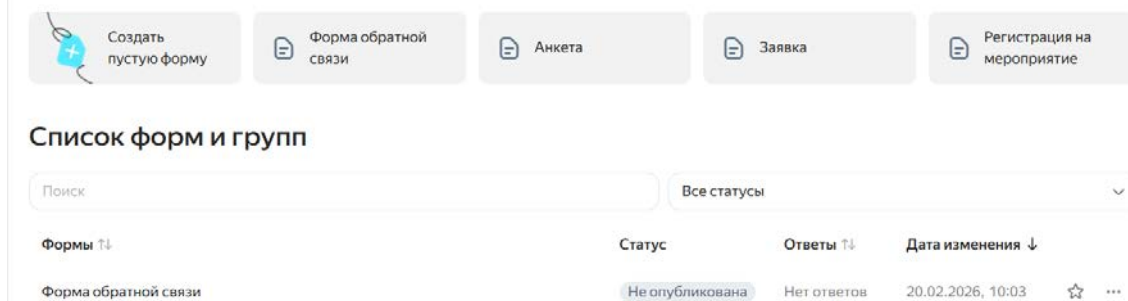


Рис. 4. Создание тестового задания в сервисе Яндекс Формы

Рассмотрим организацию дистанционного индивидуального занятия по теме «Перевод единиц измерения информации: биты, байты, килобайты, мегабайты». Коммуникация устанавливается через Яндекс Телемост, рисунок 5.

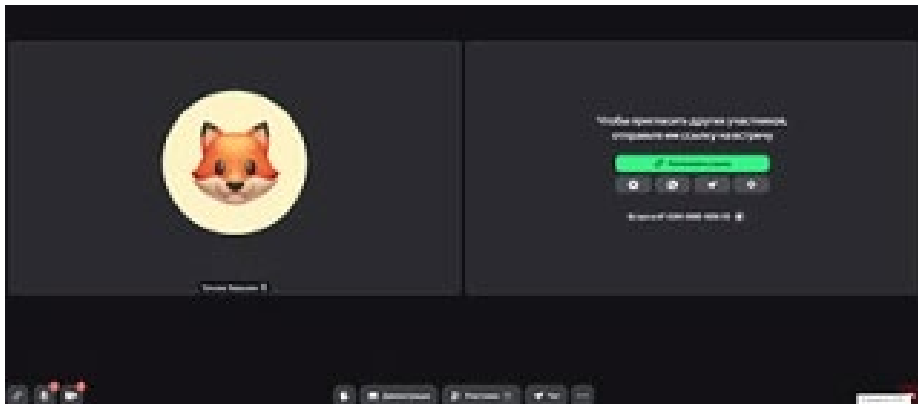
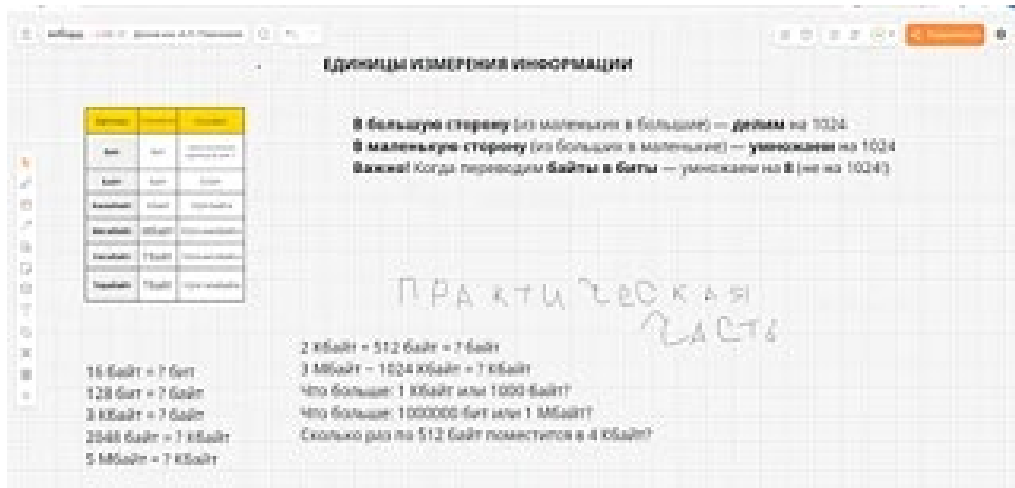


Рис. 5. Организация синхронного взаимодействия обучающегося и педагога через Яндекс Телемост

На первом этапе на онлайн-доске фиксируется базовая зависимость: 1 байт = 8 бит; далее выстраивается иерархия кратных единиц (1 КБ = 1024 Б, 1 МБ = 1024 КБ и т. д.), что позволяет визуально подчеркнуть двоичную природу информационных измерений, рисунок 6. Вместо простого заучивания учащемуся предлагается алгоритм перевода: определить направление преобразования (умножение или деление), установить степень двойки и выполнить вычисление.



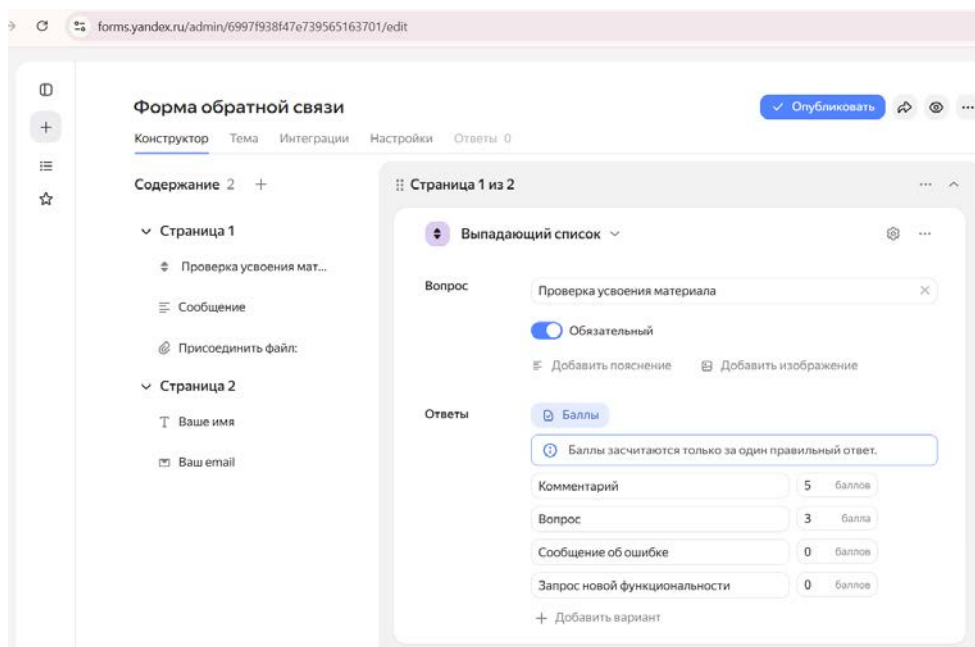


Рис. 7. Проведение итоговой диагностики знаний с использованием сервиса Яндекс Формы

Использование отечественных цифровых инструментов делает освоение темы более понятным и управляемым. Ученик не просто запоминает, что 1 КБ – это 1024 байта, а видит, как работает система кратностей, сам выполняет вычисления, проверяет себя и сразу получает результат. Онлайн-доска помогает выстроить логику, табличный редактор – автоматизировать расчёты, сервис тестирования – быстро оценить уровень понимания. В дистанционном формате это особенно важно: цифровая среда становится пространством мышления, а не просто каналом связи.

Подведя итог вышесказанному, можем сделать вывод о том, что цифровые инструменты для учителя информатики – это не дополнение к уроку, а его основа. От того, насколько грамотно подобраны платформы видеосвязи, средства визуализации и сервисы контроля, зависит структура занятия, темп работы и качество обратной связи. Когда инструменты объединены в единую систему, урок остаётся логичным, последовательным и насыщенным даже в дистанционном формате. Пример занятия по теме перевода битов, байтов и мегабайтов показывает: при разумной интеграции доступных цифровых решений сохраняется предметная строгость, формируется алгоритмическое мышление и развивается вычислительная культура. Именно поэтому цифровая компетентность учителя информатики сегодня становится ключевым условием качества обучения в современной образовательной среде.

Список литературы

1. Использование цифровых образовательных технологий в обучении информатике // Информатика и образование. – 2023. – №4. – С. 15–21.
2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования / ИВ. Роберт. – М.: БИНОМ, 2019. – 320 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2021. – 72 с.
4. Яндекс Телемост: официальный сайт. – URL: <https://telemost.yandex.ru> (дата обращения: 01.02.2026).
5. Яндекс Доски: официальный сайт. – URL: <https://boards.yandex.ru> (дата обращения: 01.02.2026).
6. Яндекс Формы: официальный сайт. – URL: <https://forms.yandex.ru> (дата обращения: 01.02.2026).
7. SBoard: официальный сайт. – URL: <https://sboard.online> (дата обращения: 01.02.2026).

Репин Денис Владимирович

канд. биол. наук, доцент

Репина Надежда Васильевна

канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ» В ВУЗЕ

Аннотация: в статье продемонстрирована эффективность применения цифровых технологий при преподавании дисциплины «Основы естествознания и обществознания» у студентов первого курса Университета Яковлева. В ходе эксперимента выявлено положительное влияние применения цифровых технологий на уровень естественнонаучных знаний. Для повышения уровня сформированности естественнонаучной грамотности студентов использовались цифровые лаборатории Releon, Z.Labs, цифровые микроскопы, эковизоры.

Ключевые слова: цифровая технология, цифровой микроскоп, цифровая лаборатория, эковизор, естественнонаучная грамотность, студент.

Применение современных цифровых технологий при обучении дисциплин естественнонаучного направления обладает внушительным потенциалом. Внедрение данных технологий в образовательный процесс повышает учебную мотивацию обучающихся, которая положительно влияет на уровень их знаний, умений, навыков, уровень самостоятельности и успеваемость [5]. Использование цифровых технологий при изучении естественнонаучных дисциплин помогает проводить эксперименты, опыты более эффективно и наглядно, в результате обучающиеся оперативно понимают и запоминают новый материал, развивают навыки исследовательской деятельности, аналитическое и научное мышление, познавательный интерес к предмету [1; 4].

В этой связи целью данной работы явилось изучение эффективности применения цифровых технологий при преподавании дисциплины «Основы естествознания и обществознания».

Для определения эффективности применения цифровых технологий при преподавании дисциплины «Основы естествознания и обществознания» оценивалась естественнонаучная грамотность студентов первого курса Университета Яковлева, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, профили «Начальное образование» и «Начальное образование и информатика» 2024–2025 и 2025–2026 годов обучения. При этом под естественнонаучной грамотностью подразумевают умение проводить простейшие естественнонаучные эксперименты, анализировать научные публикации, предлагать концепции, определять гипотезы, интерпретировать полученные результаты. Она способствует усвоению как общих метапредметных понятий и явлений, требующих объяснения с позиции физики, химии, биологии, экологии, так и глубокого понимания концепций естественнонаучной картины мира [2; 3].

У студентов 2024–2025 года обучения преподавание дисциплины осуществлялось без применения цифровых технологий. Данный курс был выбран в качестве контрольной группы. В 2025–2026 учебном году образовательный процесс были внедрены цифровые лаборатории. Студенты данного курса стали экспериментальной группой.

Практическая часть работы включала проведение нескольких этапов:

- констатирующий этап проводился для определения исходного уровня сформированности естественнонаучной грамотности студентов;
- формирующий – здесь при обучении экспериментальной группы применялись цифровые технологии;
- контрольный – повторно определялся уровень естественнонаучной грамотности обучающихся обеих групп.

При определении исходного уровня естественнонаучной грамотности и в контрольной, и в экспериментальной группах выявлены близкие значения данного показателя, демонстрирующие недостаточный уровень изучаемого параметра (рис. 1). При этом средний балл в контрольной группе составил 16,2, а в экспериментальной – 15,5 (из 32 возможных).

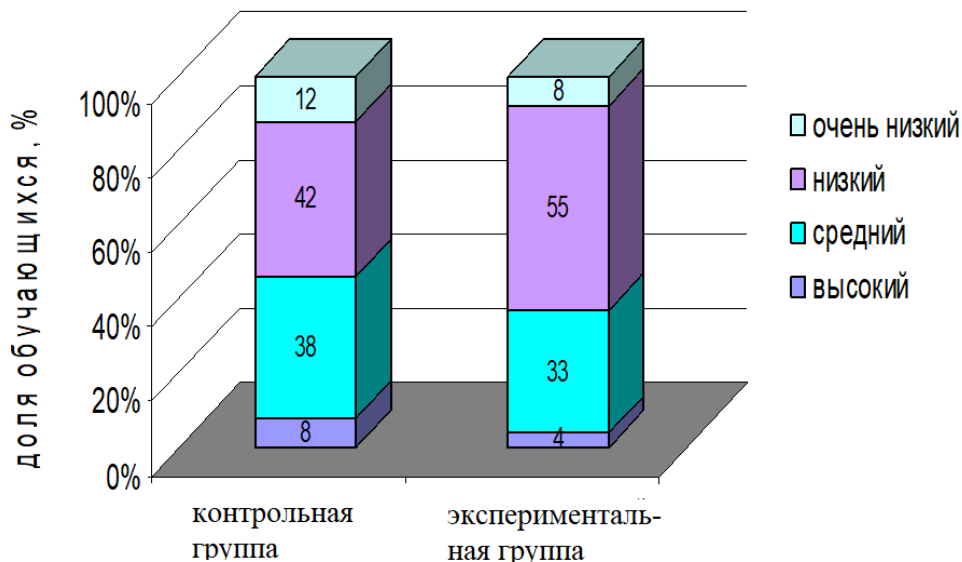


Рис. 1. Исходный уровень естественнонаучной грамотности студентов

В 2025–2026 учебном году при преподавании тем из раздела «Биология» в ходе практических занятий применялся цифровой микроскоп. С его помощью проведены следующие работы: приготовление и изучение препарата клеток чешуи лука репчатого, строение растительной клетки, наблюдение за движением цитоплазмы в клетке растений, изучение покровных и проводящих тканей. Также на занятиях использовались цифровые лаборатории *Releon*, *Z.Labs*. Данные цифровые технологии предназначены для формирования критического и креативного мышления, совершенствования естественнонаучной и технологической направленности. Программное обеспечение цифровых лабораторий помогает повысить интерес к проектно-исследовательской деятельности, организовать эксперимент в игровой форме, поработать с ассоциациями и закрепить их. С использованием цифровых лабораторий (датчиков) проводились работы по исследованию фотосинтеза растений, испарения воды растениями до и после полива, определение дыхательного коэффициента прорастающих семян.

При изучении раздела «Экология и природопользование» помимо цифровых датчиков использовался прибор «Эковизор F4», представляющий собой мини лабораторию, применяемую для измерения радиационного фона, обнаружения зон с повышенным электромагнитным излучением, оценке качества воды, измерения качества продуктов питания на нитраты.

В рамках раздела «Химия» с помощью цифровой лаборатории определялся pH среды разных растворов, изучались общие свойства металлов, спиртов, влияние концентрации

реагирующих веществ на смещение химического равновесия, скорость реакции и ее зависимость от различных факторов, тепловой эффект химической реакции.

На заключительном этапе экспериментальной работы было проведено контрольное тестирование обучающихся для выявления динамики уровня естественнонаучной грамотности студентов за период обучения. В контрольной группе выявлено небольшое повышение данного показателя. Число обучающихся с высоким уровнем знаний выросло на 4%, со средним – на 8%, на 7% уменьшилось число учащихся с низким значением данного показателя, а с очень низким – на 5%.

В экспериментальной группе динамика изучаемого параметра была более выражена. Так, количество студентов с высоким уровнем естественнонаучной грамотности возросло на 16%, а со средним – на 19%. Число обучающихся с низкими показателями уменьшилось на 27%. Наиболее показательным результатом проведения экспериментальной части работы является отсутствие студентов с очень низким уровнем.

Таким образом, в результате проведения экспериментальной работы по изучению эффективности применения цифровых технологий при преподавании дисциплины «Основы естествознания и обществознания» экспериментально доказано положительное влияние данных технологий на уровень естественнонаучной грамотности студентов первого курса Университета Яковлева, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, профили «Начальное образование» и «Начальное образование и информатика». При этом обучающиеся получили опыт практической деятельности с современным цифровым оборудованием и навыки научно-исследовательской деятельности.

Список литературы

1. Иванюта Д.В. Цифровые технологии в образовании / Д.В. Иванюта, О.В. Бойченко // Актуальные вопросы учета и управления в условиях информационной экономики. – 2019. – №1. – С. 338–342. EDN VUXLEK
2. Естественнонаучная грамотность и межпредметные связи / Н.И. Кочергина, С.В. Польских, И.В. Колесникова, А.А. Крюкова // Современное педагогическое образование. – 2023. – №11. – С. 78–81. EDN NTIJUR
3. Мамырханова А.М. Естественнонаучная грамотность обучающихся в средней школе по результатам международных исследований: состояние и пути повышения качества (на примере Казахстана) / А.М. Мамырханова, Г.Б. Есембаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №6–1. – С. 128–131. EDN TTJCSH
4. Моргачева Н.В. Оценка педагогическим сообществом целесообразности применения цифровых технологий в естественнонаучном образовании / Н.В. Моргачева, Е.Б. Сотникова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – №1. – С. 135–139. – DOI 10.17513/snt.39921. EDN QFPEFY
5. Репин Д.В. Оценка использования демонстративного материала в качестве фактора, повышающего прочность запоминания учебной информации / Д.В. Репин, Н.В. Репина // Физиология человека: материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 22 ноября 2024 года). – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2024. – С. 110–114. EDN TSWKCF

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕЖДУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ ПРОРЫВОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬЮ

Аннотация: статья написана по материалам доклада Института образования НИУ ВШЭ «Мировая образовательная политика 2025: тренды, реформы, решения» и носит реферативно-аналитический характер. Автор сосредотачивается на разделе, касающемся глобальных трендов интеграции искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетевых технологий в образование на основе анализа реформ 2024–2025 гг. в ключевых странах мира. Описываются три основные модели внедрения: жёсткое европейское регулирование, государственно-централизованная китайская стратегия и рыночно-партнёрская американская экосистема. На основе доклада формулируются ключевые педагогические, этические и управленческие проблемы, с которыми сталкивается российская система образования, и предлагаются возможные пути их решения с учётом национального контекста и международного опыта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, образовательная политика, цифровая педагогика, ИИ-грамотность, регулирование ИИ, персонализация обучения.

С момента публичного запуска ChatGPT в конце 2022 года искусственный интеллект, основанный на больших языковых моделях (LLM), перестал быть узкоспециальной технологией и превратился в повседневный инструмент. Как отмечается в аналитическом докладе «Мировая образовательная политика 2025», ОЭСР уже не выделяет ИИ в отдельный тренд, поскольку его влияние пронизывает все сферы образования [1, с. 15]. Для педагогического сообщества России это означает наступление новой реальности, где *игнорировать нейросети невозможно, но их бессистемное использование чревато рисками для качества обучения и развития учащихся.*

Анализируя реформы 2024–2025 годов, авторы доклада выделяют три принципиально разных подхода, отражающих культурные, политические и экономические особенности стран, внедряющих искусственный интеллект в систему образования.

1. *Европейская модель* характеризуется осторожностью и попытками изначально нормативно регулировать ситуацию. Подход Евросоюза, определяемый жёсткими рамками Общего регламента по защите данных (GDPR) и «Акта об ИИ» (AI Act) [1, с. 16], строится на принципе минимизации рисков. ИИ рассматривается не только как инструмент, но и как источник потенциальных угроз: дискриминации, нарушения приватности, манипуляций. Страны ЕС (Дания, Финляндия, Италия) делают ставку не на обязательные учебные модули, а на разработку детальных рекомендаций для школ и педагогов [1, с. 19]. Акцент смещён на правовые и этические рамки, педагогическое переосмысление роли учителя и доверие к профессиональному сообществу в выборе конкретных инструментов. Показателен пример амбициозного эстонского проекта «Прыжок ИИ», запуск которого был перенесён из-за нерешённых вопросов защиты данных несовершеннолетних и авторских прав [1, с. 18]. Европа демонстрирует, что технологический авангардизм должен быть уравновешен гарантиями, которые в условиях неопределённости позволят сохранить требуемое качество работы (устойчивость и производительность) и образования.

2. *Китайская модель* основана на государственной интеграции и стратегическом суверенитете. Китай реализует наиболее централизованный и масштабный подход, где ИИ – это инструмент построения «мощной образовательной державы» мирового уровня к 2035 году [1, с. 8, 22]. В мае 2025 года Министерство образования КНР выпустило два ключевых руководства: по общему ИИ-образованию для школ и по использованию генеративного ИИ [1, с. 22]. Они детально прописывают этапы интеграции: от знакомства с технологиями в начальной школе до изучения социальных последствий и архитектур ИИ в старших классах. Государство определяет «белые списки» разрешённых инструментов, школы разрабатывают внутренние политики, а учителя повышают ИИ-грамотность. Цель – не просто адаптировать систему, но и сформировать поколение специалистов, обеспечивающих технологический суверенитет страны [1, с. 23]. В отличие от европейской модели, где ИИ – объект контроля, в Китае он становится стратегическим ресурсом национального развития.

3. *Американская модель* ориентирована на создание децентрализованной экосистемы при активной роли бизнеса. Указ от 23 апреля 2025 года предписывает формирование партнёрств государства с ИТ-компаниями, университетами и НКО [1, с. 21]. Вместо жёсткого регулирования запускаются инициативы вроде «AI Education Pledge», где более 60 компаний добровольно предоставляют школам ресурсы. Профсоюзы (Американская федерация учителей) совместно с Microsoft и OpenAI создают Национальную академию по обучению ИИ для педагогов [1, с. 21]. Ставка делается на инициативу снизу, конкурсы (Presidential AI Challenge), гибкость и быстрое масштабирование успешных практик. Однако этот подход критикуют за усиление зависимости образования от интересов корпораций и углубление цифрового неравенства между школами.

Как видим, эти три модели сильно разнятся, но определить наиболее эффективную из них пока что не представляется возможным из-за отсутствия видимых значительных результатов. Возможно, в ближайшие 3–5 лет экономические, политические, педагогические и прочие эффекты проявятся в полной мере, и мы сможем дать развернутую оценку той или иной государственной стратегии в области использования искусственного интеллекта в системе образования. Тем не менее опыт реализации всех представленных моделей (европейской – регулирующей, китайской – централизованной, американской – рыночной) наводит на мысль, что *успех внедрения ИИ зависит не от скорости создания или освоения технологий, а от построения сбалансированной экосистемы «человек-нейросеть»*. Такая система должна включать 1) чёткую нормативно-правовую базу, 2) всеобъемлющую подготовку педагогов, 3) обеспечение равного доступа и сохранение гуманистической, ориентированной на человека сути образовательного процесса.

Поэтому следует обязательно учитывать эти три важных составляющих при анализе ключевых проблем российской педагогической практики внедрения ИИ. Попробуем кратко набросать эти проблемы и наметить примерные пути их решения.

Во-первых, остро обозначается проблема педагогического целеполагания: все кинулись в решение вопроса «как нам внедрять новшество?», а нужно сначала ответить на главный вопрос – «Зачем?». Главный риск – технологический фетишизм, когда внедрение нейросети становится самоцелью. Международный опыт показывает, что успешные кейсы (как пилотные проекты в Хорватии и Чехии [1, с. 17]) всегда привязаны к чётким образовательным задачам: развитие критического мышления, понимание принципов работы алгоритмов, социальной ответственности. *Внедрение ИИ должно начинаться с вопроса: какую педагогическую проблему он решает?* Персонализация? Снижение рутинной нагрузки учителя? Развитие специфических компетенций? Без ответа на этот вопрос технологии останутся дорогой игрушкой.

Во-вторых, обостряется проблема ИИ-грамотности педагогов. Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2024 констатирует, что до 75% учителей в ряде стран

уже используют ИИ, но часто эпизодически и без системного понимания [1, с. 13]. Сформировался колоссальный разрыв между цифровыми учениками, свободно пользующимися нейросетями, и педагогами, которым не хватает не только навыков, но и простого понимания возможностей и ограничений ИИ. Как отмечают европейские эксперты, необходимо готовить учителей не к слепому использованию, а к «педагогическому переосмыслению»: методике диалога с нейросетями, обсуждению «галлюцинаций» ИИ, его предвзятости, вопросов авторского права и т. д. и т. п. [1, с. 19]. Без массовой, качественной и непрерывной подготовки педагогов любая государственная программа обречена на провал.

В-третьих, существует проблема нормативно-этического вакуума. Россия пока не имеет аналога европейского AI Act, регламентирующего использование нейросетей в образовании. Это создаёт неопределённость в вопросах, выявленных, например, в Эстонии: защита персональных данных детей, использование материалов, охраняемых авторским правом, академическая честность [1, с. 18]. Кто несёт ответственность за ошибку или предвзятость, допущенную алгоритмом? Как оценивать работу ученика, созданную с помощью ИИ? Без создания «белых списков» проверенных образовательных ИИ-инструментов и разработки этического кодекса их использования школы остаются один на один с агрессивным (очень агрессивным!) рынком технологий.

В-четвертых, в связи с внедрением ИИ, обостряется проблема углубления неравенства. Рыночная модель, как в США, может привести к ситуации, где элитные школы будут использовать передовые платные ИИ-платформы с индивидуальной настройкой, а обычные – довольствоваться бесплатными базовыми версиями с рекламой. Государственная поддержка, как в ЕС (AI Skills Academy, цифровые академии [1, с. 16]) или Китае, необходима для обеспечения равного доступа к технологиям как для учеников, так и для учителей из всех регионов.

Каким образом нам следует реагировать на обозначенные проблемы? Можно ли полностью или частично перенимать опыт Европы, Китая и США?

Понятно, что никакая из этих моделей не может быть перенесена в Россию автоматически. Однако следует учитывать сильные стороны каждого подхода и разработать гибридную стратегию, учитывающую наши национальные особенности. Осмелимся предложить несколько шагов в этом направлении.

1. Принять национальную рамочную «Концепцию интеграции ИИ в образование». Документ должен определить философию подхода: ИИ как инструмент поддержки, а не замены учителя; приоритет развития человеческого, а не только технологического капитала. В нём следует закрепить базовые этические принципы, права и обязанности участников процесса. Такой документ станет «рамкой безопасности» при разработке программ, учебников и методических рекомендаций в области использования искусственного интеллекта в образовательных организациях.

2. Запустить федеральную программу «ИИ-грамотность педагога». По аналогии с европейскими и американскими инициативами напрашивается создание централизованной платформы с *бесплатными курсами* модульного типа, практикумами, банком проверенных кейсов и методик. При этом следует активно вовлекать в эту работу ведущие педагогические вузы и ассоциации учителей-предметников. На данный момент в Кубанском государственном университете уже подготовлены и проходят процедуру экспертизы методические рекомендации для преподавателей и студентов по составлению запросов нейросетям.

3. Создать федеральный экспертный совет (а возможно, и региональные советы) с функциями «педагогического фильтра» – независимый орган из педагогов, психологов, технических специалистов и юристов. Такой совет должен давать оценки и рекомендации ИИ-

инструментов для школ. Его задача – формирование и актуализация «белого списка» ресурсов, соответствующих образовательным стандартам и нормам безопасности.

4. Государство должно стимулировать разработку отечественных образовательных ИИ-решений. Опыт Китая показывает важность технологического суверенитета. Через гранты, конкурсы и государственно-частное партнёрство необходимо поддерживать создание отечественных платформ и инструментов, адаптированных к российской учебной программе, культурному коду и языку.

5. Изменить подход к использованию нейросетей в образовательной практике: сместить фокус в школе с запретов на педагогику работы с ИИ. Вместо борьбы с использованием нейросетей для рефератов (что технически проигрышно) – учить школьников эффективному промптингу, критической оценке результатов, совместной работе с ИИ над сложными проектами.

Подводя итог, можно сказать, что развитие искусственного интеллекта и его внедрение во все области нашей жизни растет в геометрической прогрессии. Год 2025 стал переломным в осознании того, что нейросети – это не временный тренд, а новая инфраструктура знания. При этом следует понимать, что уход в цифровой анахоретизм так же бесперспективен, как и безоглядная технократическая эйфория. Задача российской педагогической науки и практики – выработать «четвертый путь»: не копируя слепо зарубежные модели, создать гуманистически ориентированную, педагогически выверенную и этически ответственную экосистему взаимодействия человека и искусственного интеллекта в образовании. Центром этой экосистемы должен оставаться учитель – не как технический оператор, а как проводник в мир смыслов, наставник, способный помочь ученику сохранить в себе человеческое в эпоху машин. Интеграция ИИ – это, прежде всего, вопрос не финансирования или техники, а ценностного выбора и профессионального учительского самоопределения.

Список литературы

1. Княгинина Н.В. Мировая образовательная политика 2025: тренды, реформы, решения (демо-версия доклада) / Н.В. Княгинина, Е.В. Пучков, В.В. Бальжинимаева; НИУ ВШЭ, Институт образования. – 2025. – С. 15–24.
2. European Commission. AI Act. 2024.
3. Ministry of Education of the People's Republic of China. Guidance on AI Education in Primary and Secondary Schools. 2025.
4. The White House. Executive Order on Safe, Secure, and Trustworthy Artificial Intelligence. 2023.
5. OECD. TALIS 2024 Results. 2024.

Селина Руфина Ринатовна
магистрант

Научный руководитель
Голубь Марина Сергеевна
канд. пед. наук, доцент

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

DOI 10.31483/r-153964

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КРИЗИС АВТОРСТВА: ВЫЗОВЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена анализу трансформации оценивания образовательных результатов и представлений об авторстве в высшем образовании в условиях распространения генеративного искусственного интеллекта. Актуальность исследования обусловлена масштабным внедрением интеллектуальных систем в учебную деятельность при недостаточной разработанности педагогических и нормативных механизмов их использования.

На основе анализа международных исследований показано, что генеративные модели становятся устойчивым элементом образовательной среды, влияя на письменные практики, когнитивные процессы и распределение интеллектуального вклада. Выявлены ограничения традиционных механизмов контроля академической честности и неопределённость процедур фиксации участия ИИ.

Сделан вывод о необходимости переосмысления критериев оценивания, дифференциации учебных задач по допустимости применения ИИ и развития академической ИИ-грамотности.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, высшее образование, академическая честность, оценивание образовательных результатов, авторство, цифровая образовательная среда, регулирование использования ИИ, ИИ-грамотность.

Актуальность проблемы обусловлена опережающим развитием практик использования искусственного интеллекта по сравнению с формированием нормативных и педагогических ориентиров.

В настоящее время использование генеративного искусственного интеллекта учащимися перестало быть предметом дискуссии и представляет собой эмпирически фиксируемый факт. Современные исследования подтверждают, что генеративные ИИ-системы используются значительной частью студентов.

Так, исследование Singer-Freeman K. E и соавт. (Великобритания, 2025) показало, что 92% студентов используют ИИ-инструменты, а 88% применяют их при выполнении контрольных заданий [2].

В России масштабный опрос студентов (около 52 тыс. респондентов), проведённый А.И. Алешковским и Н.Г. Бережной и др. (2024), выявил, что около 49% обучающихся применяют нейросетевые инструменты, причём значительная доля использует их при подготовке эссе и академических работ [3].

В исследовании Fan, Deng и Liu (2025), посвящённом влиянию генеративного ИИ на обучение и академическую результативность студентов инженерных специальностей в Китае, показано, что 79,1% студентов активно используют генеративный ИИ, а более 87% применяют его при выполнении учебных заданий [4].

Международный опрос Digital Education Council (2024) зафиксировал использование генеративного ИИ в учебной деятельности у 86% студентов [5].

В отдельных выборках доля пользователей превышает 90%. Таким образом, генеративный ИИ перестаёт выступать исключительно вспомогательным инструментом и начинает функционировать как устойчивая цифровая среда, влияющая на процессы мышления, обучения и оценивания образовательных результатов.

Интеллектуальные системы становятся участниками когнитивного процесса, трансформируя взаимодействие обучающихся с учебным материалом и ставя под вопрос традиционные представления об авторстве образовательного результата, академической честности и самостоятельности мышления.

Систематический обзор международных исследований применения генеративных языковых моделей в высшем образовании, выполненный Л. К. Раицкой и М. Р. Ламбовской (Россия, 2024), подтверждает, что внедрение ChatGPT и аналогичных систем сопровождается трансформацией академической честности, компетентностных моделей и практик оценивания образовательных результатов. Анализ 190 публикаций базы Scopus позволил авторам выявить ключевые зоны напряжения: изменение письменных практик, переосмысление авторства, достоверности знаний и механизмов контроля обучения [1].

Данные изменения порождают ряд противоречий. С одной стороны, технологии расширяют участие студентов в познавательной деятельности и снижают барьеры входа в сложные исследовательские задачи, что соответствует целям цифровой трансформации образования [19]. С другой стороны, при отсутствии согласованных академических ориентиров их использование может приводить к размыванию границ авторства, снижению ответственности за образовательный результат и затруднениям формирования автономного мышления и академической субъектности студентов [6; 17].

Возникают противоречия между доступностью когнитивной поддержки и глубиной обучения; интеллектуальным сотрудничеством и границами авторства; эффективностью выполнения заданий и автономностью мышления; персонализацией информационной среды и когнитивным разнообразием; распространением практик использования ИИ и отставанием нормативного регулирования. Эти противоречия определяют необходимость научного осмысления трансформации академической честности и оценивания в условиях цифровой образовательной среды.

Ограничения традиционных механизмов оценивания и контроля академической честности в условиях использования генеративного ИИ также находят эмпирическое подтверждение. Исследования показывают, что работы, полностью или преимущественно выполненные с использованием ИИ, часто не распознаются преподавателями и автоматизированными системами контроля и могут получать оценки на уровне или выше среднего по группе. Так, в полевом эксперименте с внедрением ИИ-сгенерированных экзаменационных ответов 94% работ не были выявлены как созданные ИИ и получили более высокие оценки по сравнению с работами студентов [13]. В другом сравнительном исследовании по 32 университетским курсам результаты ИИ-текстов также оказались сопоставимыми или превосходящими студенческие при ограниченной эффективности существующих детекторов [14].

Использование генеративного ИИ при выполнении письменных и проектных заданий стало частью повседневной учебной практики и выполняет функцию интеллектуальной поддержки [16; 18]. Это затрудняет разграничение между самостоятельным вкладом обучающегося и участием цифровых инструментов, а также усложняет определение ответственности студента за полученный образовательный результат.

Вопрос влияния генеративного ИИ на переживание авторства и распределение ответственности также остаётся предметом активного эмпирического изучения. Исследование Gonsalves (2024) о соблюдении деклараций использования ИИ, выявило высокий уровень

недекларирования применения генеративных систем, обусловленный нормативной неопределённостью и страхом санкций [15].

Сходные механизмы выявлены в работе Perkins (2025) где показано, что студенты используют различные стратегии сокрытия применения ИИ при выполнении онлайн-заданий: стратегическая (сознательное сокрытие использования ИИ) и концептуальная (невосприятие вклада модели как значимого участия) [8].

Возникает вопрос о способах институционального реагирования международного научного сообщества на данные вызовы. Анализ публикаций показывает, что в большинстве образовательных организаций отсутствует единая институциональная политика использования генеративного ИИ; при наличии декларативных положений практическое регулирование осуществляется на уровне отдельных преподавателей и учебных курсов [7; 17]. Исследования фиксируют широкий спектр педагогических подходов – от запрета использования ИИ до его поощрения, что формирует фрагментированное нормативное поле и переносит ответственность за интерпретацию допустимых границ на студентов. Это отмечается и в исследовании Cotton, Cotton и Shipway (2024), посвящённом вопросам академической честности в эпоху ChatGPT [6], и в исследовании Kaspesć и соавт. (2023), посвящённом возможностям и вызовам использования больших языковых моделей в образовании [6].

Особое внимание уделяется отсутствию согласованных требований к фиксации факта использования ИИ. В отличие от норм цитирования, вклад генеративных систем не имеет общепринятых форм отражения, что усиливает неопределённость авторства и оценки самостоятельности работ [9].

Анализ политики научных издателей, проведённый Michael Perkins, Jasmine Roe, Michelle MacVaugh и коллегами (2024), все же показал формирование траектории международного консенсуса: использование генеративного ИИ допустимо при условии раскрытия его роли [11]. В образовательной практике аналогичный переход стимулируется невозможностью надёжного различения машинного и человеческого текста, что ведёт к смещению педагогической стратегии от выявления использования ИИ к документированию процесса работы и потенциальному усилению прозрачности авторства.

Заключение. Таким образом, проведённый анализ выявляет ряд направлений дальнейшей научной и институциональной проработки. Одним из них является дифференциация учебных и оценочных задач по степени допустимости использования ИИ. Значимым становится не закрепление универсальных запретов, а выработка согласованных представлений о том, какие этапы деятельности требуют сохранения авторского когнитивного вклада обучающегося, а в каких случаях применение ИИ допустимо как форма интеллектуальной поддержки [1; 6].

Еще одним перспективным направлением является переосмысление объекта оценивания образовательных результатов: итогового продукта, процесса мышления, степени самостоятельности или способности к рефлексии использования цифровых инструментов. Это предполагает развитие дискуссии о критериях оценивания, соответствующих новым формам учебной деятельности [13–15].

Отдельного внимания требует фиксация использования генеративного ИИ в работах обучающихся. Обсуждается разработка форм раскрытия участия ИИ, сопоставимых с нормами научного цитирования, однако такие подходы нуждаются в дальнейшей теоретической и эмпирической разработке с учётом дисциплинарной специфики [9; 11].

Наконец, значимым направлением является формирование академической ИИ-грамотности как элемента образовательного содержания. Она предполагает не только владение инструментами, но и понимание их ограничений, рисков подмены мышления и

ответственности за образовательный результат, что требует междисциплинарного согласования позиций научного и педагогического сообществ [10; 12; 18].

Список литературы

1. Раицкая Л.К. Перспективы применения ChatGPT в высшем образовании: обзор международных исследований / Л.К. Раицкая, М.Р. Ламбовская // *Интеграция образования*. – 2024. – Т. 28. №1. – С. 10–21. – DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021. EDN ZBYFFX
2. Singer-Freeman K.E. Generative AI Use Among University Students Depends on Academic Level and Task / K.E. Singer-Freeman, K. Verbeke, B. Barre // *Higher Learning Research Communications*. 2025. Vol. 15. №2. Pp. 1–25. DOI: 10.18870/hlrc.v15i2.1616. EDN SIZGGQ
3. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаршвили, Н.П. Нарбут, О.В. Крухмалева, Н.Е. Савина // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. – 2024. – Т. 24. №2. – С. 335–353. DOI 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. EDN OAUOBU
4. Fan L. Educational impacts of generative artificial intelligence on learning and performance of engineering students in China / L. Fan, K. Deng, F. Liu // *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15. Art. 26521. DOI: 10.1038/s41598-025-06930-w. EDN FLDSAU
5. Digital Education Council. Global AI Student Survey 2024: report / Digital Education Council. – URL: <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-student-survey-2024> (дата обращения: 09.02.2026).
6. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education / E. Kasneci, K. Seßler, S. Küchemann [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274. EDN DTFXQN
7. Cotton D.R.E. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D.R.E. Cotton, P.A. Cotton, J.R. Shipway // *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.
8. Perkins M. Beyond detection: How students use-and hide-AI in online assessments and what authentic tasks can do about it // *Journal of Academic Ethics*. 2025. DOI: 10.1007/s10805-025-09691-3. EDN TUYILA
9. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research / UNESCO. Paris: UNESCO, 2023.
10. OECD. AI and the Future of Skills. Vol. 2. Methods for Evaluating AI Capabilities / OECD. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/a9fe53cb-en.
11. Perkins M. Academic publisher guidelines on AI usage: A ChatGPT supported thematic analysis / M. Perkins, J. Roe // *F1000Research*. 2024. Vol. 12. Art. 1398. DOI: 10.12688/f1000research.142411.2. EDN HVKMLR
12. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review / D.T.K. Ng, J.K.L. Leung, S.K.W. Chu, M.S. Qiao // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 2. Art. 100041. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100041. EDN YAXPEA
13. Scarfe P. A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A «Turing Test» case study / P. Scarfe, K. Watcham, A. Clarke, E. Roesch // *PLOS ONE*. 2024. Vol. 19. №6. e0305354. DOI: 10.1371/journal.pone.0305354. EDN ADZATF
14. Ibrahim H. Perception, performance, and detectability of conversational artificial intelligence across 32 university courses / H. Ibrahim [et al.] // *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13. №1. Art. 12187. DOI: 10.1038/s41598-023-38964-3. EDN BMHTPJ
15. Gonsalves C. Generative AI's impact on critical thinking: Revisiting Bloom's taxonomy // *Journal of Marketing Education*. 2024. DOI: 10.1177/02734753241305980.
16. Ali D. ChatGPT in teaching and learning: A systematic review / D. Ali, Y. Fatemi, E. Boskabadi [et al.] // *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. №6. Art. 643. DOI: 10.3390/educsci14060643. EDN MDXAKM
17. Baig M.I. ChatGPT in the higher education: A systematic literature review and research challenges / M.I. Baig, E. Yadegaridehkordi // *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 127. Art. 102411. DOI: 10.1016/j.ijer.2024.102411. EDN RHKSEY
18. Bittle K. Generative AI and Academic Integrity in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda / K. Bittle, O. El-Gayar // *Information*. 2025. Vol. 16. №4. Art. 296. DOI: 10.3390/info16040296. EDN MDTRDN
19. Стратегия цифровой трансформации образования Российской Федерации. – М., 2021. – URL: https://edu.gov.ru/digital_transformation (дата обращения: 09.02.2026).

Такмазян Виталий Петрович

магистр, преподаватель

Такмазян Ольга Сергеевна

бакалавр, преподаватель

Торон Ирина Александровна

преподаватель

Аулова Анна Александровна

преподаватель

Пасмурнова Елена Михайловна

преподаватель

ГБПОУ КК «Армавирский техникум технологии и сервиса»
г. Армавир, Краснодарский край

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В СПО КАК РАЗВИТИЕ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию роли цифровой трансформации в обновлении содержания образования. Рассматриваются современные тенденции и преимущества использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в Армавирском техникуме технологии и сервиса, которое подтверждает позитивное воздействие цифровых технологий на качество образования. Выявлено, что активное внедрение цифровых инструментов способствует росту мотивации студентов, улучшению успеваемости и развитию важных профессиональных качеств. На основании проведенных исследований сформулированы конкретные рекомендации по совершенствованию образовательного процесса посредством интеграции цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровая трансформация, образование, информационно-коммуникационные технологии, методика обучения, студенческая мотивация, инновационные методики, профессиональная подготовка, техническое оснащение, мониторинг качества образования.

Современное образование испытывает значительные изменения под воздействием цифровизации всех сфер жизни. Растёт востребованность качественно новых подходов к обучению, основанных на широком применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Электронные ресурсы, такие как онлайн-курсы, интерактивные доски, виртуальные лаборатории и платформы дистанционного обучения, формируют принципиально новое образовательное пространство. Исследования показывают, что цифровизация оказывает существенное влияние на содержание образования и методы преподавания. Нами были рассмотрены статьи известных отечественных исследований по данной проблематике:

Бермус А.Г. («Вестник Московского университета») провёл исследование по обеспечению конкурентоспособности профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды. Он подчеркнул, что внедрение цифровых технологий помогает студентам лучше ориентироваться в сложной информации, формирует способность быстро анализировать и синтезировать данные [1].

Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. в монографии изложили собственную педагогическую концепцию цифрового профессионального образования и обучения. Особое внимание авторы уделяют созданию эффективных моделей интеграции цифровых ресурсов в классическую систему образования, подчёркивая важную роль подготовки педагогов к использованию новейших технологий [2].

Буданцев Д.В. провел глубокий анализ состояния отечественной научной мысли в отношении цифровизации образования. Он обратил внимание на отсутствие чётких критериев измерения эффекта цифровизации и предложил собственный алгоритм оценки эффективности внедряемых цифровых практик [3].

Гамбеева Ю.Н., Сорокина Е.И. опубликовали работу, посвящённую цифровой трансформации образовательного процесса. Авторы отмечают, что несмотря на очевидные успехи, большинство образовательных учреждений сталкиваются с трудностями интеграции технологий в повседневную деятельность преподавателей и студентов [4].

Герасимова А.Г. на Всероссийской конференции отметила, что одной из главных проблем остаётся низкая компьютерная грамотность большинства педагогов, что тормозит полноценное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс [5].

Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. в своём исследовании указывают на ключевую роль цифровой среды в личностно ориентированном обучении. Как утверждают авторы, грамотно организованная цифровая платформа способна обеспечить индивидуальный подход и высокую степень персонализации учебного процесса [6].

Итоги приведённых исследований подтверждают тот факт, что цифровая трансформация образовательного процесса является необходимым условием соответствия образовательных учреждений актуальным требованиям времени. Однако этот процесс сопровождается рядом трудностей, среди которых: недостаточная подготовленность преподавателей к работе с современными технологиями; необходимость тщательной подготовки дидактических материалов для использования в цифровой среде; проблема психологической готовности студентов к автономному образованию.

Тем не менее, многочисленные исследования демонстрируют высокий потенциал цифровой трансформации, способствующий увеличению мотивации студентов, улучшению понимания сложных концептов и приобретению полезных навыков для будущей профессии. Поэтому целесообразно уделять повышенное внимание вопросам интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, разрабатывая соответствующие меры и инициативы для преодоления существующих барьеров.

В рамках подтверждения влияния цифровой трансформации на качество образовательного процесса в Армавирском техникуме технологии и сервиса нами было организовано комплексное исследование, включившее четыре основных этапа:

Разработка анкет для преподавателей и обучающихся. Для преподавателя анкета содержала вопросы о восприятии цифровых технологий, частоте их использования, уровне собственной компетентности в работе с ними, а также оценке воздействия ИТ на качество подготовки студентов. Студенты же отвечали на вопросы о своем опыте работы с цифровыми инструментами, предпочтениях в обучении и мнении относительно пользы этих технологий.

Наблюдение за процессом внедрения инноваций. Мы регулярно наблюдали занятия в техникуме, фиксируя случаи применения цифровых технологий, специфику педагогических приемов и реакцию студентов на нововведения.

Проведение контрольных срезов знаний. Контрольные мероприятия проводились одновременно в экспериментальной группе (обучающейся с активным использованием цифровых технологий) и контрольной группе (осваивающей традиционные формы обучения). Оценивались показатели успеваемости, глубина усвоения материала, умение применять полученные знания на практике.

Статистический анализ данных. Итоговые результаты обрабатывались методами математической статистики, выявляя корреляцию между уровнем внедрения цифровых технологий и качеством обучения.

Результат эмпирического исследования:

85% респондентов из числа преподавателей подтвердили значительное улучшение качества подготовки студентов благодаря активному использованию цифровых технологий. Некоторые преподаватели (около 15%) высказали мнение о нежелании применения ИКТ в подготовке студентов и подчеркнули отсутствия в этом необходимости.

90% опрошенных студентов заявили, что работа с электронными ресурсами повышает интерес к обучению и улучшает восприятие материала. Значительная доля студентов (80%) выразила готовность продолжать освоение предметов с привлечением цифровых технологий.

Контрольные срезы знаний показали, что у студентов экспериментальной группы средний показатель успеваемости вырос примерно на 15% по сравнению с показателями контрольной группы, что наглядно демонстрирует положительный эффект интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

Исследование подтвердило основную гипотезу о значительном положительном влиянии цифровой трансформации на модернизацию и совершенствование содержания образования. Среди ключевых факторов успеха были выделены следующие моменты:

Активное внедрение интерактивных методов обучения существенно повысило мотивацию студентов, позволило сделать учебный процесс более увлекательным и динамичным, способствовало формированию устойчивого интереса к изучаемым дисциплинам.

Персонализированный подход, ориентирующийся на уникальные способности и предпочтения каждого студента, обеспечил гибкость и разнообразие в подаче материала, создав условия для максимального раскрытия потенциала обучающихся.

Широкое распространение инновационных методик, включая проекты, кейс-анализ и исследовательские задания, стимулировали развитие критического мышления, креативности и самостоятельности, что крайне важно для успешной адаптации выпускников к современным профессиональным вызовам.

Исходя из результатов проведенного исследования, предлагается ряд конкретных рекомендаций для дальнейшего успешного внедрения цифровой трансформации в образовательный процесс:

Необходимо организовать регулярное повышение квалификации преподавательского состава в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивая доступность качественных тренингов и семинаров, направленных на эффективное использование цифровых платформ и инструментов.

Следует активно развивать систему проектной деятельности, вовлекая студентов в реальные прикладные задачи, позволяющие приобрести важные профессиональные навыки и опыт совместной работы над проектами.

Целесообразно создать эффективную систему мониторинга и оценки использования цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающую обратную связь и своевременную коррекцию применяемых методик.

Таким образом, цифровая трансформация выступает важнейшим фактором обновления содержания образования, позволяя эффективно достигать поставленных целей и обеспечивать высокое качество подготовки квалифицированных кадров для современной высокотехнологичной экономики.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Обеспечение конкурентоспособности профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды / А.Г. Бермус // Вестник Московского университета. Серия 20 «Педагогическое образование». – 2021. – №2. DOI 10.51314/2073-2635-2021-2-3-27. EDN WFDNWQ
2. Блинов В.И. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. – М.: Дело, 2020. EDN NTHVBX
3. Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – №27 (317).

4. Гамбеева Ю.Н. Цифровая трансформация современного образовательного процесса / Ю.Н. Гамбеева, Е.И. Сорокина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – №5 (148).

5. Герасимова А.Г. Применение цифровых навыков педагога в условиях цифровизации образования / А.Г. Герасимова // Цифровая трансформация современного образования: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Чебоксары, 2 ноября 2020 г.) / под ред. Е.А. Мочаловой. – Чебоксары: Среда, 2020. EDN TMPNFJ

6. Носкова Т.Н. Учебная задача в цифровой среде личностно ориентированного обучения / Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – №1 (207).

Трушкин Евгений Дмитриевич

аспирант, старший преподаватель

Добудько Татьяна Валерьяновна

д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-

педагогический университет»

г. Самара, Самарская область

ОЦЕНОЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос оценочной компетентности учителя информатики в условиях цифровизации системы образования. Изучаются актуальные проблемы системы оценивания с учётом цифровой трансформации учебного процесса. В статье подчеркивается необходимость применения комплексного подхода к внедрению инноваций и развитию компетентностной модели учителя информатики в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: учитель, оценочная компетентность, цифровая трансформация, информатика, образовательный процесс.

Сегодня в России в связи с быстрыми изменениями социально-экономических условий и цифровизацией системы образования совершенствуется компетентностная модель современного учителя, в частности, учителя информатики, с целью соответствия потребностям, запросам государства, образовательного учреждения и обучающегося. Актуальность темы исследования в современных экономических условиях определяется возрастающей значимостью профессий в сфере информационных технологий (ИТ) и внедрения инноваций в учебный процесс. Однако в настоящее время на практике в образовательных учреждениях существует проблема нехватки учителей информатики с соответствующей квалификацией. Многим педагогам необходимо развивать свои компетенции в соответствии с компетентностной моделью учителя. В связи с активными изменениями и внедрением новых программ обучения сегодня требуется повышение оценочной компетентности учителя информатики. В настоящее время наблюдается дефицит комплексных научных исследований, всесторонне рассматривающих процессы интеграции инноваций в образовательную среду и трансформации компетентностной модели учителя.

Целью данного исследования является изучение оценочной компетентности учителя информатики в условиях цифровой трансформации образовательного процесса.

Методологическим основанием статьи является комплексный подход. В исследовании использовались аналитический, общенаучные, описательный методы исследования.

На сегодняшний день оценивание представляет собой комплекс мероприятий по контролю и оценке достижения результатов в соответствии с определёнными программами обучения. По мнению

Б.Г. Ананьева, оценка знаний – это отношения между учебным материалом, который ученик уже освоил и той информацией, которую он должен получить по программе обучения. Известно, что оценка должна информировать, регулировать, а также контролировать. Однако в современной системе образования чаще всего оценка выполняет «наказательную» функцию, что приводит к снижению мотивации современных школьников. В данном случае учителя, в частности, учителя информатики, должны развивать свою оценочную компетентность и всесторонне оценивать и знания ученика, и результат его деятельности, и активность на уроке, и дополнительные задания во внеурочной деятельности. В результате комплексная оценка учебной деятельности обучающегося позволит, с одной стороны, объективно оценить соответствие полученных знаний программе обучения, с другой стороны, повысит заинтересованность школьника в уроке информатики [2, с. 94].

Ключевым элементом обеспечения качества образования является оценочная деятельность педагогического состава. Сегодня под оценочной компетентностью специалисты понимают способность учителя информатики профессионально оценивать образовательные результаты обучающихся, способы их достижения, а также результаты и процесс своей педагогической деятельности. Учитель должен уметь грамотно и объективно оценивать формирование контрольно-оценочной деятельности обучающихся. В связи с этим важно выделить основные задачи оценивания учителя информатики:

- оценка образовательных результатов школьников на уроке информатики;
- оценка учебного процесса, деятельности обучающихся по достижению образовательных результатов;
- оценка качества контрольно-оценочной самостоятельности школьников;
- самооценка учителя информатики результатов и процесса профессиональной деятельности;
- самооценка учителя информатики: своего профессионального развития, сформированность своих компетенций [3, с. 42].

Следует отметить, что в современный период при реализации ФГОС третьего поколения существует ряд противоречий в системе оценивания, таких как непрерывность учебной деятельности, но эпизодичность, хаотичность процесса оценивания результатов; несоответствие требований ФГОС третьего поколения результатам и процессу оценивания (только предметные результаты). Кроме того, сегодня развитие ученика и повышение уровня его знаний происходит как в учебное время, так и во внеурочной деятельности. Однако учитель информатики оценивает только учебную деятельность согласно программе обучения, хотя этого недостаточно для объективной оценки знаний и развития индивидуальных способностей школьника. Важно обратить внимание на то, что учитель информатики должен оценивать учащегося и его развитие, в частности, ИКТ-компетенции, а не факт его обученности. В связи с этим учителю необходимо постоянно повышать свою оценочную компетентность [2, с. 95].

По мнению специалистов, в настоящее время одним из важнейших компонентов оценочной компетентности учителя информатики является его цифровая компетентность. В связи с активным внедрением инноваций в образовательный процесс цифровая компетентность расширяет возможности педагога по оцениванию результатов учебной деятельности, улучшает систему оценки с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Следует отметить, что среди основных характеристик цифровой компетентности учителя можно выделить следующие: понимание смысла использования инновационных технологий в образовательном процессе, уверенность в знаниях в IT-сфере, критическое мышление, ответственность, обоснованность, безопасность действий в цифровом пространстве [1, с. 87].

На основе исследования можно сделать вывод, что повышение оценочной компетентности учителя информатики, внедрение инновационных технологий в систему оценивания и

комплексный подход к оценке обучающегося не только согласно программе, но и в целом его развития, ИКТ-компетенций существенно повышает эффективность оценивания и планирования развития ученика с учётом его индивидуальных способностей.

На наш взгляд, формирование и развитие оценочной компетенции представляется актуальным в студенческий период. Педагогические университеты играют ключевую роль в подготовке квалифицированных учителей. Организация специализированных курсов, практикумов и семинаров позволяют студентам приобрести необходимые навыки объективной и качественной оценки результатов. Такое раннее включение в процесс освоения методологии оценивания создает основу для успешного начала профессиональной карьеры и повышает качество подготовки выпускников педагогических вузов.

Список литературы

1. Бороненко Т.А. Формирование цифровой компетентности учителей информатики / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – №2. – С. 85–92. DOI 10.18287/2542-0445-2022-28-2-85-92. EDN HEIPBW
2. Владимирова Л.М. Развитие оценочной компетентности учителя как педагогическая проблема / Л.М. Владимирова // Наука и школа. – 2020. – №3. – С. 93–99. DOI 10.31862/1819-463X-2020-3-93-99. EDN ICGYMO
3. Калашникова Н.Г. Теоретические основания системы развития оценочной компетентности учителя / Н.Г. Калашникова // THEORIA. – 2022. – № 1. – С. 40–49.
4. Крылова О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе / О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова. – СПб.: КАРО, 2015. EDN WGGIXA
5. Шилова О.Н. Исследование инструментария оценки цифровых компетенций учителя / О.Н. Шилова, Е.Ю. Игнатьева // ЧиО. – 2022. – № 2 (71). – С. 99–108. DOI 10.54884/S181570410020700-5. EDN AJQDNZ

Юрченко Татьяна Валентиновна

старший преподаватель

Бачуринская Дарья Анатольевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154543

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы формирования медиативной компетенции у будущих педагогов. Рассматриваются современные тенденции в образовании, связанные с внедрением восстановительных практик и созданием школьных служб медиации. Для диагностики уровня готовности будущих педагогов к медиации предлагается трехуровневая система самооценки: высокий, средний и низкий уровни. Выделяются пять ключевых компонентов медиативной компетенции: коммуникативные, информационно-аналитические, регуляторные, управленческие и ценностно-смысловые умения. Особое внимание уделяется формированию субъект-субъектной позиции, преодолению авторитаризма и созданию учебной среды, построенной на принципах уважения и диалога.

Предлагаются рекомендации для педагогических вузов, направленные на интеграцию медиативного подхода в учебный процесс, организацию практических занятий и включение критериев владения медиативными техниками в оценку профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медиация, медиативная компетенция, конфликт в образовательной среде, восстановительный подход, подготовка педагогов, школьная медиация.

Современная образовательная среда характеризуется высоким уровнем эмоционального напряжения и множественностью конфликтогенных факторов. Противоречия возникают в системах «ученик – ученик», «учитель – ученик», «школа – родители». Традиционные административные методы реагирования на конфликты (вызов к директору, беседа с социальным педагогом, педагогом-психологом, наложение взыскания и т. д.) зачастую не только не решают проблему, но и усугубляют глубинные противоречия, переводя их в латентную фазу [3].

В ответ на эти вызовы государство активизирует внедрение восстановительных практик в образовательную среду. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.11.2013 №ВК 844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» и Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 28.04.2020 № ДГ-375/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей») определяет создание служб школьной медиации как «важнейшую социальную инновацию», направленную на изменение всей экосистемы школы [4]. Руководителем данной службы может быть педагог, имеющий: 1) высшее образование; 2) образование в сфере медиации.

Однако анализ образовательных программ педагогических вузов показывает, что подготовка студентов к выполнению функций медиатора либо отсутствует, либо носит сугубо теоретический характер. Возникает противоречие между требованиями профессионального стандарта (умение защищать достоинство и интересы детей, помогать им в конфликтных ситуациях) и реальной готовностью выпускников к такой деятельности. Это противоречие определяет актуальность данного исследования.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных конфликтологов и педагогов. В трудах А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова, Н.В. Гришиной конфликт рассматривается не как патология, требующая подавления, а как естественная форма взаимодействия, несущая ресурс для развития [1; 2]. Данный подход принципиально важен для педагогической медиации, так как меняет задачу учителя: вместо подавления конфликта – его перевод в конструктивное русло.

Ключевым для нашего исследования является понятие «медиативная компетентность». Б.И. Хасан определяет её как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме [6]. А.В. Качалова дополняет это определение, указывая на способность личности выходить из трудных ситуаций, осознавая и контролируя их [7]. М.С. Бойко выделяет структурные компоненты готовности к медиации, которые легли в основу нашей диагностической карты.

Медиативная компетенция имеет три компонента: когнитивно-содержательный, контекстно-технологический, личностный (мотивационный).

1. Когнитивно-содержательный. Будущие педагоги-медиаторы должны быть знакомы с такими понятиями, как конфликтология, поведенческая этика, эмпатия, альтернативное разрешение споров и т. д.

2. Контекстно-технологический. Будущие педагоги-медиаторы должны обладать компетенциями в области психолого-педагогических знаний, владеть техниками и технологиями использования и применения программного обеспечения.

3. Личностный (мотивационный). Уровень готовности будущих педагогов-медиаторов к медиации на личностном (мотивационном) уровне покажет, насколько индивидуум готов к участию в медиативных процессах, предупреждению и предотвращению деструктивного поведения в цифровом пространстве.

Для подтверждения гипотезы о недостаточной сформированности медиативной компетенции у будущих педагогов нами был проведен опрос среди студентов 3–4 курсов педагогического направления (n=60).

Целью опроса было выявление уровня субъективной оценки студентами своей готовности к разрешению конфликтов. Опрос был основан на балльной системе (от 1 до 10 баллов).

Уровни оценки включают в себя следующее.

Высокий уровень (средний балл от 7 до 10) характеризует будущий педагог, который считает, что полностью готов решать конфликты в образовательной сфере, обладает глубокими теоретическими знаниями и развитыми практическими навыками разрешения конфликтных ситуаций. Умеет анализировать причины конфликтов, прогнозировать возможные последствия и выбирать оптимальные стратегии поведения. Проявляет эмпатию, уважение к другим участникам образовательного процесса и способность конструктивно взаимодействовать даже в сложных ситуациях.

Средний уровень (средний балл от 4 до 6) характеризуется: будущий педагог осознаёт необходимость развития компетенций в области урегулирования конфликтов, имеет базовые знания и умения, но испытывает определённые трудности при столкновении с нестандартными ситуациями. Способен эффективно разрешать несложные конфликты, однако требует поддержки и рекомендаций коллег или руководства в более сложных случаях.

Низкий уровень (средний балл от 1 до 3) характеризуется: будущий педагог чувствует себя неуверенно в ситуации конфликта, слабо владеет необходимыми знаниями и умениями для эффективного взаимодействия. Часто прибегает к избеганию или агрессии, неспособен объективно оценить ситуацию и выбрать подходящую стратегию поведения. Требуется значительное дополнительное обучение и практической подготовки для повышения уровня компетентности в разрешении конфликтов.

Результат опроса изображён на рисунке 1.

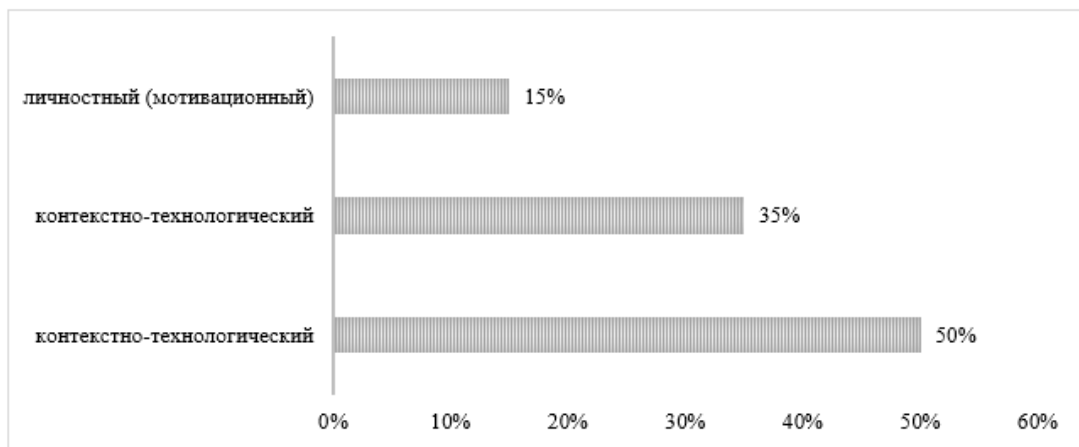


Рис. 1. Уровень готовности будущих педагогов к разрешению конфликтов (самооценка, %)

Как видно из рисунка 1, подавляющее большинство респондентов (50%) демонстрируют хорошее знание теоретических основ конфликтологии (понятия, виды, динамика). Однако при переходе к практическим навыкам – владению техниками медиации (ведение переговоров, отражение чувств, постановка открытых вопросов) – показатель падает до 35%. Наиболее критичным является показатель готовности применять эти навыки в реальной школьной ситуации (15%). Студенты в комментариях отмечали: «Я знаю, что нельзя кричать, но не

знаю, с каких слов начать разговор с агрессивным подростком». Эти данные подтверждают вывод о том, что теоретическая подготовка без включения в активную практику и моделирования ситуаций не формирует компетенцию как «свойство, позволяющее осуществлять работу в целом» [5].

Анализ литературы и результаты опроса позволили нам уточнить структуру медиативной компетенции. Мы выделяем пять основных блоков умений, которые должны стать мишенями педагогического воздействия в вузе (основано на классификации М.С. Бойко с дополнениями):

- коммуникативные умения: не просто способность говорить, а создание безопасного пространства диалога, использование техник активного слушания и «Я-сообщений»;
- информационно-аналитические умения: способность отделять позицию (требование) от интереса (потребности), факты от интерпретаций и эмоциональных оценок;
- регуляторные (эмоциональные) умения: управление собственным эмоциональным состоянием (саморегуляция) и умение работать с агрессией и слезами сторон без втягивания в конфликт;
- управленческие (процессуальные) умения: удержание регламента, процедуры, обеспечение равноправия сторон на протяжении всей встречи;
- ценностно-смысловой блок (мировоззрение): принятие философии медиации как восстановления человеческих отношений. Внутренняя установка «Я не судья, а помощник».

Последний блок является системообразующим. Без него техники превращаются в манипуляцию, что противоречит самой природе медиации.

На основе выявленных дефицитов мы предлагаем следующие психолого-педагогические условия для формирования медиативной компетенции в вузе.

1. Интеграция, а не факультатив. Медиативный подход не должен быть отдельным курсом «для галочки». Необходимо его «красной нитью» проводить через все дисциплины психолого-педагогического блока. Студент должен видеть медиацию в действии преподавателя: как тот реагирует на разногласия в группе, как организует обратную связь.

2. Практико-ориентированность и рефлексия. Замена лекционных часов на тренинги, ролевые игры и супервизию. Эффективно использование метода «баллинтовских групп» для разбора сложных случаев из практики. Важно не только проиграть роль, но и проанализировать свои чувства и автоматические реакции.

3. Формирование субъект-субъектной позиции. Преодоление авторитарного стереотипа «учитель всегда прав». Это возможно через организацию обучения как диалога, где мнение студента значимо, а ошибка – зона роста, а не повод для наказания.

4. Междисциплинарность. Медиация находится на стыке психологии, педагогики, социологии и права. Формирование компетенции должно быть результатом синтеза этих знаний (например, правовые аспекты медиации должны изучаться параллельно с техниками коммуникации) [7].

Подводя итог можно сказать, что медиативная компетентность современного педагога перестала быть личным пожеланием и превратилась в требование профессионального стандарта и условие здоровьесберегающей образовательной среды. Формирование данной компетенции невозможно стихийно, «с опытом», так как она базируется на смене мировоззренческой установки с авторитарной на диалогическую. Ключевым условием эффективной подготовки является создание в вузе среды, которая сама построена на принципах уважения, диалога и восстановительного подхода.

Рекомендации для педагогических вузов.

1. Внести в учебные планы всех педагогических направлений модуль «Основы школьной медиации и восстановительных практик» объемом не менее 72 часов (из них 80% – практические занятия).

2. Организовать на базе вузов постоянно действующие учебные медиативные центры, где студенты под супервизией преподавателей могли бы проводить примирительные встречи.

Включить критерии владения медиативными техниками в оценочные средства педагогической практики.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2023. – 560 с. – ISBN 978-5-4461-2384-1. – URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/388151/reading> (дата обращения: 25.02.2026).

2. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. – Новосибирск: Наука, 1989. – 189 с.

3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.

4. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 11 апреля 2025 г. №07–1660 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации деятельности служб медиации и примирения»).

5. Фишман Л.И. Модель образовательного менеджмента в России: ценности и стереотипы / Л.И. Фишман. – Казань: ПО РАО; Самара: СамГПУ, 1997. – 178 с.

6. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: учебное пособие для вузов / Б.И. Хасан. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2021. – 204 с.

7. Хорошевская И.В. Формирование медиативной компетентности будущих педагогов как психолого-педагогическая проблема / И.В. Хорошевская // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – №1 (134). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mediativnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 25.02.2026).

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Анисимова Ольга Сергеевна

аспирант, преподаватель

Ерёмина Елизавета Максимовна

бакалавр, студентка

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

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ

Аннотация: в статье рассмотрены теоретические и практические аспекты проблемы развития лидерских качеств и социальной активности студентов-педагогов, которые состоят в неформальных объединениях. Особое внимание уделяется тому, как участие в таких объединениях способствует формированию ключевых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности. При этом важным представляется выяснение того, как лидерский опыт влияет на профессиональное самоопределение, готовность к управленческим функциям в образовательной среде.

Ключевые слова: студенты-педагоги, лидерские качества, социальная активность, профессиональная ориентация, неформальные объединения, взаимосвязь, развитие.

В условиях динамичных трансформаций образовательной системы и общества в целом формирование лидерских качеств и социальной активности у будущих педагогов приобретает важное значение. Эти компетенции являются ключевыми для достижения целей устойчивого развития, поскольку именно педагоги формируют наше будущее поколение и становление активного гражданского общества. В данном контексте исследование роли неформальных студенческих объединений как среды для развития профессионально значимых качеств становится научно и практически актуальным – поскольку такие объединения создают площадку, где студенты-педагоги могут на практике осваивать лидерские навыки, отрабатывать механизмы социального взаимодействия и развивать профессиональное самоощущение вне стандартных учебных рамок.

Целью нашего исследования является выявление и всесторонний анализ взаимосвязей между участием студентов-педагогов в неформальных объединениях, анализ того, как лидерский опыт влияет на профессиональное самоопределение и готовность к управленческим функциям в образовательной среде, развитием лидерского потенциала и социальной активности студентов-педагогов, а также их профессионального самоопределения.

Теория черт фокусируется на врождённых качествах лидера, таких как харизма и уверенность. Её развитие началось в 1930-х годах, а одними из основоположников были Гарри Гулд и Роберт Кэттелл. Теория черт утверждает, что лидерами рождаются, а не становятся. Она основывается на идее, что определённые личностные характеристики (уверенность, энергичность, интеллект) являются врождёнными и определяют лидерские способности.

Поведенческая теория считает, что лидерству можно научиться. Она фокусируется на наблюдаемых действиях и стилях управления, которые можно развивать и совершенствовать. Поведенческая модель рассматривает лидерство как набор приобретаемых навыков, включая умение мотивировать и организовывать. Она возникла как реакция на ограниченность

теории черт и акцентирует внимание на конкретных действиях и стилях поведения лидера. Ключевыми исследователями в этой области были Курт Левин, который выделил три стиля лидерства (авторитарный, демократический и либеральный), а также учёные из университета штата Огайо и Мичиганского университета, изучавшие поведенческие паттерны лидеров [3, с. 18–22].

Ситуационная теория лидерства была разработана Фредом Фидлером и представлена в его работе «Contingency Theory of Leadership». Согласно этой теории, эффективность лидера зависит от сочетания его личных качеств (ориентация на задачу или на отношения) и ситуационных факторов, таких как степень контроля над группой и характер взаимоотношений с подчинёнными. Фидлер утверждал, что ни один из типов лидеров (ориентированных на задачу или на отношения) не является универсально более эффективным – всё определяется конкретной ситуацией. Автор подчеркивает адаптацию стиля к конкретным условиям, что особенно важно в образовательной среде. Трансформационное лидерство направлено на преобразование ценностей и целей последователей, а распределённое лидерство предполагает разделение ответственности среди членов коллектива.

Сравнение данных подходов в педагогическом контексте требует оценки их применимости. Эффективность в групповой работе наиболее характерна для распределённого лидерства, где коллегиальное принятие решений усиливает командный дух. С точки зрения развития мотивации, трансформационная модель демонстрирует высокую результативность, вдохновляя студентов на достижение образовательных целей. Формирование педагогических компетенций лучше всего поддерживается поведенческим подходом, который фокусируется на освоении конкретных управленческих навыков. Методические последствия включают необходимость гибкого сочетания подходов в зависимости от задач учебно-воспитательного процесса.

Структура социальной активности студентов-педагогов включает несколько ключевых компонентов. Инициативность как способность самостоятельно выдвигать и реализовывать идеи является основой для профессионального роста. Коммуникативная компетентность предполагает эффективное взаимодействие с различными участниками образовательного процесса. Организационная компетентность проявляется в умении планировать и координировать коллективную деятельность [7; 8].

Таким образом, педагогический контекст диктует необходимость гибкого комбинирования теорий лидерства. Выбор подхода должен определяться конкретными задачами учебно-воспитательного процесса, что позволяет не только оценить прикладную ценность каждой концепции, но и выработать практические рекомендации по их интеграции в образовательную практику.

Социальная активность студентов-педагогов в неформальных объединениях оказывает существенное влияние на их профессиональную ориентацию. Участие в таких объединениях способствует формированию педагогической идентичности через присвоение профессиональных ролей и ценностей. Этот опыт позволяет будущим педагогам осознать свою социальную миссию и укрепить профессиональное самоопределение.

Неформальные студенческие объединения предоставляют уникальную среду для развития практических лидерских навыков. В таких группах будущие педагоги получают возможность самостоятельно организовывать мероприятия и проекты, что способствует накоплению реального управленческого опыта.

Этот процесс позволяет им использовать различные подходы к руководству в условиях, приближенных к профессиональной деятельности. В результате студенты осваивают ключевые компетенции, необходимые для эффективного лидерства в педагогической среде.

Участие студентов-педагогов в неформальных объединениях предоставляет уникальные возможности для использования педагогических

умений в профессиональной деятельности. В процессе решения реальных задач, таких как организация мероприятий или кураторство младших групп, формируются конкретные профессиональные интересы. Этот опыт способствует осознанию предрасположенности к определенным педагогическим специализациям.

Групповая деятельность в рамках студенческих инициатив создает условия для рефлексии собственного педагогического потенциала. Анализ коллективного взаимодействия позволяет выявить и сформировать индивидуальные ценностные ориентации в профессии. По мере участия в неформальных проектах происходит становление профессиональной идентичности будущих педагогов. Данный процесс подтверждается исследованиями, фиксирующими усиление связи между внеучебной активностью и осознанностью выбора педагогической траектории.

Системное включение практик неформальных объединений в учебный план педагогического факультета предполагает разработку методики, определяющей конкретные формы интеграции. К ним относятся занятия, проектные практики, сессии, направленные на формирование лидерских качеств и социальной активности студентов-педагогов. Ожидаемыми результатами являются развитие коммуникативных навыков, способности к командной работе и инициативности в решении профессиональных задач. Критерии оценивания включают уровень вовлеченности в деятельность объединений, качество реализации проектов и рефлексии полученного опыта.

Организационно-нормативные механизмы взаимодействия вуза и студенческих объединений требуют четкой регламентации процедуры признания внеучебной активности и порядка академического сопровождения инициатив. Важным аспектом является обеспечение ресурсной поддержки студенческих проектов и распределение ответственности между участниками процесса. «Первостепенное значение имеет обеспечение социального партнерства через многоуровневое взаимодействие педагогического вуза с образовательными организациями региона. Это предполагает: создание сети базовых школ; организацию педагогических классов; проведение совместных профориентационных мероприятий; формирование единой региональной платформы педагогического профессионального самоопределения [9, с. 126]». Данные меры способствуют институционализации опыта неформальных объединений.

Программы поддержки студенческих инициатив должны обладать четкой структурой, включающей цели, направленные на развитие лидерских качеств и социальной активности будущих педагогов. Содержательные модули охватывают проектирование мероприятий, управление ресурсами и рефлексии профессионального опыта. Этапы реализации предполагают последовательное прохождение от планирования до подведения итогов. Инструменты сопровождения, такие как менторство со стороны опытных педагогов, обучающие семинары по актуальным темам и целевые гранты на реализацию проектов, обеспечивают необходимую поддержку. Для оценки влияния программ на профессиональную ориентацию внедряются механизмы мониторинга, включающие регулярные опросы участников и анализ их дальнейшей карьерной траектории.

Мотивация и отбор участников программ должны основываться на профессионально-ориентированных критериях, таких как выраженный интерес к педагогической практике, инициативность и способность к командной работе. Система поощрений включает материальные стимулы (гранты, стипендии) и нематериальные (сертификаты, признание на уровне вуза). Участие в инициативах фиксируется в индивидуальном портфолио, что способствует накоплению доказательств профессиональных достижений. Интеграция результатов активности в академические достижения возможна через зачет внеучебной деятельности в учебные планы или учет при распределении практик [10].

Теоретический анализ, представленный в исследовании, подтвердил взаимосвязь между развитием лидерских качеств и социальной активности студентов-педагогов в неформальных объединениях и их профессиональной ориентацией. Рассмотренные концепции лидерства и социальной активности были определены как неотъемлемые элементы современной педагогической компетентности. Данные компетенции формируют основу для понимания роли лидерства в педагогической деятельности, что позволяет студентам лучше ориентироваться в будущей профессии. Таким образом, теория закладывает базу для практического применения этих знаний в образовательном процессе. Было установлено, что участие в неформальных объединениях способствует формированию управленческих навыков, повышению мотивации к педагогической деятельности и развитию рефлексивных способностей. Эти результаты подтверждают гипотезу о значимости внеучебной деятельности для профессиональной ориентации. Следовательно, системная интеграция данного опыта в образовательный процесс является необходимой для подготовки компетентных специалистов: включают методики по включению неформального опыта в учебные программы и созданию поддерживающей инфраструктуры для студенческих объединений. Данные предложения направлены на эффективное использование потенциала студенческих инициатив для усиления профориентационного потенциала педагогического образования. Они представляют собой конкретные инструменты для вузов, способствующие формированию активных и компетентных педагогов. Таким образом, рекомендации предлагают действенные пути решения выявленных проблем в профессиональной подготовке, целенаправленное использование потенциала неформальных объединений способно преодолеть разрыв между академической подготовкой и требованиями к современным педагогам-лидерам. Это позволяет внести вклад в модернизацию образовательной системы и повышение престижа педагогической профессии.

Результаты работы подтверждают необходимость интеграции опыта неформальной деятельности в образовательные программы, что соответствует поставленным целям и задачам исследования.

Список литературы

1. Алексеева А.Е. Социальная активность студента как основополагающий фактор его профессионального развития / А.Е. Алексеева, Н.Л. Московская // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – №1. – С. 55–59. DOI 10.37493/2307-907X.2023.1.7. EDN NAGVBF
2. Андреева А.А. Инновационные профориентационные активности, используемые в непрерывном образовании: из опыта работы / А.А. Андреева, Т.Э. Мангер // Поволжский педагогический поиск : науч. журн. – 2020. – №4. – С. 60–66.
3. Галустян О.В. Теоретический анализ понятия лидерства в образовании / О.В. Галустян, Т.Н. Шестакова, А.Г. Шестакова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3. – С. 18–22. DOI 10.47438/2309-7078_2023_3_18. EDN MPWXSA
4. Гибадуллина Ю.М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю.М. Гибадуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – №11. – С. 2253–2257. EDN TAQWZR
5. Казин Ф.А. Социальное проектирование в вузе как инструмент предпринимательского образования / Ф.А. Казин, А.Н. Зленко // Инновации. – 2016. – №2. – С. 73–77. EDN WXYZNH
6. Литвинова Т.И. Развитие социальной активности студентов средствами внеучебной работы ТвГТУ / Т.И. Литвинова, А.В. Уткина // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». – 2023. – №3. – С. 57–62. DOI 10.46573/2409-1391-2023-3-57-62. EDN AWPDDDE
7. Мальцева М.А. Реализация лидерского потенциала молодежи в социально-проектной деятельности / М.А. Мальцева // Первые шаги : материалы студенческих исследований. – Екатеринбург, 2022. – С. 681–685.
8. Инновационные технологии в профориентации будущих педагогов / О.П. Михайлова, Р.В. Батурина, И.Е. Плещёв [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2025. – №6. – С. 123–127.

9. Фазлеева Л.Р. Социальный проект как технология развития лидерских качеств современного студента / Л.Р. Фазлеева // Высшее образование в России. – 2020. – №5. – С. 136–143. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-5-136-143. EDN UYHFIX

10. Харланова Е.М. Педагогические условия развития социальной активности студентов / Е.М. Харланова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №2. – С. 179–182. EDN PILGYF

Арутюнян Алина Араратовна
магистрант

Музыка Тамара Владимировна
преподаватель

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

DOI 10.31483/r-153819

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЕТСКОГО ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается процесс формирования педагогической культуры будущих учителей через вожатскую практику в учреждениях детского отдыха и оздоровления. Обосновывается значимость вожатской деятельности как эффективного инструмента для развития ключевых профессиональных компетенций, необходимых для работы в образовательной среде. Анализируются основные аспекты, способствующие формированию коммуникативных навыков, умений организовывать образовательное пространство и работать в команде. Выделяется роль эмоциональной устойчивости и эмпатии в процессе взаимодействия с детьми. В статье подчеркивается, что вожатская практика не только обогащает практический опыт будущих педагогов, но и способствует лучшему пониманию потребностей детей, что в конечном итоге влияет на качество образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогическая культура, будущие учителя, вожатская практика, учреждения детского отдыха, оздоровление, профессиональные компетенции, коммуникативные навыки.

В современных условиях образовательной системы России особое внимание уделяется подготовке будущих учителей, что включает в себя не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для успешной работы с детьми. Одним из эффективных способов формирования педагогической культуры будущих педагогов является вожатская практика в учреждениях детского отдыха и оздоровления.

Педагогическая культура включает в себя совокупность знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, которые формируют профессиональную идентичность учителя. Это не только знание предмета, но и умение взаимодействовать с детьми, создавать комфортную образовательную среду, развивать творческий потенциал учащихся.

Формирование педагогической культуры будущих учителей через вожатскую практику имеет долгосрочные перспективы. Во-первых, это способствует созданию более квалифицированного кадрового состава в образовательных учреждениях. Во-вторых, опыт работы в детских лагерях помогает будущим педагогам лучше понять потребности и интересы детей, что в свою очередь влияет на качество образования.

В системе высшего педагогического образования особое внимание уделяется не только передаче теоретических знаний, но и формированию целостной личности педагога. Одной из ключевых характеристик профессионализма учителя является его педагогическая

культура. Это сложный феномен, включающий в себя систему этических ценностей, профессиональных компетенций, педагогическую технику и способность к творческой самореализации.

Изучение соответствующих программ наглядно демонстрирует, что успешное усвоение будущим учителем теоретической части этих и некоторых других курсов предполагает достижением им приемлемого уровня знакомства с рядом важных аспектов. В их число входят основные методологические подходы, формы и методы реализации вожатым его профессиональной деятельности; средства, обеспечивающие правильное проектирование деятельности воспитанников и пути их эффективного применения; современные научные представления о педагогической культуре – опыте соответствующей деятельности, необходимом к воспроизводству по ходу формирования ребёнка как гуманистически ориентированной личности; основы организации различных видов деятельности детей и подростков в составе временных коллективов; нормативно-правовая база, регламентирующая педагогический процесс, осуществляемый в условиях летних оздоровительных лагерей [1]

Важнейшим этапом в становлении этой культуры является вожатская практика в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ). Именно здесь происходит «боевое крещение» будущего учителя, трансформация студента в профессионала. Педагогическая культура будущего учителя в условиях вожатской деятельности развивается по нескольким направлениям:

- аксиологический (ценностный) компонент. Вожатская практика заставляет студента осознать гуманистическую ценность педагогической профессии. В лагере ребенок воспринимается не просто как ученик, а как личность в многообразии её интересов. Это формирует у вожатого эмпатию, терпение и уважение к детству;

- технологический компонент. Лагерь – это площадка для освоения педагогических технологий в режиме «24/7». Здесь оттачиваются навыки организации коллективно-творческих дел (КТД), игротехники, методы разрешения конфликтов и приемы управления дисциплиной без авторитарного давления;

- личностно-творческий компонент. Специфика детского отдыха требует от вожатого креативности. Необходимость ежедневно придумывать новые сценарии, оформлять отрядные уголки и проводить импровизированные мероприятия развивает творческий потенциал, который станет фундаментом его будущего авторского педагогического стиля.

Учреждения детского отдыха и оздоровления обладают уникальными характеристиками, которые делают их идеальной «лабораторией» для будущего учителя:

- неформальность общения. В отличие от школы, в лагере отсутствует жесткая дистанция «учитель – парта – ученик». Это учит вожатого выстраивать доверительные отношения, основываясь на авторитете личности, а не на формальном статусе;

- интенсивность взаимодействия. Постоянное нахождение с детским коллективом требует колоссальной эмоциональной устойчивости и умения быстро принимать решения в нестандартных ситуациях;

- многофункциональность деятельности. Вожатый одновременно выступает в роли педагога, воспитателя, психолога, организатора досуга, а иногда и родителя. Это расширяет горизонты профессионального самосознания.

Подобные знания имеют решающее значение в смысле обеспечения эффективного участия студента в деятельности летнего лагеря как вожатого. Однако полномасштабную свою реализацию они могут получить лишь при условии корректно спланированных и организованных мероприятий, связанных с его практической подготовкой. Их проведение позволит студентам овладеть умениями и навыками, связанными с применением наиболее актуальных форм взаимодействия с воспитанниками, а также элементами профессионально-педагогического поведения. Кроме того, подобным образом у них может быть сформировано и осознанное стремление к поиску и реализации собственного стиля деятельности [4].

Вожатская практика создаёт условия для погружения студентов-педагогов в реальную образовательную среду вне стен вуза, где они получают возможность применить теоретические знания в неформальном воспитательном процессе. В условиях детского оздоровительного учреждения будущие учителя выступают не только как организаторы досуга, но и как наставники, способствующие личностному и социальному развитию детей. Эта деятельность становится полигоном для формирования ключевых компонентов педагогической культуры.

Взаимодействие с детьми разного возраста, темперамента и уровня социальной адаптации требует от вожатого умения выстраивать индивидуальный подход, слышать ребёнка и устанавливать доверительные отношения. Постоянная коммуникация в неформальной обстановке способствует отработке навыков активного слушания, вербальной и невербальной регуляции поведения, управления конфликтами – всему тому, что составляет основу эффективного педагогического взаимодействия.

Организация тематических смен, игровых программ, творческих мероприятий развивает у студентов способность проектировать развивающее пространство, в котором обучение и воспитание происходят через деятельность. Опыт конструирования атмосферы включения, безопасности и инициативности напрямую транслируется в школьную практику, где учитель также формирует классный коллектив и мотивационную среду.

Работа в штабе отряда, совместное планирование мероприятий, распределение ролей и ответственности учат будущих педагогов сотрудничеству, координации действий и решению задач в коллективе. Эти навыки особенно востребованы в современной школе, где реализуются междисциплинарные проекты, командное преподавание и взаимодействие с родителями и коллегами.

Постоянный контакт с детьми в условиях интенсивного эмоционального взаимодействия требует от вожатого высокой степени саморегуляции, стрессоустойчивости и способности к сопереживанию. Через решение повседневных педагогических ситуаций – от утешения ребёнка до управления поведением группы – студенты формируют психологическую готовность к профессиональной деятельности, что является важнейшим элементом педагогической культуры.

Таким образом, вожатская практика в учреждениях детского отдыха и оздоровления играет ключевую роль в формировании педагогической культуры будущих учителей. Она не только способствует развитию профессиональных навыков, но и формирует личностные качества, необходимые для успешной работы в образовательной среде.

Список литературы

1. Бирюкова Е.А. Организация летней педагогической (вожатской) практики обучающихся: опыт МПГУ / Е.А. Бирюкова, Н.Ю. Лесконог, Д.М. Марусяк // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – №7 (150). – С. 29–33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-letney-pedagogicheskoy-vozhatskoy-praktiki-obuchayuschih-sya-opyt-mpgu> (дата обращения: 05.02.2026). EDN NUFMLK
2. Линкер Г.Р. Современные аспекты подготовки будущих педагогов к организации летнего отдыха детей / Г.Р. Линкер, Г.Г. Кругликова, Е.А. Кантеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. №2. – С. 12–20. – ISSN 2658-6282. EDN HOTASN
3. Маллаев Д.М. Воспитательные возможности оздоровительного лагеря в процессе развития личности детей / Д.М. Маллаев, О.А. Бажукова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №4 (107). – С. 347–350. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnye-vozmozhnosti-ozdorovitelnogo-lagerya-v-protse-razvitiya-lichnosti-detey> (дата обращения: 05.02.2026). DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-347-350. EDN ICFRNN
4. Позднякова О.К. Подготовка студентов – будущих учителей к летней педагогической практике в детских оздоровительных лагерях / О.К. Позднякова, О.М. Семенова // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 11. №4. – С. 318–323. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-buduschih-uchiteley-k-letney-pedagogicheskoy-praktike-v-detskih-ozdorovitelnyh-lageryah> (дата обращения: 05.02.2026).
5. Черникова Н.В. Технология организации и подготовки студентов педагогических специальностей к летней педагогической практике / Н.В. Черникова // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2021. – №1 (39). – С. 99–107. – ISSN 1819-7639. EDN LHNEOZ

Гребенникова Вероника Михайловна

д-р пед. наук, профессор, декан, заведующая кафедрой

Литвяхова Евгения Андреевна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154523

ФОРУМ-ТЕАТР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье раскрывается педагогический потенциал форум-театра как психолого-педагогической технологии, основанной на идеях «Театра угнетенных» Аугусто Боал и критической педагогики, представленной в труде Паула Фрейре «Педагогика угнетенных». Форум-театр рассматривается как средство формирования навыков рефлексии, социальной активности и профессиональных компетенций будущих педагогов. Описываются его структуры, принципы реализации и возможности внедрения в программы высшего образования. Обосновываются перспективы направления дальнейших исследований эффективности технологии.

Ключевые слова: форум-театр, неформальное образование, будущий педагог, «театр угнетенных», критическая педагогика, театральная педагогика, профессиональные компетенции.

Современная система образования ориентирована на формирование гармонично развитой, социально ответственной личности, которая обладает навыками критического мышления, рефлексии, имеет высокий уровень нравственности и самостоятельности. В стратегических документах развития образования до 2036 года акцентируется внимание на необходимость внедрения практико-ориентированных и диалогичных форм обучения.

В условиях стремительных изменений общества, по мнению Е.А. Матановой, появляется потребность в создании технологий, которые бы заключали в себе когнитивные, ценностные и деятельностные компоненты. На наш взгляд, одной из таких выступает форум-театр, который был разработан на основе идей «Театра угнетенных», автором которого принято считать Аугусто Боал [4; 8].

Основной концепцией автора стало изменение роли зрителя: из простого пассивного участника спектакля он превращается в активного участника происходящего. Становясь им, зритель получает возможность вмешиваться в процесс, предлагать пути решений проблемы и апробировать новые модели поведения.

Истоками развития данной технологии можно считать Паула Фрейре, который подробно описал основные положения форум-театра в работе «Педагогика угнетенных», основанной на идеях критической педагогики [8]. В своих работах автор критикует «банковскую» модель образования, в основе которой обучающийся – пассивный участник образовательного процесса [3; 9].

Аугусто Боал внедрил идеи Паула Фрейре в театральную педагогику, создав технологию, которая формирует пространство критического анализа, коллективной рефлексии, где участники не только понимают социальную проблему, но и находят пути ее решения через действие, множество мнений и свободу самовыражения [9].

Проведя анализ научных источников, отражающих данную проблематику, можно констатировать, что форум-театр – это особая технология, которая включает в себя взаимосвязь психологии, педагогики и искусства.

Колокольникова З. У., Староверова М.В., отмечают, что форум-театр является особой психолого-педагогической технологией, направленной на развитие социальной активности и рефлексивности личности [2]. В отечественной педагогике данный метод рассматривается как разновидность социального театра, который включает в себя элементы психодрамы, и драматерапии [4].

Структура форум-театра, как психолого-педагогическая технология включает в себя:

- поиск и постановку социально значимой проблемы;
- демонстрацию проблемной ситуации (проигрывание ситуации на сцене);
- форум-обсуждение проблемы и включение в активный процесс зрителей;
- рефлексивный анализ.

Особая роль, безусловно, отводится ведущему (джокеру), который обеспечивает соблюдение необходимых принципов: принцип равноправия, принцип диалога, принцип психологической безопасности [5].

По мнению С.В. Кузнецовой, реализация форум-театра на практике активизирует личностную позицию обучающегося, создает условия для освоения новых способов социального поведения через коллективную деятельность и рефлексию [3].

Анализ исследований за последние несколько лет свидетельствует о расширении возможностей применения метода форум-театра в образовательной среде.

Одним из наиболее значимых, на наш взгляд, направлений развития метода является внедрение его в программы подготовки будущих педагогов. Ряд исследований констатирует, что форум-театр способствует формированию таких профессиональных компетенций, как: коммуникативная гибкость, эмпатия, способность к анализу и прогнозированию педагогических ситуаций, навыков фасилитации и т. д.

Как отмечают Н.Ю. Сергеева, И.И. Воронина, перспективным направлением является адаптация технологии для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, включая разработку специальных сценарных форматов и методов фасилитации, которые бы учитывали когнитивные и коммуникативные особенности участников образовательного процесса [1; 6].

В условиях модернизации современного образования, форум-театр возможно внедрить в следующие структурные компоненты образовательных программ:

- дисциплины психолого-педагогического направления;
- дополнительные общеобразовательные профессиональные программы по педагогической коммуникации;
- программы педагогической практики.

Метод позволяет не только проектировать реальные профессиональные дилеммы, но и анализировать их в безопасной образовательной среде, что способствует формированию рефлексивных умений будущего педагога.

Нельзя не отметить и возможности форум-театра в стремительно развивающемся цифровом образовательном пространстве. И.С. Солнцев в своих исследованиях отмечает, что использование цифровых платформ позволяет расширять целевую аудиторию, обеспечивать межрегиональное взаимодействие и создавать условия для обмена практическими профессиональными знаниями и навыками [7].

Так, например, цифровой форум-театра может реализовываться в таких формах, как:

- интерактивные онлайн-сцены с возможностями голосования и вмешательства участников;
- видеомоделирование конфликтных ситуаций с последующим онлайн-обсуждением.

Несмотря на растущий интерес к развитию форум-театра, сохраняется необходимость в углубленном теоретическом и эмпирическом анализе его педагогического потенциала. На наш взгляд, перспективными направлениями исследований является:

- разработка критериев оценки эффективности форум-театра в условиях развития современного образования;
- исследование долгосрочных результатов внедрения форум-театра в образовательную среду вуза;
- разработка моделей внедрений форум-театра в образовательные программы.

Дальнейшее теоретическое и практическое изучение данного феномена позволит не только определить его педагогический потенциал, но и определить оптимальные модели внедрения в систему образования, а также обеспечить его соответствие стратегическим задачам образования.

Таким образом, форум-театр выступает перспективным направлением развития современной педагогической теории и практики.

Список литературы

1. Воронина И.И. Театральная деятельность как метод социализации воспитанников с ограниченными возможностями / И.И. Воронина, С.Н. Комарова, Е.В. Пустовойтенко // Инновационная наука. – 2019. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-deyatelnost-kak-metod-sotsializatsii-vospitannikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 04.03.2026). EDN ZZSHQV
2. Колокольникова З.У. Форум-театр: история и психолого-педагогическая технология / З.У. Колокольникова, М.В. Староверова, К.А. Назранова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/forum-teatr-istoriya-i-psihologo-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 04.03.2026). EDN IKPYQS
3. Кузнецова С.В. Технология форум-театра в формировании профессиональной культуры педагога-тренера у студентов / С.В. Кузнецова, Е.В. Быстрицкая, А.А. Иванцов // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2024. – №1 (51). – С. 31–38. DOI 10.54348/SciS.2024.1.5. EDN RIUDJS
4. Матанова Е.А. Педагогика сегодня: проблемы и решения / Е.А. Матанова // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы V Международной научной конференции (Санкт-Петербург, июль 2019 г.). – СПб.: Свое издательство, 2019. – С. 9–12. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/337/15172> (дата обращения: 04.03.2026). EDN TBFZMP
5. Пархомовская Н. Аугусто Боаль и «Театр Угнетенных» / Н. Пархомовская // Театр. Всё о театре в России и мире. – 2016. – URL: <https://oteatre.info/augusto-boal-i-teatr-ugnetennyh/?ysclid=m16lfy1ozo463111827> (дата обращения: 04.03.2026).
6. Сергеева Н.Ю. Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей / Н.Ю. Сергеева // Вестник науки. – 2019. – № 12 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizovannaya-deyatelnost-detey-s-ovz-kak-sredstvo-sotsialnoy-adaptatsii-i-realizatsii-individualnyh-vozmozhnostey> (дата обращения: 04.03.2026).
7. Солнцев И.С. Развитие профессиональной театральной педагогики в условиях современного цифрового пространства / И.С. Солнцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-teatralnoy-pedagogiki-v-usloviyah-sovremennogo-tsifrovogo-prostranstva> (дата обращения: 04.03.2026). EDN YCOCOF
8. Фрейре П. Педагогика угнетенных / П. Фрейре; пер. с англ. И.В. Никитина, М.И. Мальцева-Самойлович. – М.: Азбука-Аттикус, 2018. – 466 с.
9. Чистякова Е.В. Метод Боалья: театр и терапия / Е.В. Чистякова // Психология, социология и педагогика. – 2015. – №7 (46). – С. 39–46. EDN UHSLH

Губина Дарья Юрьевна

старший преподаватель

Хохрина Светлана Александровна

студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ НАСТАВНИЧЕСТВО

Аннотация: в статье рассматривается наставничество как профессиональная помощь молодым специалистам – педагогам. Особое внимание уделяется организации наставничества, описываются его виды, задачи и этапы работы наставника с молодым специалистом. Особый интерес вызывает выбор формы наставничества, а также завершение процесса адаптации молодого специалиста к педагогической деятельности.

Ключевые слова: наставничество, наставник, молодой специалист, начинающий педагог, адаптация.

«В настоящее время движение наставничества в профессиональной среде является неким трендом в современной системе образования. Благодаря этому инструменту формируется коллектив высококвалифицированных преподавателей, складывается положительное отношение к педагогической профессии» [4, с. 253].

«Одной из проблем, которую стоит отметить, является тот факт, что молодой специалист должен в крайне сжатые сроки пройти процесс адаптации в новых для него условиях практической деятельности» [4, с. 253].

После окончания вуза, приступая к профессиональной деятельности, молодые специалисты сталкиваются с определенными трудностями. Им нелегко сразу адаптироваться к работе в школе, влиться в слаженный педагогический коллектив. Некоторые не могут справиться с этой проблемой, разочаровываются в профессии и даже навсегда уходят из нее. Чтобы облегчить молодым педагогам эту задачу в школах и существует институт наставничества.

Наставничество в школе – это процесс, при котором опытный участник школьной жизни (наставник) помогает менее опытному участнику (наставляемому) в его профессиональном развитии и адаптации в образовательной среде. Наставник не учит, поддерживает в учебе, общении, выборе кружков или планов на будущее. Это должен быть опытный, уважаемый учителями и учащимися педагог.

Наставничество начинается с малого – одной встречи в неделю, одного проекта, сделанного вместе. Постепенно приходит доверие, а на нем строится профессиональная мотивация, самооценка, отношение к школе, коллективу и к себе.

При приеме на работу молодого специалиста администрация изучает уровень подготовленности молодого педагога к профессиональной деятельности: знание предмета, уровень методической подготовки, коммуникативные способности. Проводится анкетирование молодого педагога, а после анализа анкеты назначает ему наставника. Чаще всего это опытный учитель с большим педагогическим опытом. От уровня подготовленности молодого специалиста зависит какой будет выбран вид наставничества, определяются задачи, составляется план работы и этапы работы с наставляемым [1].

Существует несколько видов наставничества в школе.

1. Традиционная модель «учитель – учитель» – опытный педагог становится наставником для молодого специалиста. Наставник часто встречается со своим подопечным, совместно

обсуждают возникшие проблемы, оказывает методическую помощь, посещает его уроки с последующим обсуждением, приглашает на свои и рекомендует посещение уроков у коллег. При этом рекомендует на что необходимо обратить особое внимание. И конечно же совместно прогнозируют ожидаемый результат наставнической деятельности.

2. Реверсивное наставничество – взаимный обмен опытом, ценностями, взглядами. Например, педагог с большим стажем делится с молодым специалистом советами по работе с методическими пособиями, а тот в свою очередь, рассказывает, как в построении урока можно использовать искусственный интеллект.

3. Наставничество в группе – один наставник с группой наставляемых одновременно (от двух и более человек).

4. Краткосрочное или целеполагающее наставничество – наставник и наставляемый встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на краткосрочные результаты.

5. Ситуационное наставничество – наставник оказывает помощь, или консультацию всякий раз, когда наставляемый нуждается в них.

В школе имеют место все перечисленные виды наставничества, но самым распространенным все-таки является традиционный вид, а остальные дополняют деятельность наставника.

Несмотря на различные виды наставничества, все они имеют определенные цели, но основная цель – поддержать молодых педагогов в их профессиональном развитии и адаптации. Для достижения этой цели наставник должен обучить молодого педагога конкретным педагогическим навыкам, познакомить с традициями школы, обязательно поддерживать начинающего учителя в преодолении профессиональных и эмоциональных вызовов, связанных с работой педагога.

Также наставничество помогает поддерживать и укреплять профессиональное сообщество педагогов, создавая среду обмена идей, опыта и лучших практик.

Для успешного развития наставничества в школе применяются разнообразные методы реализации этого процесса. Приведем некоторые из них.

1. Регулярные встречи между наставником и наставляемым.

2. Групповые сессии для обмена опытом. (обсуждение на заседаниях методических объединений открытых уроков и мероприятий, проведенных коллегами на методических и предметных неделях.)

3. Семинары и мастер – классы по различным аспектам педагогической практики.

4. Обучение на рабочем месте – непосредственная передача опыта в разных педагогических ситуациях: взаимопосещение уроков друг у друга и у коллег, мероприятий, родительских собраний, классных часов и т. п.

5. Цифровые инструменты для дистанционного взаимодействия и обмена опытом (социальные сети, мессенджеры). Например, видеообразы уроков в формате вебинаров, облачные гугл-документы для совместного планирования занятий.

6. Наставничество через профессиональные сообщества – создание внутришкольных методических объединений по предмету преподавания, творческие методические объединения, которые объединяют учителей различных предметов творческим подходом к преподаванию своего предмета (например, авторские разработки программ, новых инновационных методик с целью повышения эффективности и качества преподавания, заинтересованности уч-ся к изучению предмета), проведение мастер-классов и педагогических мастерских, « Школы молодого учителя» [2].

После определения уровня подготовленности молодого специалиста, совместно с назначенным наставником разрабатывается план наставнической деятельности. В плане определяется вид наставничества, цели и методы наставнической деятельности, а также ожидаемые результаты.

Составляется график встреч, уточняются темы бесед, посещение уроков, заседаний «Школы молодого учителя» и виды деятельности самого наставляемого и график открытых уроков, с целью показать достигнутые успехи в результате реализации этого плана. Со стороны администрации осуществляется контроль наставника и наставляемого.

Таким образом, наставничество носит поэтапный характер.

1. Адаптационный этап – наставник определяет круг обязанностей и полномочий молодого специалиста, выявляет недостатки в его умениях и навыках, чтобы выработать программу адаптации.

2. Основной (проектировочный) этап – наставник разрабатывает и реализует программу адаптации, осуществляет корректировку профессиональных умений молодого специалиста, помогает ему выстроить собственную программу самосовершенствования.

3. Контрольно-оценочный этап – наставник проверяет уровень профессиональной компетентности молодого специалиста, определяет степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей.

Администрация школы (методическая служба) определяет эффективность наставничества для адаптации и интеграции молодых специалистов в школе, используя различные методы. Используются анкеты, которые отражают информированность о наставничестве: время, место и условия проведения, полезность наставничества и др. Сравнивают то, что знал подопечный до обучения и что усвоил в результате обучения. Для оценки используются тесты, а так же запланированные посещенные уроки молодого специалиста и различные предметные мероприятия (методические и предметные недели в которых участвует молодой педагог) Так же оценивается, изменилось ли поведение подопечного: стали ли его уроки лучше, стал ли он лучше пользоваться образовательными сервисами и т. д. после работы с наставником (наблюдение за изменением поведения проводятся до начала взаимодействия с наставником, через 2 недели после его завершения и повторно через 2–3 месяца). Диагностика процесса адаптации позволяет выявить дефициты и потребности профессиональной деятельности начинающего специалиста. Так же для эффективности системы наставничества можно использовать «Портфолио молодого учителя», в которое входят общие сведения об учителе, диагностика успешности, разработки открытых уроков и другие мероприятия [3].

«Хотелось бы отметить, что наставничество в педагогической среде – это действенный метод повышения квалификации педагогических кадров непосредственно в учреждении. Правильно организованная наставническая система принесёт выгоду учреждению, наставникам, и молодым педагогам» [4, с. 256].

«Учреждение жертвует минимальными затратами, получая опытных сотрудников, наставники приобретают опыт руководства. Происходят процессы индивидуализации и интеграции, с помощью которых молодой специалист активнее изучает и углубляется в профессию, приобретает независимость от наставника» [4, с. 256].

Таким образом, обобщая весь вышеизложенный материал, стоит подчеркнуть, что используя правильные методы и формы наставничества, можно значительно ускорить процесс адаптации и интеграции молодых педагогов в школе, укрепить уверенность в правильности выбора и интереса, и любви к профессии, а также повысить уровень профессиональных компетенций для достижения положительных результатов как в профессиональной сфере, так и в личностной.

Список литературы

1. Витвар О.И. Современное содержание и способы развития педагогического наставничества в системе общего образования Российской Федерации / О.И. Витвар // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. №2. – С. 43–51. DOI 10.30853/pedagogy.2019.2.9. EDN ZYUIHR
2. Костенко Е.А. Год педагога и наставника: методические рекомендации / Е.А. Костенко // Школьная библиотека: сегодня и завтра. – 2023. – №6. – С. 6–56.

3. Неволлина В.В. Наставничество в образовании: учебно-методическое пособие / В.В. Неволлина, С.В. Рябов. – М.: Перо, 2024.

4. Рыжих А.Г. Наставничество как эффективный ресурс развития педагогического коллектива / А.Г. Рыжих, Д.Ю. Лунева // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов III Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 18 мая 2023 года) / редколл.: С.В. Пазухина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 253–256. EDN WZLKVV

Кулжыгачова Рахат Женишовна

докторант, ассистент кафедры

Научный руководитель

Баитова Гульмира Мусаевна

д-р мед. наук, заведующая кафедрой

НОУ УНПК «Международная высшая школа медицины

Международного университета Кыргызстана»

г. Бишкек, Республика Кыргызстан

DOI 10.31483/r-153982

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДУЛИ В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДВУЗОВ

Аннотация: современное медицинское образование ориентировано на формирование у студентов устойчивых профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к клинической деятельности. Одной из ключевых проблем остаётся разрыв между теоретической подготовкой и практическими навыками, обусловленный фрагментацией учебных дисциплин и преобладанием предметоцентрированной модели обучения. Целью настоящей статьи является обоснование и описание методико-аналитической модели междисциплинарных образовательных модулей как инструмента интеграции теории и практики в додипломной подготовке студентов медицинских вузов. Рассмотрены теоретические основания междисциплинарного и интегрированного обучения, включающие методы PBL и симуляционное обучение, признанные эффективными для развития клинического мышления и практических навыков. Представлена структурная модель междисциплинарного модуля и показан пример его реализации на материале клинической темы «Пациент с болью в грудной клетке». Обсуждаются педагогические преимущества предлагаемого подхода, а также перспективы его внедрения в системе медицинского образования Кыргызской Республики. Сделан вывод о значимости междисциплинарных модулей для формирования профессиональных компетенций и повышения практической направленности обучения будущих врачей.

Ключевые слова: медицинское образование, междисциплинарные модули, компетентностный подход, интеграция теории и практики, клиническая подготовка, PBL, симуляционное обучение.

Введение и актуальность.

Модернизация системы здравоохранения и повышение требований к качеству подготовки врачей обуславливают необходимость пересмотра традиционных подходов к медицинскому образованию. Современный выпускник должен не только владеть теоретическими знаниями, но и демонстрировать способность применять их в клинической практике, работать в межпрофессиональной команде и принимать обоснованные решения в условиях неопределённости [1–3]. В этом контексте возрастает значение компетентностно-ориентированных и

результат-ориентированных моделей обучения, предполагающих измеримые образовательные результаты и практическую направленность подготовки [4; 5].

Одной из устойчивых проблем додипломного медицинского образования остаётся разрыв между теоретической и клинической подготовкой, связанный с фрагментацией содержания обучения и изолированным преподаванием дисциплин [4; 6]. Такая организация учебного процесса затрудняет формирование целостного клинического мышления и перенос знаний в практическую деятельность [7]. Для медицинских вузов Кыргызской Республики данная проблема сохраняет высокую актуальность, что требует поиска педагогических решений, ориентированных на интеграцию содержания и методов обучения [8].

Одним из перспективных направлений является внедрение междисциплинарных образовательных модулей, основанных на командном преподавании и активных методах обучения, прежде всего PBL и симуляционных технологиях [2; 4; 9].

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и описать модель междисциплинарных образовательных модулей как инструмента интеграции теории и практики в додипломной подготовке студентов медицинских вузов.

Научная новизна работы заключается в разработке структурированной модели междисциплинарного образовательного модуля, ориентированной на формирование интегрированных клинических компетенций, а также в обосновании алгоритма его проектирования и реализации на основе сочетания кейс-метода, проблемно-ориентированного обучения (PBL) и симуляционных технологий в формате командного преподавания.

Теоретические основы междисциплинарного обучения в медицинском образовании.

Компетентностный подход рассматривается как ведущая методологическая основа современного медицинского образования, ориентированного на формирование не только знаний, но и практических умений, клинического мышления и профессиональных установок [4]. Систематические обзоры показывают, что интегрированные образовательные форматы способствуют более прочному усвоению материала и развитию клинического рассуждения по сравнению с традиционным дисциплинарным обучением [1; 7].

В контексте медицинской подготовки это означает смещение акцента с изолированного освоения дисциплин на анализ клинических проблем в междисциплинарном поле с привлечением знаний из базовых и клинических наук [2; 6]. Доказано, что проблемно-ориентированное обучение и сценарно-ориентированные симуляционные занятия повышают уровень критического мышления и готовность студентов к практической деятельности [4; 7; 9].

Традиционная дисциплинарная структура учебных планов приводит к тому, что студент осваивает отдельные блоки знаний без их достаточной интеграции. Анатомия, физиология, патофизиология и клинические дисциплины изучаются последовательно, но не синхронно, что затрудняет формирование целостного понимания клинических процессов [6]. В этой связи междисциплинарное обучение рассматривается как средство преодоления фрагментации содержания и усиления практической направленности подготовки [1; 2].

Необходим переход к интегративным образовательным форматам, позволяющим рассматривать клинические проблемы в междисциплинарном контексте. Междисциплинарное обучение предполагает целенаправленное объединение содержания нескольких дисциплин вокруг клинически значимых проблем. В качестве ключевых педагогических инструментов используются кейс-метод, PBL и симуляционные технологии, обеспечивающие активную позицию обучающихся, развитие аналитического мышления и перенос знаний в практическую плоскость [10; 11].

Методологические подходы к проектированию междисциплинарных модулей.

Проектирование междисциплинарного образовательного модуля основывается на следующих принципах: клиническая направленность, интеграция содержания, ориентация на

результаты обучения, активное включение студентов в образовательный процесс, командное взаимодействие преподавателей и преемственность по отношению к учебному плану [1; 4].

Командное преподавание предполагает совместную работу представителей разных кафедр при разработке и реализации модуля, что позволяет согласовать цели, содержание и методы обучения и продемонстрировать студентам междисциплинарный характер клинического мышления [2; 9]. Каждый элемент модуля соотносится с формируемыми компетенциями и инструментами их оценки (анализ кейсов, чек-листы практических навыков, элементы ОСКЭ, рефлексивные отчёты) [4].

Структура модуля включает:

- вводный теоретико-ориентирующий блок;
- работа с клиническим кейсом в формате PBL;
- практико-ориентированные занятия, включая симуляционное обучение;
- итоговую рефлекссию и оценку образовательных результатов.

Ожидаемые результаты обучения формулируются в терминах компетенций и охватывают как когнитивные, так и практические компоненты подготовки.

Модель междисциплинарного образовательного модуля.

Предлагаемая модель ориентирована на интеграцию базовых и клинических дисциплин в рамках одной клинической проблемы и реализуется на основе сочетания кейс-метода, PBL и симуляционного обучения в формате командного преподавания [2; 7; 9].

Этапы реализации модуля включают:

- постановку клинической проблемы и актуализация базовых знаний.
- междисциплинарный анализ клинической ситуации.
- практико-ориентированная отработку навыков.
- обсуждение и рефлекссию с акцентом на клиническое мышление и принятие решений [4; 9].

Каждый этап обеспечивает интеграцию теории и практики, формирование аналитических и практических навыков, а также развитие командной работы.

Интеграция теории и практики обеспечивается через:

- содержательную интеграцию (отбор материала по результатам обучения);
- процессуальную интеграцию (использование клинических сценариев как дидактического ядра);
- организационную интеграцию (командное преподавание, формирование целостного клинического мышления);
- функциональную интеграцию (симуляционное обучение и практико-ориентированные задания, обеспечивающие переход от анализа к выполнению действий) [1; 2; 9].

Пример междисциплинарного модуля «Пациент с болью в грудной клетке».

Студентам предлагается клинический кейс, требующий анализа возможных причин симптома. В рамках PBL-групп обсуждаются патофизиологические механизмы, дифференциально-диагностические подходы и алгоритмы обследования. Далее проводится симуляционное занятие для отработки навыков первичного осмотра, интерпретации данных и принятия решений, что соответствует современным моделям интегрированного обучения [7; 9; 12]. Итоговый этап включает коллективное обсуждение и рефлекссию, направленные на осмысление клинической логики и междисциплинарных связей.

Ожидаемые образовательные эффекты включают развитие клинического мышления, повышение готовности к практической деятельности, укрепление связи между теорией и практикой, формирование навыков командной работы [2; 4; 9].

Таким образом, внедрение междисциплинарных образовательных модулей позволяет преодолеть ограничения традиционной дисциплинарной модели и усилить практическую направленность подготовки. Преимущества: повышение мотивации студентов, развитие

интегративного клинического мышления и ориентация образовательного процесса на реальные профессиональные задачи.

Заключение.

1. Междисциплинарные образовательные модули являются методически обоснованным инструментом интеграции теории и практики в додипломной подготовке студентов медицинских вузов.

2. Модель, основанная на сочетании кейс-метода, PBL и симуляционного обучения, ориентирована на формирование профессиональных компетенций и развитие клинического мышления у студентов медицинских вузов.

3. Реализация модулей требует организационной координации между кафедрами, методической подготовки преподавателей и адаптации учебных планов. В медицинских вузах Кыргызской Республики междисциплинарные модули могут рассматриваться как инструмент модернизации образовательных программ и повышения качества подготовки кадров.

В перспективе есть необходимость дальнейших исследований, связанных с апробацией модели и оценкой её влияния на результаты обучения.

Список литературы

1. Matinho D. A Systematic Review of Integrated Learning Definitions, Frameworks, and Practices in Recent Health Professions Education Literature / D. Matinho [et al.] // Education Sciences. 2022. Vol. 12. №3. P. 165. DOI: 10.3390/educsci12030165.

2. Insight into «Problem-based Learning» in Medical Education – Students' Perceptions about its Facilitators and Barriers: A Cross-sectional Study / S. Dwidmuthe, S. Dubhashi, V. Pusdekar, V. Tiwari, S. Sahoo // Annals of African Medicine. 2025. Vol. 24. №2. Pp. 350–355. DOI: 10.4103/aam.aam_140_24. EDN CLBEZG

3. Medvedev N.V. The modern features of organization of the pedagogical and educational processes in medical universities // Methodology and Technology of Continuous Professional Education. 2020. Pp. 15–22. DOI: 10.24075/MTCPE.2020.008. EDN PNSTPA

4. Yi T.Y. Learning by making – student-made models and creative projects for medical education: systematic review with qualitative synthesis / T.Y. Yi, P. Shreyans, R. Vallabhajosyula // BMC Medical Education. 2025. Vol. 25. №1. Pp. 143. DOI: 10.1186/s12909-025-06716-8. EDN CUUVUG

5. Modern medical education system: development trends and prospects for success / O. Bugaeva, N.A. Kloktunova, M.I. Barsukova [et al.] // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №1. – Pp. 19–19. – DOI: 10.17513/spno.33260. EDN VEFUUR

6. Application of project-based and simulation-based approaches in medical curriculum / E. Kldiashvili, S. Al-Rustum, M. Zarnadze [et al.] // BMC Medical Education. 2025. Vol. 25. №1. P. 1707. DOI: 10.1186/s12909-025-08196-2. EDN EHCFSK

7. Effectiveness of a scenario-based simulation course on improving the clinical communication skills of dietetic students / M.-Y. Liu, L.-L. Liao, Y.-T. Huang, [et al.] // BMC Medical Education. 2025. Vol. 25. №1. P. 106. DOI: 10.1186/s12909-025-06684-z. EDN VTSIWC

8. Ракишева Г.Т. Подготовка медицинских кадров в условиях реформирования системы здравоохранения Кыргызской республики / Г.Т. Ракишева // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – №11–12 (15–16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-meditsinskih-kadrov-v-usloviyah-reformirovaniya-sistemy-zdravooohraneniya-kyrgyzskoy-respubliki> (дата обращения: 11.02.2026).

9. Hu X. Medical education challenges in Mainland China: An analysis of the application of problem-based learning / X. Hu [et al.] // Medical Teacher. 2025. Vol. 47. №4. Pp. 713–728. DOI: 10.1080/0142159X.2024.2369238.

10. Piven L.I. Implementation of inter-subject integration of basic disciplines in medical university / L.I. Piven, R.K. Sotchenko, L.M. Vlasova // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №3. – P. 179–179. – DOI: 10.17513/spno.30947. EDN ERNGBZ

11. Лопанова Е.В. Подготовка компетентного специалиста средствами проблемно-ориентированного обучения в практике медицинского образования / Е.В. Лопанова, А.Н. Судакова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25658> (дата обращения: 11.02.2026). EDN XIBKCP

12. Greenspan A. Problem-based learning and digital platforms in medical education / A. Greenspan, G.S. Goldberg, K.L. Hamilton // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. P. 1631337. DOI: 10.3389/educ.2025.1631337. EDN CKQBHA

Куренная Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Миронов Леонид Валерьевич

преподаватель

ЧПОУ «Колледж права, экономики и управления»

аспирант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Тимошенко Екатерина Валерьевна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154552

ВУЗ КАК ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация: в статье рассматривается вуз как пространство становления компетентного педагога-психолога. Обосновывается актуальность исследования в контексте современных вызовов системе образования и необходимости подготовки специалистов нового типа. Анализируется роль образовательного пространства вуза в формировании профессиональной компетентности, выделяются его уровни и факторы. Особое внимание уделяется самообразовательной деятельности студентов как системообразующему фактору профессионального становления; представлена структура самообразовательной деятельности (когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты). На примере факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета проанализированы результаты субъектно-профессионального становления будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: вуз, образовательное пространство, педагог-психолог, профессиональная компетентность, становление, самообразование, субъектно-профессиональное становление.

Современные вызовы, стоящие перед системой образования, трансформируют представление о качественной подготовке специалиста. В этой логике вуз становится тем уникальным пространством, где формируется целостная профессиональная компетентность педагога-психолога. Это не просто сумма знаний и умений, а сложный сплав, включающий способность к глубокой рефлексии и умение мобилизовать личностные ресурсы в решении профессиональных задач.

Ключевым вектором профессионального становления в таком пространстве выступает самообразовательная деятельность, позволяющая будущему специалисту выстраивать собственную траекторию роста. Качественное образование, являясь приоритетной государственной задачей, наполняет это пространство необходимыми ресурсами для воспитания специалиста нового типа – гибкого, инициативного, мотивированного на непрерывное развитие [3].

Такое понимание сущности педагогической работы актуализирует проблему поиска эффективных механизмов его подготовки. Самообразование, выступая ключевым вектором профессионального роста, не существует в вакууме – оно неразрывно связано с

личностными качествами будущего педагога-психолога. Именно поэтому в научной литературе справедливо подчеркивается, что современный педагог – это прежде всего творческая личность, способная не только транслировать знания, но и вдохновлять, увлекать, воспитывать исследовательский дух в своих учениках.

«Современный педагог представляет собой творческую личность, способную увлечь своих учеников новыми знаниями, желанием учиться, познавать мир, заниматься самообразованием, воспитывать в своих учениках исследователя, и это не пустые слова» [7].

Эти слова можно отнести и к педагогу-психологу, профессиональная деятельность которого требует не только фундаментальных знаний в области психологии и педагогики, но и развитых личностных качеств: эмпатии, толерантности, коммуникативных способностей и рефлексивности. Однако для того чтобы творческий потенциал будущего специалиста мог быть реализован в практической деятельности, необходимо четкое понимание тех требований, которые предъявляются к его основной профессиональной подготовке.

Актуальность исследования, которое было выполнено авторами в процессе своей преподавательской деятельности, обусловлена необходимостью теоретического осмысления и эмпирического изучения тех возможностей, которые предоставляет образовательное пространство современного вуза для становления компетентного педагога-психолога. Цель данной статьи – проанализировать сущность и структуру образовательного пространства вуза, определить роль самообразовательной деятельности и влияние университета в профессиональном становлении будущих специалистов.

«Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, профессиональная компетенция бакалавров в области психолого-педагогического образования определяется как способность каждого педагога разрешать профессиональные трудности и проблемные ситуации, связанные с организацией учебной деятельности обучающихся. Она формируется на основе интеграции теоретических знаний, практического педагогического опыта и личностных ресурсов, ориентированных на достижение целевых установок образовательной программы» [13].

Образовательное пространство вуза становится той средой, которая не просто создает условия, но и активизирует механизмы реализации внутреннего потенциала будущих педагогов-психологов, способствуя их становлению как полноценных субъектов профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования под образовательным пространством понимается многомерный феномен, включающий пространство культуры, межличностных отношений и профессионального взаимодействия всех его участников (студентов, преподавателей, аспирантов). Оно объединяет в себе сложный комплекс факторов: от индивидуальных возможностей и интересов обучающихся до требований ФГОС и традиций учебно-профессионального сообщества.

Включенный в это пространство студент получает возможность выстраивать собственную траекторию субъектно-профессионального становления, самостоятельно выбирая меру и способы реализации учебно-профессиональной и иных видов деятельности – в соответствии со своими интересами, уровнем подготовленности и личностными ресурсами. При этом учитываются установленные нормативные требования (ФГОС ВО, образовательная программа), применяемые образовательные технологии, а также ценности и традиции, сложившиеся в профессиональном сообществе [2].

Многообразие факторов образовательного пространства – объективных и субъективных, управляемых и стихийных – оказывают комплексное влияние на различные параметры состояний его субъектов: когнитивные, эмоциональные, нравственные, мотивационно-ценностные и даже физические. Важно подчеркнуть, что образовательное пространство отличается уровневым строением. Оно не ограничивается отдельной личностью или студенческой

группой, а охватывает уровень учебного курса, факультета, вуза в целом, а также макроуровни, выходящие за пределы образовательного учреждения, – региональный, государственный, общеевропейский, – которые также существенно влияют на организацию и содержание образовательного процесса.

«Специфика студенческого возраста, а также особенности психолого-педагогических дисциплин способны как стимулировать формирование профессиональной ориентации будущих педагогов-психологов, так и создавать препятствия для этого процесса, провоцируя искажения в профессиональном становлении специалиста» [6]. В связи с этим особую значимость приобретает целенаправленное проектирование образовательного пространства, обеспечивающего позитивную динамику профессионального развития.

Выявленные противоречия и риски, связанные с возрастными и дисциплинарными особенностями, требуют от вуза поиска адекватных стратегий их минимизации. Однако данные внутренние факторы профессионального становления действуют не изолированно. Они накладываются на масштабные внешние изменения, которые переживает современное общество и система образования в целом.

«Трансформации, происходящие в современном мировом пространстве и экономике, актуализируют для университетов необходимость переосмысления подходов к подготовке специалистов. Ключевым направлением становится проектирование траекторий профессионального становления обучающихся, интегрирующих формирование навыков межкультурной коммуникации и продвинутых цифровых компетенций» [10].

Становление профессиональной компетентности будущего педагога-психолога в пространстве вуза невозможно без глубокого осознания студентом собственных поведенческих паттернов и умения эффективно распоряжаться своими личностными ресурсами в разнообразных ситуациях общения. Ключевым условием роста здесь выступает системность: профессиональная компетентность – это сложная многокомпонентная личностная структура, где невозможно развивать один элемент в отрыве от других. Само по себе наличие педагогических знаний и навыков самообразовательной работы еще не гарантирует их успешного применения на практике.

Анализ научной литературы, а также педагогический опыт, имеющийся у авторов статьи, позволяет констатировать, что самообразовательная деятельность будущего педагога-психолога является не просто дополнением к аудиторным занятиям, а фундаментальным механизмом превращения внешних образовательных воздействий во внутренние ресурсы личности. В современной научной литературе выделяются различные подходы к пониманию профессиональной компетентности педагога-психолога. В контексте нашего исследования мы опирались на структурно-деятельностный подход, который рассматривает компетентность как интегративное качество личности, включающее:

- когнитивный компонент, представляющий собой систему профессиональных знаний в области психологии, педагогики, методик обучения и воспитания (Речь идет не просто о сумме усвоенной информации и владении теоретическим материалом, но и понимание закономерностей психического развития, возрастных особенностей обучающихся, а также умение интегрировать знания из различных научных областей для решения конкретных практических задач) [9];

- операционально-технологический компонент, аккумулирующий в себе способы деятельности, профессиональные умения и навыки, необходимые для реализации психолого-педагогического сопровождения. Данный компонент включает владение методами диагностики, консультирования, коррекционно-развивающей работы, а также современными образовательными технологиями [11; 15];

– личностный компонент, объединяющий профессионально важные качества, ценностные ориентации и мотивы деятельности педагога-психолога (Ценностное отношение к другому человеку, осознание значимости своей профессиональной миссии, стремление к самосовершенствованию придают деятельности подлинно гуманистическую направленность и служат внутренним источником профессионального развития);

– рефлексивный компонент выражается в способности будущего специалиста к самоанализу, самооценке и осмыслению собственной профессиональной деятельности. Выступая механизмом саморегуляции, данный компонент обеспечивает непрерывность профессионального самосовершенствования и является необходимым условием становления подлинного субъекта профессиональной деятельности.

«Современная образовательная парадигма ориентирована на реализацию целостного подхода к формированию личности, интегрирующего три взаимосвязанных компонента: образовательный, воспитательный и развивающий. Каждый из них выполняет специфическую функцию, обеспечивая не только усвоение предметных знаний, но и подготовку учащихся к активной жизнедеятельности в условиях динамично трансформирующегося социума» [8].

Обратимся к анализу результатов субъектно-профессионального становления (далее – СПС) будущих педагогов-психологов, полученных на факультете педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета. Проведенное исследование позволяет зафиксировать ряд значимых изменений, происходящих с будущими специалистами по мере последовательного прохождения стадий СПС в образовательном пространстве вуза.

В исследовании приняли участие 126 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата и магистратуры). Исследование проводилось в течение 2023–2025 годов и включало диагностику на начальном этапе обучения (1–2 курс), промежуточном этапе (3 курс) и завершающем этапе (4 курс бакалавриата и 2 курс магистратуры).

В число использованного комплекса методов входил теоретический анализ научной литературы, анкетирование и опрос (изучение мотивации профессиональной деятельности, ценностных ориентаций), психологическое тестирование (диагностика профессионально важных качеств, рефлексивности, эмпатии), анализ продуктов деятельности студентов (портфолио, проектные работы, отчеты по практикам), а также экспертные оценки преподавателей и руководителей практик.

В рамках исследования, при анализе результатов проведенных на факультете мероприятий – были сделаны следующие выводы.

Во-первых, выстроенная на факультете система психолого-педагогического сопровождения, основанная на интеграции аудиторных и внеаудиторных форм активности студентов (учебно-профессиональной, научной, квазипрофессиональной, социально полезной, проектной), создает благоприятные возможности для самопознания, саморазвития, самоопределения и самореализации будущих специалистов. Погружение в различные виды деятельности позволяет студенту постепенно повышать меру собственной профессиональной субъектности, осваивая все более сложные формы профессионального поведения и взаимодействия.

Результаты диагностики показали, что к 3–4 курсу у 78% студентов наблюдается позитивная динамика в развитии профессиональной идентичности. Они начинают осознавать себя не просто обучающимися, а будущими специалистами, ответственными за качество своей подготовки. Особенно значимые изменения происходят после прохождения производственной практики в образовательных учреждениях, где студенты получают возможность апробировать полученные знания в реальной профессиональной деятельности.

Во-вторых – принципиально важным фактором выступает утверждение нравственных ценностей как приоритетных в образовательном пространстве факультета. В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов реализуются не только общие гуманистические ценности, но и специфические профессиональные: профессионально-миссионерские, инструментальные, профессионально-статусные [6]. Это обеспечивает принятие и формирование у студентов лично и общественно значимых целей, способствуя развитию мотивационно-ценностной сферы как стержневой характеристики субъектности.

Важно подчеркнуть, что, несмотря на массированное внедрение в современную молодежную культуру индивидуалистических ценностей, в структуре мотивационно-ценностной сферы будущих педагогов-психологов прагматические мотивы (собственное благополучие, саморазвитие, удовлетворение от работы) органично дополняются и уравниваются гуманистическими: интересом к другому человеку и его внутреннему миру, готовностью оказывать помощь и поддержку окружающим [12].

В-третьих – реализация в образовательном пространстве факультета соответствующего содержания, разработанной модели, современных образовательных технологий, а также комплекса учебно-методического и управленческого обеспечения в целом способствует успешности субъектно-профессионального становления большинства студентов. Данный результат находит выражение в конструктивных изменениях структуры личности и уровня субъектности будущих специалистов. У студентов фиксируется выраженная мотивация к успешному освоению учебно-профессиональной деятельности, а в ряде случаев – включение в самостоятельную профессиональную деятельность уже к моменту завершения обучения в вузе.

Особого внимания заслуживает динамика развития самообразовательной компетенции. Если на 1–2 курсе самообразование студентов носит преимущественно внешне организованный характер (выполнение заданий преподавателя, подготовка к семинарам), то к 4 курсу у 67% студентов формируется внутренняя потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании. Они самостоятельно инициируют изучение дополнительной литературы, участвуют в вебинарах и мастер-классах, начинают вести профессиональные дневники и портфолио.

Таким образом, анализ результатов субъектно-профессионального становления будущих педагогов-психологов на факультете педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета подтверждает эффективность созданного образовательного пространства и его потенциал в формировании компетентного, нравственно зрелого и мотивированного специалиста.

Проведенное исследование позволило также выявить факторы, затрудняющие процесс субъектно-профессионального становления. К ним относится недостаточная сформированность навыков самоорганизации и планирования времени у студентов младших курсов (отмечается у 34% опрошенных на 1–2 курсах), преобладание внешней мотивации над внутренней на начальных этапах обучения и трудности в установлении профессиональных контактов с практикующими специалистами.

Для преодоления данных затруднений на факультете реализуется комплекс мер: введение в учебные планы специальных курсов по технологиям самоорганизации и профессиональной карьеры; организация наставничества со стороны практикующих педагогов-психологов; усиление практической направленности обучения через включение студентов в реальные проекты образовательных учреждений.

Таким образом, современная модернизация высшего образования направлена на то, чтобы вуз обрел свой подлинный смысл – стал пространством полноценного профессионального становления. Ключевая задача сегодня – создать в этом пространстве условия и внедрить такие образовательные технологии, которые позволят будущему педагогу-психологу не

просто выучить теорию, а научиться на практике достигать результатов, диктуемых требованиями ФГОС. Проведенный авторами анализ подтверждает: становление педагога-психолога – это объемный и многомерный процесс. Это путь, требующий от студента серьезной внутренней работы, в ходе которой в единый комплекс сплавляются мотивационные установки, когнитивная база и прикладные профессиональные компетенции. Только пройдя этот путь в стенах вуза, выпускник сможет стать подлинно компетентным специалистом.

Образовательное пространство вуза выполняет при этом системообразующую функцию, интегрируя:

- нормативные требования (ФГОС, образовательные программы);
- организационно-методические условия (учебный процесс, практики, научно-исследовательская работа);
- межличностное взаимодействие (профессиональное сообщество, наставничество);
- ценностно-смысловые основания (традиции, этические нормы, профессиональные ценности);
- индивидуальные траектории развития студентов (самообразование, самореализация).

Перспективы дальнейших исследований мы связываем с изучением цифровых аспектов образовательного пространства, возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в самообразовательной деятельности будущих педагогов-психологов, а также с разработкой критериев и показателей эффективности субъектно-профессионального становления на разных этапах обучения в вузе.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 05.03.2026).
2. Шер М.Л. Информационно-коммуникационные технологии обучения как средство повышения эффективности и качества образования / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Трансформация смыслов образования в условиях цифровизации общества: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 229–234. EDN RKYYYYA
3. Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – 565 с. – ISBN 978-5-908083-33-1. – DOI 10.31483/a-10806. – EDN HLLVWD.
4. Шер М.Л. Социально-экономические процессы и их влияние на безопасное поведение обучающихся в цифровой образовательной среде профессионального образования / М.Л. Шер, Т.В. Юрченко // Экономическое развитие России: вызовы и возможности в меняющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции / Кубанский государственный университет. – 2023. – С. 239–245. EDN RPQGLM
5. Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012003299> (дата обращения: 14.11.2025).
6. Шер М.Л. Вопросы профессионального становления будущих педагогов-психологов в процессе обучения / М. Л. Шер, С. В. Белоцерковская // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 14 февраля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 177–181. – DOI 10.31483/r-126277. – EDN RDZURN.
7. Шер М.Л. Информационные технологии в образовании: современные подходы, организационные и педагогические требования, средство развития мотивации учебной деятельности / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения (Краснодар, 22 марта 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 94–100. – DOI 10.31483/r-110578. – EDN JLPYIZ.
8. Шер М.Л. Образовательные технологии XXI века как средство повышения мотивации к обучению у студентов / М.Л. Шер, Л.В. Миронов, А.А. Тоцкая // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 февраля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 85–89. – DOI 10.31483/r-126589. – EDN NWDJIN.

9. Шер М.Л. Метакогнитивные навыки в образовании: ключевые аспекты, педагогические условия формирования / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 28 ноября 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 123–126. – DOI 10.31483/r-114889. – EDN FKYYEN.

10. Шер М.Л. Технологии поликультурного образования студентов педагогического профиля в условиях цифровизации / М.Л. Шер, Н.В. Андрусова // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы VI Международной научно-практической конференции (Краснодар, 18–19 апреля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 203–205. – DOI 10.31483/r-127600. – EDN GYDFKO.

11. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Мир педагогики и психологии. 2019. №6 (35). С. 57–66. EDN DLQKTK

12. Grebennikova V.M., Sher M.L., Mironov L.V. Digital education as the necessity for modern social development. Мир педагогики и психологии. 2019. №4 (33). С. 116–123. EDN KOOEKO

13. Kurenaia E.V., Timoshenko E.V., Mironov L.V. (2025). Professional Competencies Development of a Future Teacher-Psychologist at a University: the Structural-Activity Approach. Modern educational process: psychological and pedagogical support, educational strategies, 341–344. Cheboksary: Sreda. <https://doi.org/10.31483/r-151797>. EDN XAMFAK

14. Muzaleva D.A., Shubovich M.M. Personal self-determination of future educational psychologists // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2024. – Т. 8. №3. – С. 15–25. DOI 10.18503/2658-3186-2024-8-3-15-25. EDN EIPVOS

15. Sher M.L., Sazhina H.M. Modern technologies, methods and approaches in the educational process. Colloquium-journal. 2018. №12–3 (23). С. 47–50. EDN YOXWIP

Куркина Ирина Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт ФСИН»

г. Владимир, Владимирская область

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАВЕРТНЫХ И ИНТРОВЕРТНЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: в статье анализируется влияние личностных особенностей, таких как уровень экстраверсии и интроверсии, на процесс адаптации специалиста в трудовом коллективе пенитенциарного учреждения. Даны практические рекомендации для подбора персонала, онбординга и управленческих практик, направленных на создание гибкой адаптационной среды, которая учитывает индивидуальные потребности сотрудников и способствует повышению эффективности пенитенциарного учреждения. Сделан вывод о необходимости формирования адаптированных команд и индивидуальных траекторий развития сотрудников (с учетом уровня экстраверсии), где личностные особенности будут использоваться как ресурс и способствовать общей эффективности пенитенциарной деятельности.

Ключевые слова: пенитенциарные учреждения, экстраверсия, интроверсия, адаптация персонала, управленческие практики, рекрутинг, организационная психология.

Впервые понятия «экстраверсия» и «интроверсия» ввел швейцарский психиатр К. Юнг в начале 1920-х годов, подробно описав эти типы личности в своей работе «Психологические типы», где разделил людей по направленности их психической энергии: на внешний (экстраверты) и внутренний мир (интроверты) [1]. Позже английский психолог Г. Айзенк переосмыслил термины «экстраверт» и «интроверт» и предложил рассматривать интроверсию

как низкий уровень проявления экстраверсии. Следовательно, это не два разных качества, а противоположные полюса одного континуума.

Личностные различия создают начальные условия для адаптации в коллективе, однако их влияние не является однозначным или детерминистским, а ключевую роль играют сочетание этих особенностей с требованиями конкретной работы, характеристиками коллектива и организационной культуры. На ранних этапах адаптации в организационной среде лица, ориентированные на внешний мир, обычно демонстрируют преимущества в установлении социальных контактов и быстром формировании сети профессиональных связей. Их склонность к инициативности и активному взаимодействию облегчает получение информации о рабочих процессах, внутренних нормах и неформальных правилах. Как правило, экстраверты инициируют разговоры, быстрее знакомятся с коллегами и чаще оказываются замеченными руководством, что способствует более быстрому доступу к ресурсам поддержки и возможности показать себя. Эти факторы повышают вероятность положительного первичного впечатления и ускоряют процесс интеграции в коллективную структуру.

Напротив, лица, ориентированные на внутренний мир, испытывают большую сложность на этапе первичных контактов, особенно в условиях, где требуются частые и энергозатратные межличностные взаимодействия. Такая несклонность к самопрезентации часто неправильно воспринимается как закрытость или низкая мотивация. Тем не менее интроверты обладают преимуществами, которые проявляются в глубокой обработке информации, внимательном отношении к деталям и способности выстраивать доверительные отношения в узком кругу. Поэтому их профессиональная адаптация часто происходит медленнее, но может оказаться более устойчивой, так как отношения и компетенции развиваются на основе качества, а не широты контактов [2].

Подбор персонала для пенитенциарных учреждений требует учета специфики среды, в которой будет работать сотрудник – это высокий уровень стресса (постоянный контакт с уязвимыми или конфликтными группами), жесткие регламенты и повышенные требования к безопасности. В таких условиях выраженность экстраверсивных или интровертных черт личности будущего сотрудника становится одним из ключевых факторов, влияющих на успешность адаптации, эффективность работы и устойчивость к профессиональному выгоранию. При этом важно исходить из принципа соответствия схеме «человек – ситуация», признавая, что ни экстраверсия, ни интроверсия сами по себе не делают кандидата «подходящим» или «неподходящим», а их значение определяется совокупностью требований конкретной должности, особенностями режима учреждения и командной конфигурацией.

Для должностей, где необходима постоянная коммуникация, немедленное вмешательство в конфликтные ситуации, активная координация группы или работа с большими потоками людей, экстравертные черты могут являться определенным преимуществом. В то же время высокая активность и импульсивность, свойственные экстравертам, требуют контроля и дополнительного обучения для предотвращения эскалации конфликтов и излишней демонстративности в отношении спецконтингента пенитенциарных учреждений. Как сказано выше, интроверты часто демонстрируют способность к вдумчивому наблюдению, внимательному выслушиванию, аккуратной обработке документации и устойчивой работе в монотонных или аналитических задачах. Эти качества особенно ценны в должностях, связанных с психологическим сопровождением, социальной работой, оформлением личных дел и планированием реабилитационных мероприятий. Однако склонность к уединению и медленная реакция в ситуациях конфликта может стать препятствием в экстренных случаях или там, где требуется быстрое налаживание контакта с группой.

Таким образом, практические последствия отбора персонала вытекают из различения рабочих роли и компетенций. Следовательно, при формировании профиля вакансии имеет

смысл четко формулировать ожидания от кандидата. Так, для оперативно-дежурных позиций важна комбинация социальных навыков, устойчивости к стрессу и физической готовности; для специалистов по работе с родственниками осужденных к лишению свободы, психологов и социальных работников, ключевыми качествами являются эмпатия, терпение и умение выстраивать отношения в длительной перспективе.

Также при отборе кандидатов важно использовать психодиагностическое тестирование. Наиболее полную картину дают стандартизированные шкалы уровня экстраверсии (например, шкала Г. Айзенка (EPQ/EPI), Big Five (BFI-2), включающие такие показатели как общительность и активность, а также шкала интроверсии Д. МакКроски – измерение уровней (от максимального до минимального). Кроме того, организация отбора должна предусматривать не только выявление преобладающих черт, но и оценку их функциональной совместимости с должностью.

Следует отметить, что нежелательно ригидное исключение кандидатов лишь по одному признаку, наиболее эффективнее соотносить профиль личности с возможностью компенсации через обучение и поддерживающие организационные меры. Так, для интровертов целесообразно предусмотреть обучение тактикам быстрой социализации, тренинги по отработке действий в экстренных ситуациях и наставничество в первые месяцы работы. Для экстравертов рекомендуется использовать модули по саморегуляции, конфликт-менеджменту и этическим аспектам взаимодействия со спецконтингентом, а также регулярный супервизорный контроль, чтобы снизить риск применения чрезмерных тактик воздействия [3]. Важно подчеркнуть, что командная работа наиболее эффективна при разнообразном уровне экстраверсии у персонала – сочетание широких социальных связей и глубокого аналитического фокуса способствует более гибкому решению задач.

Таким образом, практические рекомендации для кадровых служб можно свести к нескольким принципам:

- проводить тщательный анализ должности и точно формировать профиль компетенций, где личностные черты соотнесены с задачами и рисками.
- использовать многоуровневый отбор, сочетающий психодиагностику, ситуационные упражнения и проверку биографической достоверности;
- предусматривать программы обучения, направленные на компенсацию слабых сторон и укрепление профессиональной устойчивости.

Пенитенциарным учреждениям следует стремиться не к отбору «экстравертов» или «интровертов» как таковых, а формированию адаптированных команд и индивидуальных траекторий развития сотрудников, где личностные особенности будут использоваться как ресурс для повышения безопасности, качества воспитания и, в целом, способствовать общей эффективности пенитенциарной деятельности.

Список литературы

1. International Library on Psychology, Philosophy and Scientific Method. Psychological types: or, the psychology of individuation by Jung, C.G. (Carl Gustav), 1875–1961. URL: https://archive.org/details/psychological_types (дата обращения: 02.03.2026).
2. Каргаполова Е.В. Функционал интроверта и экстраверта в системе управления. (социологические аспекты) / Е.В. Каргаполова, В.О. Евсеев // Social phenomena and processes. – 2025. – №1 (8). – С. 32–46. EDN MFTNFB
3. Кочкина О.В. К вопросу адаптации сотрудников в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации / О.В. Кочкина, Л.В. Павлова // Ведомости УИС. – 2023. – №10. – С. 13–18. DOI 10.51522/2307-0382-2023-257-10-13-18. EDN RAUDHO

Куркина Ирина Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт ФСИН»

г. Владимир, Владимирская область

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН: МОДЕЛЬ «УЧЕБНАЯ МАСТЕРСКАЯ С ПРАКТИЧЕСКИМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ»

Аннотация: *переход от репродуктивных форм обучения к интерактивным форматам требует разработки моделей, объединяющих теоретическую подготовку и практическое сопровождение в единой системе. В статье предлагается вариант концептуальной модели коллаборативной учебной мастерской как инструмента формирования профессиональной компетентности курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний. Подробно рассматриваются принципы организации учебной мастерской и механизмы практического сопровождения, педагогические основания, операционная структура и критерии оценки эффективности.*

Ключевые слова: *вузы ФСИН, курсанты, коллаборативное обучение, учебная мастерская, практическое сопровождение, оценка эффективности.*

В условиях профессиональной подготовки коллаборативное обучение опирается на представление о знаниях как социально конструируемом явлении. В этой связи взаимодействие курсантов должно происходить в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной практике. Это означает создание учебных сценариев, ориентированных на решение комплексных задач, где знание формируется в процессе совместной работы посредством обсуждения, рефлексии и принятия решения с практическим подкреплением.

Предлагаемая педагогическая основа коллаборативной модели «Учебная мастерская с практическим сопровождением» (далее – мастерская) опирается на интеграцию нескольких теоретических подходов:

- идеи социальной конструктивистской теории, которые подтверждают важность совместной деятельности и ролевого обмена как необходимых условий становления профессионального мышления;
- концепцию зоны ближайшего развития, которая подчеркивает необходимость систематического сопровождения курсантов опытными наставниками, которые выполняют функции фасилитаторов обучения;
- модели обучения через опыт (например, модель Дэвида Колба: опыт, наблюдение, концептуализация, эксперимент, а также подходы Джона Дьюи (обучение как рефлексия опыта) и Реджинальда Реванса (обучение действием), которые формируют методологию проектной и практикоориентированной деятельности, где цикл опыта, рефлексии и обобщения обеспечивает глубокое усвоение профессиональных навыков [1].

Организационная структура учебной мастерской предполагает несколько взаимосвязанных компонентов. Первый компонент – учебно-методическая среда, включающая учебные модули, симуляционные комплексы и мультимедийные кейсы, разработанные на основе реальных ситуаций из деятельности исправительных учреждений. Второй компонент состоит из кадрового сопровождения, где преподаватели, наставники из пенитенциарных учреждений и приглашенные эксперты формируют команду супервизии, обеспечивая сопровождение

учебных групп на этапе планирования, реализации и рефлексии. Третий компонент реализует механизмы практического сопровождения в виде стажировок, практик в исправительных учреждениях и послестажировочного кураторства. Четвертый компонент обеспечивает оценивание и обратную связь, включая формативные инструменты, портфолио практических достижений и структурированные практические экзамены, моделирующие реальные профессиональные требования.

Методическое наполнение мастерской строится вокруг проблемно-ориентированных проектов и сценариев, в которых курсанты решают межфункциональные задачи. Такие сценарии моделируют конфликтные эпизоды, случаи взаимодействия с родственниками осужденных, проведение мероприятия по обеспечению безопасности, оказание первой психологической помощи, сопровождение мер по ресоциализации и другие реалии службы. Работа проводится в малых группах и сочетает элементы ролевых игр, кейс-обсуждений и проектной деятельности. Роли распределяются таким образом, чтобы каждый курсант мог «поработать» оперативным сотрудником, администратором, специалистом по социальной работе и этическим посредником. Важным элементом является последовательная смена ролей и рефлексивные сессии после каждой практической задачи, позволяющие выявлять сильные стороны и зоны для развития.

Практическое сопровождение в предложенной модели имеет несколько смысловых уровней. На уровне учебного процесса – это супервизия преподавателя и оперативная поддержка со стороны наставников из реальных учреждений. На уровне производственной практики – интеграция стажировок с педагогической программой, когда курсанты проходят практику в исправительном учреждении под совместным руководством практикующего сотрудника и преподавателя учебного заведения. На послестажировочном уровне реализуется кураторская поддержка, включающая сопровождение на этапе трудоустройства и первые месяцы профессиональной деятельности. Такой многоуровневый подход предотвращает разрыв между формальной подготовкой и рабочей практикой, обеспечивает непрерывную передачу опыта и поддержку при адаптации в сложной профессиональной среде. Предложенный вариант видится наиболее оптимальным, потому что основным и, наверное, самым главным недостатком практики является то, что она не контролируется со стороны университета и зачастую курсанты ищут обходные пути и лазейки, чтобы не проходить практику. Этой проблемы можно избежать, если на место практики будут отправляться преподаватели от университета, чтобы контролировать процесс прохождения – это минимизирует недоработки и случаи нечестности со стороны студентов [2].

Оценивание эффективности мастерской должно совмещать качественные и количественные индикаторы. Так, индикаторами эффективности можно считать уровень сформированности профессиональных компетенций, способность принимать решения в условиях неопределенности, качество межличностного взаимодействия и соблюдение профессиональных стандартов [3]. Формативные методы оценивания включают наблюдение фасилитаторов, анализ видеозаписей симуляций, рефлексивные отчеты курсантов и экспертную оценку выполненных проектов, а суммативные методы – практические экзамены по образцу объективно структурированного практического тестирования. Реализация модели учебной мастерской предполагает решение следующих организационных и ресурсных задач:

- нормативная поддержка, обеспечивающая взаимодействие образовательных учреждений и органов исполнения наказаний для организации практики и обмена экспертами (риски, связанные с безопасностью и конфиденциальностью, требуют разработки четких протоколов и стандартов организации практики в учреждении, а также механизмов отбора сценариев, которые не повредят интересам лиц, содержащихся в местах исполнения наказаний);
- преодоление культурных барьеров и возможное сопротивление традиционным формам обучения через постепенное внедрение пилотных программ и демонстрацию результатов.

Первые пилоты целесообразно запускать в виде интегрированных модулей, охватывающих ограниченное число групп и предполагающих тщательную оценку процесса и результатов. Положительный опыт, подтвержденный данными об улучшении профессиональных навыков и адаптации на рабочих местах, создаст основания для масштабирования и адаптации модели к различным региональным условиям;

– включение этической составляющей. Подготовка курсантов должна включать формирование уважения к правам человека, понимание ответственности и развитие профессиональной этики в условиях конфликтных практик. Коллаборативные форматы способствуют обсуждению морально сложных дилемм и выработке коллективных стандартов поведения, что усиливает устойчивость профессиональной культуры и снижает риски неправомерных практик.

Таким образом, предложенная модель «Учебная мастерская с практическим сопровождением» представляет собой адекватный образовательный ответ на современные требования к подготовке сотрудников системы исполнения наказаний, сочетая глубинную теоретическую подготовку и структурированную практическую деятельность; обеспечивая непрерывность обучения через супервизию и постпрактическое сопровождение, а также способствуя формированию профессиональных компетенций, востребованных в реальной службе. Дальнейшие исследования и пилотные внедрения позволят уточнить оптимальные формы интеграции мастерских в существующие образовательные траектории и обеспечат доказательную базу для масштабирования инновационной практики подготовки курсантов.

Список литературы

1. Леонтьева А.В. Активные методы обучения в профессиональной подготовке специалистов помогающих профессий / А.В. Леонтьева, И.В. Деткова // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – №1 (54). – С. 422–426. – DOI 10.25683/VOLBI.2021.54.153. – EDN WNKVFX.
2. Денисьев С.А. Теоретические основы реализации практико-ориентированного обучения в высшей школе и состояние проблемы его реализации в вузах ФСИН России / С.А. Денисьев // Концепт. – 2020. – №2. – С. 85–99. – DOI 10.24411/2304-120X-2020-11015. EDN RFOPXY
3. Куклина Л.В. Личностно-профессиональное развитие будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации: от знаний к компетентности / Л.В. Куклина // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2021. – №12 (235). – С. 52–60. – DOI 10.51522/2307-0382-2021-235-12-52-60. EDN MJLSWC

Мамбетакунов Уланбек Эсенбекович

д-р пед. наук, профессор, директор

Азимова Салтанат Таиштанбековна

магистр, старший преподаватель

Бишкекский музыкально-педагогический институт им. Т. Эрматова

г. Бишкек, Республика Кыргызстан

РОЛЬ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассматривается роль ключевых компетенций в системе дошкольного образования и их значение в формировании личности ребенка. Раскрывается сущность компетентностного подхода, анализируются особенности формирования коммуникативных, социальных, познавательных и эмоционально-личностных компетенций. Особое внимание уделяется практическому опыту реализации компетентностного подхода в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольное образование, ключевые компетенции, компетентностный подход, развитие личности, педагогическая практика.

Реализация целей образования обеспечивает развитие личности обучающихся и их компетенций. В связи с этим, ведущим становится компетентностный подход к обучению и созданию условий для овладения различными компетенциями, которые позволяют обучающимся решать самые различные проблемы в повседневной, профессиональной жизни, дадут ему возможность быть успешным [2, с. 135].

Компетентностный подход становится центральной идеей в процессе модернизации образования Кыргызстана, и его внедрение в дошкольное образование приобретает особую важность в свете меняющихся социальных и экономических условий страны.

Компетенция (лат. Competentia – принадлежность по праву; от compete – подхожу, соответствую) – 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, по которым данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность – профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности, включает в себя мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления [3, с. 67].

В рамках трансформации системы образования Кыргызстана было кардинально пересмотрено содержание Государственного образовательного стандарта Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за детьми» (далее – Госстандарт), который основывается на принципах, определенных Конституцией Кыргызской Республики, Законом Кыргызской Республики «Об образовании» и другими нормативными правовыми документами в области дошкольного образования и ухода за детьми.

В результате реализации Госстандарта в совместной деятельности дошкольной образовательной организации и семьи по окончании дошкольного периода дети 6 лет обладают ключевыми компетенциями.

Перед определением ключевых компетенций мы должны понять, какой выпускник детского сада нам нужен. Нам нужна самостоятельная, ответственная и адаптивная личность, которая ощущает себя гражданином Кыргызстана, открытая, чуткая и уверенная в собственной значимости личность; творчески созидательный и трудолюбивый человек [1].

И, конечно же, у ребенка должны быть сформированы ценности, такие как патриотизм, честность и справедливость, ответственность, доброта и сострадание, трудолюбие и

добросовестность, бережно относящийся в природе, следующий принципам устойчивого развития [1].

И в качестве ключевых компетенций определены следующие: эмоционально-личностная, познавательно-деятельностная, социально-коммуникативная, информационно-цифровая.

Представленные компетентности состоят из следующих компонентов [1]:

- эмоционально-личностная: самопознание, самоорганизация и саморегуляция, культура здоровья, эмоциональное благополучие/эмоциональный интеллект;
- познавательно-деятельностная: критическое и креативное мышление, функциональная грамотность, экологическая грамотность;
- социально-коммуникативная: сотрудничество, коммуникация, принятие многообразия;
- информационно-цифровая: информационная грамотность, цифровая грамотность.

Социально-коммуникативная компетенции. Развитие речи, навыков общения и социального взаимодействия осуществляется через игровые формы, совместную деятельность и педагогически организованное общение. Для улучшения качества образования в Кыргызстане также активно используются инновационные подходы, такие как обучение через проектную деятельность и интеграция новых цифровых технологий в образовательный процесс.

Познавательно-деятельностная компетенция. Формирование познавательной активности связано с созданием развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей исследовательскую и творческую деятельность детей. Важно, что в дошкольных учреждениях Кыргызстана активно внедряются ресурсы для развития детской инициативы и самостоятельности через использование новых образовательных технологий и мультимедийных средств.

Эмоционально-личностная компетенция. Эмоциональное благополучие ребенка рассматривается как необходимое условие формирования устойчивой мотивации к обучению. В современных условиях воспитание эмоционального интеллекта становится важным аспектом, направленным на развитие эмпатии и адаптивных навыков, что является важной составляющей в контексте социальной интеграции и формирования гармоничного общества.

Информационно-цифровая компетентность: позволяет ребенку на его возрастном уровне понимать современное информационное общество, в котором на него «обрушивается» огромный информационный поток, принимать решения на основе критически осмысленной информации [4, С. 4].

Важно отметить, что Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, само рефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др. Они многомерны, т.е. они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.) [5, С. 121].

В практике Бишкекского музыкально-педагогического института им. Т. Эрматова при подготовке педагогических кадров используются приемы, ориентированные на формирование у будущих воспитателей навыков работы с детьми дошкольного возраста. В ходе педагогической практики обучающиеся применяют игровые, коммуникативные и рефлексивные методы, способствующие развитию ключевых компетенций у детей.

В условиях модернизации системы образования особую актуальность приобретает проблема оценки эффективности формирования ключевых компетенций в дошкольном образовании. Научный интерес представляет сопоставление отечественного и зарубежного опыта реализации компетентностного подхода, что позволяет выявить универсальные педагогические механизмы, способствующие повышению качества дошкольного образования.

Реализация компетентностного подхода в дошкольном образовании способствует формированию гармонично развитой личности ребенка и отвечает современным требованиям образовательной политики.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за детьми». – URL: <https://kao.kg/wp-content/uploads/2025/07/Приложение-1-на-русс-ГОС-СТАНДАРТ-1.pdf> (дата обращения: 04.03.2026).
2. Жиркова З.С. Организация учебной деятельности, направленной на формирование ключевых компетентностей студентов посредством использования коллективного способа обучения / З.С. Жиркова, С.А. Левин // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. №2–1. – С. 134–139. DOI 10.34670/AR.2020.46.32.016. EDN ORINJA
3. Мамбетакунов Э. Компетентностный подход к подготовке учителей физики / Э. Мамбетакунов, У. Э. Мамбетакунов // Наука XXI века: тенденции и перспективы: сборник материалов международной научной конференции (Омск, 19 сентября 2014 года) / под общ. ред. д-ра экон. наук, профессора А.И. Барановского. – Т. 2. – Омск: Омский экономический институт, 2014. – С. 66–71. EDN TLEJMT
4. Петрова Л.А. Информационная компетентность – ключевая компетентность современного педагога / Л.А. Петрова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей Второй всероссийской интернет-конференции / Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2012. – С. 179–184. EDN WKHRAX
5. Тихомирова Т.Б. Развитие ключевых компетентностей школьников в условиях проектного обучения / Т.Б. Тихомирова // Форум Серия: Современное состояние и тенденции развития гуманитарных и экономических наук. – 2012. – №1. – С. 120–124. EDN UVFUQH

Маркина Арсения Дмитриевна

студентка

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»
г. Санкт-Петербург

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРАВОВОЙ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: в статье рассматриваются понятия «правовая компетентность» и «экономическая компетентность». Раскрыты содержание и особенности формирования правовой и экономической компетентности. Приведена сравнительная характеристика правовой и экономической компетентности студентов вуза.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, правовая компетентность, экономическая компетентность.

В современных условиях выпускники учреждений ВПО должны уметь разбираться в широком круге правовых и экономических вопросов [4]. Современные университеты используют разнообразные формы и методы обучения, направленные на формирование и развитие компетентности студентов.

Современные общественные процессы испытывают стремительные изменения, в них активно включаются информационно-коммуникационные технологии, которые преобразовывают традиционные формы общественных отношений. При этом невозможно решить актуальные проблемы, без наличия достаточного количества компетентных специалистов. Первичным в этом направлении встает не просто кадровый вопрос, а задача обеспечения рынка труда компетентными специалистами [1].

Усиление требований к профессиональной компетентности работников, повышение ожиданий роста их образовательной активности, а также рост интенсивности изменений в обществе актуализируют педагогические исследования в данном направлении [9].

Повсеместная автоматизация и цифровизация вызвала дефицит высоко компетентных специалистов [2]. При этом, в принятых профессиональных стандартах, по мнению специалистов, Минтруда России следует дополнить блок трудовых функций ряда сотрудников, развитием их управленческих компетенций. Из вышесказанного следует, что в современной ситуации вопросы правовой и экономической компетентности в контексте профессионального образования достаточно актуальны.

Цель исследования заключается в рассмотрении понятия, особенностей содержания и формирования экономической и правовой компетентности студентов вуза.

Высшее образование в рамках компетентного подхода, применяет категории «правовая компетентность» и «экономическая компетентность». В педагогической литературе их определяют, как: «совокупность компетенций»; «способность к удовлетворению запросов социума» и др. [4]. Сравним особенности их содержания.

Так, правовая компетентность, являясь межотраслевой категорией, представляется как агрегатное качество личности, позволяющее эффективно действовать в профессионально-правовой сфере, отражает способности удовлетворять юридические запросы социума [3].

Правовая компетентность – это интегральное качество индивида, включающее сумму способностей и личностно-волевых установок, определяющих для студента возможность и стремление соотносить свое поведение с правом [7].

Содержание правовой компетентности включает:

- знание о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования общественной жизни;
- умение выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами;
- способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию с различных позиций и с учетом состязательности юридических процедур;
- определение достаточного для решения проблемы минимума правовой информации;
- умение видеть правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий;
- готовность и умение использовать механизмы и средства правового разрешения проблем [6].

Значение правовой компетентности состоит в формировании правомерного поведения, способности отстаивать законные права и защищать интересы. Правовая компетентность формируется в процессе целенаправленного профессионального образования, и понятие применимо не только к специалисту в области права, но и в других сферах профессиональной деятельности.

Особенность правовой компетентности заключается в том, что она объединяет теоретическую и практическую составляющие – будущий специалист умеет применить свой личностный опыт для корректного поведения в реальной профессиональной и жизненной ситуации [5].

Правовая компетентность формируется в процессе правового обучения, где основная цель – привитие осознанного стремления к правомерному поведению.

Таблица 1

Сравнительная характеристика правовой и экономической компетентности студентов вуза

Критерии	Правовая компетентность	Экономическая компетентность
Суть	Комплексное качество личности, основанное на правовых ценностях, отражающее способность индивида применять систему правовых знаний и умений в процессе социально-правовой деятельности	Интегрированное качество личности, сочетающее знания теоретических основ экономики и навыки, владение которыми позволяет индивиду решать проблемы и типичные экономические задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях
Структура	1. Когнитивный. Включает знание и понимание норм права, причин возникновения и способов разрешения правовых коллизий. 2. Мотивационный. Характеризует понимание необходимости соблюдения законов и норм. 3. Деятельностный. Предполагает реализацию прав и свобод в профессиональной деятельности	1. Когнитивный – система теоретических знаний, концепций о способах осуществления экономических функций в социуме. 2. Эмоционально-ценностный – система ценностных ориентаций в экономической сфере, мотивация деятельности, экономические чувства и убеждения. 3. Практический – опыт применения суммы знаний и умений для достижения экономической цели
Этапы формирования	1. Информационно-познавательный. Цель – освоение базовых знаний о праве. 2. Ценностно-ориентированный. Направлен на формирование правосознания и правомерного поведения. 3. Мотивационно-ценностный. Цель – осознание значимости приобретаемых правовых знаний и умений. 4. Регулятивно-поведенческий. Цель – привитие готовность следовать правовым нормам в повседневной жизни	1. Мотивационно-целевой. Цель – формирование потребности в экономических знаниях. 2. Содержательно-познавательный. Направлен на освоение теоретических основ экономики. 3. Деятельностно-практический. Цель – применение полученных знаний на практике, развитие умений и навыков. 4. Рефлексивно-оценочный. Цель – анализ собственного уровня экономической компетентности
Методы развития	1. Активные формы и методы обучения – дискуссии, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг, деловые и ролевые игры. 2. Игровое моделирование – воспроизведение правовой ситуации, обеспечение принятия обоснованных решений. 3. Участие в социальных проектах. 4. Привлечение к участию в волонтерской (добровольческой) деятельности	1. Использование интерактивных методов. Онлайн-тестирование, образовательные игры, виртуальные тренировки. 2. Интеграция междисциплинарных знаний. 3. Развитие навыков критического мышления и аналитической обработки информации. 4. Развитие навыков работы с современными бизнес-инструментами и программным обеспечением

Экономическая компетентность играет важную роль в профессиональной жизни современного специалиста. Она позволяет проводить оценку собственной ресурсной базы, определяет результат и качество экономических отношений, обеспечивает четкое достижение поставленных целей, оформление экономических интересов, формирует правила и привычки экономического поведения, обеспечивает смену ролевых функций, стремление к расширению позиций и освоение новых экономических ролей, создающих конкурентное преимущество.

Экономическая компетентность – ключевая характеристика специалиста, сочетающая теоретические знания в области экономики с умением применять их в реальной профессиональной деятельности. Это способность разбираться в экономической обстановке, принимать обоснованные решения [8].

Содержание экономической компетентности включает: когнитивный (систему экономических знаний, представлений о закономерностях функционирования и развития экономики); эмоционально-ценностный (систему ценностных ориентаций в экономической сфере, мотивацию деятельности, экономические чувства); деятельностно-креативный (опыт применения экономических знаний на практике, демонстрация отдельных экономических компетенций).

Необходимо отметить, что многие из компетенций взаимосвязаны: аспекты, отличающие один вид компетенции, поддерживают компетентность другого вида [8].

Заключение. Сравнительный анализ правовой и экономической компетентности позволил сделать вывод, что общие черты этих категорий заключается в том, что они обозначают совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной деятельности в определенной области. При этом у этих понятий есть и различия, которые связаны с их содержанием и формированием. Правовая компетентность ориентирована на работу в правовой сфере, а экономическая компетентность – на решение экономических задач в реальных ситуациях. При этом в некоторых случаях экономическая компетентность может включать правовые составляющие, например, нормотворческую, правоприменительную, правоохранительную, экспертно-консультационную.

Список литературы

1. Громова Н.С. Кадры для «новой» экономики в контексте перехода от цифровизация к цифровой трансформации / Н.С. Громова, В.П. Кивилева, А.С. Куницкая // Теория и практика мировой науки. – 2025. – №12. – С. 2–5. – EDN IUSAGB.
2. Курдюмов А.В. Формирование на рынке труда требований к специалисту в сфере закупок / А.В. Курдюмов, М.В. Пуринов // Достойный труд – основа стабильного общества: XVI Международная научно-практическая конференция (Екатеринбург, 13–16 ноября 2024 года). – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2024. – С. 29–32. EDN DWJLLR
3. Морозова Г.М. Педагогические условия формирования правовой компетентности студентов вуза / Г.М. Морозова // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции (Москва, 30 ноября 2023 года). – М.: Алеф, 2023. – С. 39–44. – DOI 10.34755/IROK.2023.55.18.048. EDN IIRNJZ
4. Морозова Г.М. Правовая компетентность студентов экономического вуза в процессе их профессиональной подготовки / Г.М. Морозова, Л.Ф. Шайбакова // Финансовый бизнес. – 2023. – №11 (245). – С. 140–142. EDN UJECBQ
5. Морозова Г.М. Правовая компетентность студентов вуза в процессе их профессиональной подготовки / Г.М. Морозова, Л.Ф. Шайбакова, В.П. Черданцев // Международный правовой курьер. – 2023. – №S4. – С. 42–46.
6. Морозова Г.М. Факторы развития правовой компетентности будущих государственных служащих / Г.М. Морозова // Вестник евразийской науки. – 2023. – Т. 15. №6. EDN FAAKFW
7. Морозова Г.М. К вопросу формирования правовой компетентности студентов вуза / Г.М. Морозова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – Т. 4. №12. – С. 25–31. – EDN SWSTJS.
8. Морозова Г.М. Сущность и структура экономической компетентности менеджера / Г.М. Морозова // Вестник Таджикского национального университета. – 2011. – №4. – С. 71–74. EDN XHREBZ
9. Матвеева А.И. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению в образовательной среде: индивидуализация, цифровизация и профилактика эмоционального выгорания / А.И. Матвеева, Е.Н. Ялунина // Развитие образования. – 2025. – Т. 8. №1. – С. 84–91. – DOI 10.31483/r-116198. EDN WXYRWZ

Мусаева Венера Инятовна

д-р пед. наук, профессор

Байбосова Дарийка Кадыровна

аспирант

Гапарова Айжамал Эргешовна

аспирант

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева

г. Бишкек, Республика Кыргызстан

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ В НАРОДНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАПРАВЛЕНИИ

Аннотация: в статье рассмотрены общие научно-теоретические и методические вопросы образования в народно-педагогическом и этнопедагогическом направлении. В частности, отмечены необходимость, важность и цели сосредоточения внимания на этнопедагогике в настоящее время. Проанализирована работа «Этнопедагогика» ученого-педагога Г.Н. Волкова и отмечено, что произведения, созданные классиками педагогических гуманистов, в настоящее время рассматриваются как научно-методологическая основа, а также была рассмотрена кыргызская этнопедагогика.

Ключевые слова: народная педагогика, воспитание, семейное воспитание, материнская школа, обучение, функции воспитания, этнопедагогика, кыргызская этнопедагогика, пословица, загадка, песня, сказка.

Сегодня, развиваясь с очень быстрой скоростью, время превратилось в летящую птицу, ныряя в компьютерные технологии и цифровизацию, концепция «искусственного интеллекта» повторяется и предупреждается снова и снова (конечно, надо понимать, что вреда будет больше, чем пользы) в рамках глобализации, конечно, любая нация, популяция или народ должны оглянуться назад и спросить, «кем мы были, кто мы сейчас, и кем станем в будущем, и что следует делать?», но мы также не можем утвердительно сказать, что живем в такое время, когда нас смущают тревожные и смутные мысли.

Фактически в такой ситуации каждый народ должен следить за своим историческим прошлым, мыслями, идеями, знаниями, культурным литературным и другим наследием, составлять их список, беречь их, оставлять будущему поколению. Само собой разумеется, каждая нация будет пытаться укорениться, укрепить свои основы и попытаться сохранить свою идентичность, свои привилегированные качества независимого населения и государства, не теряя при этом своих ценностей.

Поэтому, каждый шаг, который мы делаем в современной системе образования, в области науки, адаптирован к народной педагогике, этнопедагогике, направлен на их методы и идеи, если мы сможем соединить наши национальные ценности с общечеловеческими по мере необходимости, тогда, конечно, как независимое государство мы можем повысить нашу уверенность в том, что мы добьемся успеха и у нас будут только наросты.

Нам известны понятия народной педагогики и этнопедагогики, которые неразрывно связаны между собой. Например, у кыргызов вопрос ценностей и воспитания основан на народной педагогике и формировался с древнейших времен, начиная с каждой семьи. Потому что в семье родители учат своих детей: «Не ври, не сплетничай, не воруй», «Молодого наставляют – старого не поучают», «Учи дитя, пока поперек лавочки лежит», «Хорошая девочка – бобр на ошейнике, хороший сын – звезда на небе» и другие народные поговорки, с

помощью них подрастая до этого момента и стали признаны в мире независимым государством.

Геннадий Никандрович Волков, известный ученый-этнопедагог, в своей работе «Этнопедагогика» уделил особое внимание изучению опыта народной педагогики бывших известных педагогов, сказал и развил идею «родильной школы»...» [1, с. 5]. Общеизвестный педагог Я.А. Коменский также подтвердил, что зарождение народной педагогики начинается с семьи, и, основав первую «материнскую школу», сказал, что «...цель материнской школы состоит в том, чтобы довести все семьи до уровня образцовой семьи лишь на основе отличного образования...» [1, с. 5]. Также Я.А. Коменский, собирая жемчужины народного творчества из древнего богатого опыта чешского народа, подчеркивал, что «другие народы уважают только ту нацию, которая уважает и хорошо знает свой родной язык» [1, с. 5].

Его идею продолжил Песталюцци и в своих произведениях «Книга для матерей», «Как Гертруда учит своих детей?», «Лингард и Гертруда» [1, с.5] он обобщил и собрал воспитательный опыт в христианской семье, сформировав форму народной педагогики, предполагая, что «...он называл дом отчима школой веры и нравственности» [1, с. 5]. Мы знаем, что эта идея продолжается и сегодня, например, Баткенский учитель Гапыр Мадаминов также открыл школу матерей, готовит книги, преподает, работа ведется очень продуктивно.

С другой стороны, К.Д. Ушинский считает «...народную педагогику одним из важнейших факторов формирования педагогической науки Родины...» [1,с.5], «...только народное воспитание является живым органом в историческом процессе национального развития...», [1, с.5] так, он выразил важнейшую и основную идею для всей педагогической науки. В народной педагогике главное место занимает живой опыт воспитания. Народная педагогика и педагогическая наука объединяются и создают педагогическую культуру. Области народной педагогики очень богаты:

- воспитание труду – суди о человеке по его труду, Труд всё побеждает, Где труд, там и счастье;
- обучение правильной речи – доброе молчанье лучше худого ворчанья, Доброе слово человеку – что дождь в засуху;
- воспитание правильного отношения – кто собою не управит, тот и другого на разум не наставит. Чему ребенка приучишь, то от него и получишь.

Народные педагогические идеи, обычаи, традиции, различные народные обряды возникают, растут и развиваются в связи с потребностями людей. В основном традиционными верованиями и идеалами народа становятся только духовно-педагогические ценности и благородные качества, совместимые с общими потребностями народа. Рост народа благодаря духовно-практическим и жизненным потребностям будет идти вперед путем создания новых педагогических открытий и опыта.

Также ясно, что педагогическая культура каждого народа будет иметь особенности, связанные с географической средой и историческими условиями, в которых они живут. Хорошо известно, что географическая среда и исторические условия не везде одинаковы. Народная педагогика – это, прежде всего, практика общественной жизни того или иного народа, особое творение его деятельности в области образования и обучения. Поэтому народная педагогика представляет собой не только смесь идей, верований и идеалов в области воспитания и образования, но прежде всего имеет особый феноменальный смысл, включающий в себя практическую педагогическую деятельность народа, направленную на формирование этих идеалов. Основываясь на мнениях выдающихся ученых-этнопедагогов и специальных доказательствах, мы получаем представление и информацию о народной педагогике.

Поэтому «народная педагогика – это длительное существование до того, как нация стала нацией, сложившаяся и развивающаяся на основе известных географических и исторических условий, потребностей народа, знаний, направленных на воспитание человека в духе верований, религиозных ценностей, а также практические эмпирические идеи и убеждения, передаваемые из поколения в поколение. Уникальная система деятельности». Если мы говорим, что существуют особые явления, которые не могут быть оставлены без внимания для духовного развития людей и даже имеют существенное значение для их судеб, то создание науки, толкующей их внешний вид, объясняется этими законами.

В настоящее время с научной точки зрения этнопедагог Г.Н. Волков дает следующее определение: «Этнопедагогика – изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках и пр., в семейном и общинном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности» [2, с. 66].

«Этнопедагогика» состоит из научных терминов «этнос» и «педагогика». «Этнос» – это научный термин или понятие, которое в целом выражает понятие: исторически сложившаяся общность людей (племя, народность, нация), имеющая социальную целостность и своеобразно-индивидуальный стереотип поведения. Поэтому термин этнопедагогика принимается как наука, обобщающая педагогические знания и опыт народов, родов, племен, наций и используется в научной среде.

Самое главное, Г.Н. Волков в своих работах четко подтвердил связь между «народной педагогикой» и «этнопедагогикой», а также различия. Поэтому народная педагогика относится к характеристике воспитательных представлений и опыта народа, а этнопедагогика – к сфере теоретического мышления и науки. Если говорить образно, то будет создан сборник учебников под названием народная педагогика и этнопедагогика, первый из которых будет содержать устные произведения народно-педагогического содержания, изложения обычаев и традиций, а второй – воспитательные традиции и мысли.

Ученый Г.Н. Волков, глубоко изучив народные обычаи, традиции, предания и пословицы чувашского народа, отмечал, что «...в чувашском народе трудолюбивый человек – это человек, выполняющий нелюбимую работу с настоящим трудом» [1, с. 5].

Ученый-педагог Г.Н. Волков классифицировал то, чему учит этнопедагогика, следующим образом:

- основные педагогические концепции человека (воспитание, уход, самообразование, перевоспитание, наставничество, обучение);
- ребенок как объект и субъект воспитания (свой ребенок, сирота, приемный ребенок, сверстники, друзья, детский круг);
- функции воспитания (подготовка к труду, формирование характера, развитие ума, забота о здоровье, обучение видеть красоту);
- факторы воспитания (природа, игра, речь, общение, традиция, труд, жизнь, искусство, религия, идеальная модель);
- методы воспитания (убеждение, пример, приказ, объяснение, обучение и упражнение, желание и благословение, клятва, просьба, совет, знак, одобрение, уговор, покаяние, запрет);
- средства воспитания (пословицы, загадки, сказки, песни, рассказы, былины);
- организация воспитания (профсоюзы детей и молодежи, молодежные праздники, государственные праздники) [1, с. 5, 6].

Г.Н. Волков в своей работе «Этнопедагогика» провел обширные исследования по каждой из этих тем. Педагога-гуманиста Я.А. Коменского называли «отцом педагогической науки», он отмечал, что был истинным патриотом родного чешского языка [1, с. 9], А.С. Макаренко [1, с.11–12], высоко ценил работы В.А. Сухомлинского [1, с.11–14] по этнопедагогическому направлению. При этом он говорил о воспитательном действии народных пословиц, загадок и песен, особенно подчеркивал сказки. Например:

- роль сказок в познании;
- характеристика сказок как средства народного воспитания;
- раскрыты педагогические идеи сказок;

Можно отметить, что сказка была представлена как творение этого народного педагогического гения [1, с. 64–73].

Поэтому можно сказать, что народные стихи и сказки [8–10] находятся на вершине народной педагогики в обучении детей, формировании их взглядов на жизнь, популяризации мира. Вот почему каждый ребенок просит родителей рассказать ему сказку перед сном (а могут ли родители рассказать сказку ребенку, еще более серьезный вопрос. Потому что ребенок погружается в мир сказок и познает горько-сладкую историю жизни). Поэтому, конечно, мы используем народные сказки, а также пословицы, загадки, стихи-образцы [8–10], как дидактический материал при обучении кыргызскому языку по этнопедагогическому направлению.

По мнению Г.Н. Волкова, «Этнопедагогика есть опыт населения в воспитании молодого поколения, его педагогические взгляды, как наука педагогики жизни, семьи, рода, племени и народа» [2, с. 66.]. В кыргызском народе по-прежнему формируется и развивается наука этнопедагогика, по этой теме опубликованы ряд работ [3–7], например, в учебнике ученого А. Алимбекова под названием «Кыргызская этнопедагогика» дано общее понимание терминов народная педагогика и этнопедагогика, определены их характерные черты, а также рассмотрены общие вопросы воспитания в кыргызском народе [3, с. 31–50].

Конечно, в кыргызской этнопедагогике создан ряд работ, научных исследований [4–7], которых следует отметить. Если представить кыргызскую этнопедагогику как отдельный блуждающий океан, то мы знаем, что его поверхность еще не исчерпана. Тем не менее правильно будет сказать, что в этом направлении проводится ряд исследований, особенно в последнее время. О них необходимо написать отдельную научную статью.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1974.
3. Алимбеков А. Кыргыз этнопедагогикасы / А. Алимбеков. – Бишкек, 1996. – 69 с.
4. Апышев Б.А. Народные традиции и их использование в трудовом воспитании старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Б.А. Апышев. – М., 1974. – 20 с.
5. Измайлов А.Э. Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана / А.Э. Измайлов. – М.: Педагогика, 1991. – 252 с.
6. Рахимова М.Р. Кыргызская народная педагогика: учебно-методическое пособие / М.Р. Рахимова, Т.В. Панкова. – Бишкек, 1993. – 43 с.
7. Мусаева В.И. Кыргыздын чечендик кебин окутуу: монография / В.И. Мусаева. – Бишкек: Бийиктик плюс, 2013. – 303 с.
8. Мусаева В.И. Балдар риторикасы: окуу куралы / В.И. Мусаева. – Бишкек: ЖЧК «Нур Принт», 2018. – 439 с.
9. Мусаева В.И. Кыргыз адабияты (Акындр поэзиясы): антология / В.И. Мусаева. – Т. 3. – Бишкек: «Кыргыз энциклопедиясы» башкы редакциясы, 2012. – 528 с.
10. Мусаева В.И. Кыргыз адабияты (Поэмалар, ырлар): антология / В.И. Мусаева. – Т. 8. – Бишкек: «Кыргыз энциклопедиясы» башкы редакциясы, 2012. – 624 с.
11. Мусаева В.И. Кыргыз тилин этнопедагогикалык негизде окутуунун илимий-методикалык негиздери: монография / В.И. Мусаева, Д.К. Байбосова. – Бишкек: Полиграфбумресурс, 2025. – 152 с.

Олещенко Наталья Николаевна

учитель

МУОУ «СОШ №18 с УИОП»

г. Армавир, Краснодарский край

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СИНОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития речи учащихся начальной школы на материале работы с синонимами. Для её решения раскрывается сущность основных теоретических понятий по развитию речи с психолого-педагогической и лингвистической точек зрения; обобщён накопленный опыт по обогащению речи младших школьников с помощью синонимов; представлены эффективные методы и приёмы работы с синонимами, апробированные в ходе опытно-экспериментальной деятельности.

Ключевые слова: развитие речи, синонимы, лексическая работа, младшие школьники, методика преподавания русского языка.

Речь является важнейшим показателем уровня речевой культуры личности и выступает основным средством мышления и коммуникации. Формирование речевых навыков заложено в основу начального курса русского языка: изучение фонетики, морфологии, отдельных элементов лексики и синтаксиса [6; 8]. Развитие речи – сложный творческий процесс, требующий систематических упражнений для достижения точности высказываний. Главная задача учителя заключается в развитии гибкости, точности, выразительности и разнообразия детской речи. Проблема формирования и совершенствования речи учащихся на материале работы с синонимами остаётся одной из ключевых в методике начального обучения русскому языку.

Цель статьи – обосновать эффективность использования синонимов как средства обогащения речи младших школьников. Успехи учащихся в овладении связной речью во многом определяют их общую успеваемость по всем предметам, способствуя формированию навыков чтения и орфографической грамотности.

Значительный вклад в понимание взаимосвязи речи и мышления внёс Л.С. Выготский. Учёный считал, что слово относится как к речи, так и к мышлению. Слово, приобретая значение, становится связующим звеном между мышлением и речью. По мнению Л. С. Выготского, именно в значении слова «завязан узел единства», который мы называем речевым мышлением [2]. Хотя мышление и речь имеют разные генетические корни, в возрасте около двух лет наступает переломный момент, когда речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым. Развитие речи неразрывно связано с усвоением понятий: каждое слово представляет собой понятие, относящееся к целому классу предметов. Свободное владение речью является важнейшей предпосылкой к усвоению понятий.

Н.И. Жинкин показал, что при передаче сообщения в мозг вводится два вида информации: о предметах действительности и о правилах языка в неявном виде. Таким образом, развитие речи – это введение в мозг ребёнка языка в неявном виде, через речь [4].

У учащихся начальной школы обнаруживаются следующие недостатки в словарном запасе, требующие целенаправленной коррекции: малый круг реальных знаний о мире, что требует расширения словаря на основе расширения представлений; отсутствие точных понятий за имеющимися словами, что требует уточнения знаний и обогащения словаря; неупорядоченность и бессистемность словаря, неразличение близких по значению слов; одностороннее развитие словаря, выражающееся в преобладании разговорных слов и недостатке отвлечённых и обобщающих понятий; пассивность словаря, то есть понимание слова, но

нерегулярное использование его в речи; вялость, невыразительность речи, повторение одних и тех же слов, недостаток ярких и выразительных лексем; а также избегание слов в письменной речи из-за неуверенности в правописании.

Источники обогащения словаря включают наблюдение за действительностью, общение, чтение как классическое, так и внеклассное, изучение грамматики и специальные речевые упражнения. Основные направления словарной работы включают расширение словаря, объяснение новых слов на уроках чтения, а также словарно-логическую, словарно-грамматическую и словарно-стилистическую работу [6; 7].

Рассмотрим теоретические основы работы с синонимами. Синонимы – это слова одной части речи, близкие или тождественные по значению, но различающиеся оттенками смысла, стилистической окраской или сферой употребления [1; 6]. Синонимы необходимы, когда человек стремится наиболее точно передать свои мысли, выбирая из ряда возможных слов наиболее подходящее целям высказывания. Синонимический ряд представляет собой группу двух и более лексических синонимов, обозначающих одни и те же явления. В ряду выделяется доминанта – основное, стержневое слово, которое является семантически наиболее ёмким и стилистически нейтральным, например слово «приказ» в ряду: приказ, предписание, распоряжение. Синонимы классифицируются на идеографические, или понятийные, которые отличаются оттенками значений, например внезапно – неожиданно, и стилистические, тождественные по значению, но различающиеся окраской, например украсть – нейтральное, похитить – официальное. Синонимы также могут различаться степенью современности, сферой употребления, сочетаемостью и синтаксическими особенностями. В тексте могут встречаться контекстуальные синонимы – слова, сближающиеся по значению только в условиях данного контекста. К основным функциям синонимов относятся обеспечение точного выбора слова из ряда близких по смыслу, разнообразие речи и предотвращение неоправданных повторений, последовательное использование для подчёркивания смыслового сходства, сопоставительное употребление с учётом стилистических различий, а также противопоставление синонимов для акцентирования различий [1].

В ходе экспериментальной работы были выявлены типичные недочёты в речи учащихся, связанные с неточным употреблением слов. Например, ученик знает основное значение, но упускает оттенок, как в случае употребления словосочетания «печальная голова» вместо «понурая голова». Также наблюдалось нарушение стиля, выражающееся в неправильном выборе синонима, например использование слова «папа» вместо «отец» в официальной ситуации. На уроках русского языка и чтения работа строилась с учётом принципов нарастания сложности, регулярности, разнообразия и интеграции с другими учебными задачами.

В ходе исследования был разработан и апробирован комплекс упражнений, включающий несколько типов заданий.

Первый вид упражнений – лексическое уточнение и введение терминов. На основе неточных ответов учащихся, например замены слова «мокрый» словами «холодный» или «скользкий», вводилось лексическое значение по словарю С.И. Ожегова и уточнялись слова, близкие по смыслу, такие как «сырой» и «влажный». На этом этапе вводились термины «синоним» и «синонимический ряд».

Второй вид упражнений – градация синонимов, когда школьникам предлагалось составлять ряды слов по возрастанию признака, например маленький – крохотный – микроскопический.

Третий вид – определение доминанты, где учащиеся дописывали слово, отражающее общее значение ряда, к примеру для слов печальный, скучный, невесёлый доминантой является слово грустный.

Четвёртый вид – работа с сочетаемостью и оттенками значений, предполагающая составление предложений с синонимами для демонстрации различий, например со словами горячий, жаркий, жгучий, знойный, палящий.

Пятый вид упражнений – анализ контекстуальной синонимии. При чтении художественных текстов учащимся предлагалось находить слова, которыми автор обозначает персонажа, что соответствует методическим рекомендациям по анализу текста в начальной школе [6]. Например, в рассказе Н. Артюховой «Трусиха» дети отмечали различные наименования героя: Лохмач, огромный злющий пёс, он. Это позволяло показать роль синонимов в предотвращении повторов и создании образности текста.

Шестой вид – редактирование текста, то есть замена повторяющихся слов синонимами, например замена многократно употреблённого слова «старик» на слова «он», «охотник», «старый медвежатник».

Седьмой вид упражнений направлен на усвоение стилистических различий, когда учащиеся учились различать уместность употребления синонимов: например, слово «смелый» уместно везде, «лихой» – в разговорной речи, а «неустрасимый» – в книжной.

Восьмой вид – анализ авторского выбора слова, в ходе которого обсуждалась причина, по которой писатель выбрал именно это слово, и как его замена может повлиять на восприятие текста.

При организации работы с синонимами необходимо соблюдать следующие основные принципы: регулярность упражнений, разнообразие форм и заданий для предотвращения монотонности, интеграция работы над синонимами с задачами по развитию орфографической зоркости и изучению грамматики, а также комплексное применение синонимов с другими лексическими средствами, такими как антонимы и фразеологизмы. Работа с синонимами позволяет разнообразить систему упражнений по развитию речи и способствует формированию у детей интереса к богатству родного языка.

Данный комплекс помогает сделать речь школьников логически верной, содержательной, яркой, выразительной и точной. Все указанные виды упражнений могут быть последовательно использованы на уроках чтения и русского языка, начиная со второго полугодия первого класса.

Таким образом, систематическая работа с синонимами способствует расширению словарного запаса младших школьников, формированию точности словоупотребления и развитию выразительности речи. Апробация комплекса упражнений показала, что включение заданий на анализ синонимических рядов, редактирование текста и определение стилистических оттенков слов повышает уровень речевого развития учащихся и их интерес к языку.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2001. – 639 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Дриц С.С. Многозначность слова, синонимы, антонимы, омонимы / С.С. Дриц // Начальная школа. – 2007. – №4. – С. 71–72. EDN HZDZKJ
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 370 с.
5. Казаева Т.Н. Развитие речи младших школьников / Т.Н. Казаева // Начальная школа. – 2007. – №6. – С. 76–79. EDN HZWCCB
6. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. вузов / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2010. – 461 с.
7. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
8. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 2010. – 368 с.
9. Богуславская Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
10. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – М.: Академия, 2010. – 448 с. EDN QYCMIR

Рябчиков Вадим Владимирович

д-р пед. наук, профессор
ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургская академия
Следственного комитета Российской Федерации»
г. Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация: автор анализирует проблему развития критического стиля мышления у обучающихся, характеризуя современные подходы к её решению. Сравниваются дефиниции критического мышления, отражающие его характерные оценочные и рефлексивные свойства. Подчёркивается необходимость проведения занятий полемической направленности, способствующих развитию критического стиля мышления у обучающихся.

Ключевые слова: критическое мышление, обучающиеся, будущие следователи, образовательный процесс, полемическое взаимодействие.

В числе одной из важных задач, которые требуется реализовывать в рамках профессиональной и социокультурной подготовки будущих следователей, следует выделить развитие у них критического стиля мышления, который позволяет правильно строить достоверные умозаключения, создавать согласованные между собой логические модели, принимать обоснованные решения, касающиеся выбора одной из имеющихся альтернатив. Критическое мышление также необходимо будущим следователям для детального анализа содержания изучаемого учебного материала, совершенствования своей познавательной деятельности, нестандартного подхода к решению сложных профессиональных задач.

Рассматриваемая проблема, связанная с развитием критического стиля мышления у обучающихся, чрезвычайно актуальна, поскольку в условиях современного социума без него невозможно эффективно осуществлять организационно-управленческую, научно-исследовательскую, образовательную и многие другие виды профессиональной деятельности. Кроме того, в условиях глобализации информационного пространства актуализировалась проблема создания защитных механизмов, адекватных возникающим информационно-психологическим угрозам. Информация все чаще используется в неблагоприятных целях для оказания деструктивного воздействия на психику личности и изменения ее поведения, для психологических манипуляций личностью. Поэтому в образовательных учреждениях необходимо создавать условия для развития критического стиля мышления, позволяющего личности успешно противостоять различным видам негативного информационно-психологического воздействия, навязыванию деструктивных идей и стереотипов поведения. Это обусловлено тем, что важнейшей характеристикой критического стиля мышления является нацеленность личности на проверку, всесторонний анализ и осмысление поступающей информации, на выявление причин и особенностей различных событий и явлений.

Необходимо отметить, что проблемам развития критического стиля мышления большое внимание уделяют как зарубежные, так и российские учёные. В числе зарубежных публикаций, посвящённых рассматриваемой проблематике, в частности, следует выделить статью Ю.-Р. Хо и соавторов, в которой речь идёт о развитии навыков критического мышления у студентов медицинских вузов [5]. В данной работе подчёркивается потенциальная польза метода Сократа, предполагающего постановку перед студентами ряда вопросов, как инструмента для обучения критическому мышлению в сфере здравоохранения. Результаты исследования, проведённого Ю.-Р. Хо и соавторами, показали, что метакогнитивный мониторинг

с помощью учебных пособий, основанных на методе Сократа, может способствовать развитию у студентов навыков критического мышления в различных аспектах.

Значительный интерес представляет исследование, проведённое И. Го и Д. Ли, целью которого было изучить возможности использования ChatGPT для развития навыков критического мышления в сфере высшего образования [4]. В рамках данного исследования проводились занятия с использованием ChatGPT, в ходе которого студенты работали с ChatGPT в три этапа: настройка аккаунта и вводная информация, создание эссе, а также проверка и утверждение результатов. В своей работе И. Го и Д. Ли отмечают значительное повышение уверенности студентов в том, что они могут задавать содержательные вопросы, анализировать информацию и понимать сложные концепции, поскольку ChatGPT предлагает различные точки зрения и способствует пересмотру обучающимися своих взглядов. Ценность данного исследования обусловлена, прежде всего, тем, что оно даёт представление о том, как использовать технологии искусственного интеллекта, такие как ChatGPT, для развития навыков критического мышления в сфере высшего образования.

Влияние проблемно-ориентированного обучения на развитие критического мышления в высших учебных заведениях анализируется в статье, авторами которой являются Й. Лю и А. Пастор [6]. В своей работе они подчёркивают, что обучение студентов критическому мышлению представляет собой серьёзную образовательную проблему, поскольку требует разработки и включения в учебную программу соответствующих заданий, а также использования эффективной стратегии обучения. По мнению Й. Лю и А. Пастора, необходимость развития критического мышления у студентов высших учебных заведений обусловлена в первую очередь тем, что оно является базисом для применения когнитивных навыков, таких как выдвижение гипотез, планирование, проведение и анализ исследований.

Разработка дидактической модели для развития критического мышления у студентов университетов с использованием новых технологий представлена в статье М.Т. Родригеса Сандовала и соавторов [7]. При разработке данной модели авторами учитывались социально-конструктивистский педагогический подход и концептуальные основы коннективизма, определяющие её компоненты, взаимосвязи и последовательность. В рамках своего исследования М.Т. Родригес Сандовал и соавторы также провели оценку предложенной ими модели с описанием её характеристик, таких как соответствие положениям дидактики и потребностям обучающихся, взаимосвязь между субъектами образовательного процесса и информацией, соотношение информационно-коммуникационных технологий, когнитивных способностей и установок.

Российские исследователи также уделяют значительное внимание различным аспектам развития критического мышления у обучающихся. В частности, в исследовании, выполненном под руководством С.М. Ашкинази, внимание акцентируется на роли научно-педагогических школ в развитии критического стиля мышления у студентов высших учебных заведений [1]. В диссертационной работе В.В. Рябчикова рассматриваются вопросы развития критического мышления студентов путём организации полемического взаимодействия субъектов образовательного процесса [3]. Проблема развития критического стиля мышления анализируется в контексте теории педагогического взаимодействия в исследовании, выполненном под руководством В.А. Никифоровой [2].

Проведённый анализ научной литературы позволил выявить близкое сходство используемых российскими и зарубежными исследователями дефиниций критического мышления, отражающее его характерные оценочные и рефлексивные свойства. Существенными признаками критического стиля мышления являются взвешенность, целенаправленность, логическая последовательность, наложение новой информации на жизненный личный опыт, использование когнитивных навыков и стратегий, увеличивающих вероятность получения желательного результата. Люди с выраженным критическим стилем мышления пытаются

понять и осознать свое собственное «Я», точки зрения «других», стремятся быть объективными, умеют отказываться от собственных предубеждений, способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности.

В заключение необходимо отметить, что развитию критического мышления способствуют специальные задания, которые обучающимся можно предложить выполнить при подготовке к семинарам-дискуссиям и другим видам занятий полемической направленности. Например, можно предлагать каждому обучающемуся при подготовке к дискуссионным семинарам разрабатывать возможные контраргументы относительно его смысловой позиции. Выполнение подобного задания, связанного с разработкой контраргументов, во многих случаях позволяет будущим следователям усовершенствовать систему аргументации своей точки зрения и, в конечном итоге, способствует развитию у них критического стиля мышления.

Список литературы

1. Ашкинази С.М. Современные подходы к сущности и значению научно-педагогических школ / С.М. Ашкинази, В.В. Рябчиков // Материалы VIII Международного конгресса «Спорт, человек, здоровье». – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. – С. 443–445. – EDN ZMBSRL.
2. Никифорова В.А. Реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве в контексте педагогического взаимодействия / В.А. Никифорова, В.В. Рябчиков // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2016. – №2. – С. 175–184. – EDN WLMSSN.
3. Рябчиков В.В. Педагогические основы полемического взаимодействия в процессе вузовской подготовки специалистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Рябчиков. – М., 2009. – 39 с. – EDN NKZIWL.
4. Guo Y. Leveraging ChatGPT for Enhancing Critical Thinking Skills / Y. Guo, D. Lee // Journal of Chemical Education. 2023. Vol. 100. No. 12. Pp. 4876–4883. DOI: 10.1021/acs.jchemed.3c00505. EDN MADDOB
5. Ho Y.-R. Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students / Y.-R. Ho, B.-Y. Chen, C.-M. Li // BMC Medical Education. 2023. Vol. 23. Article 173. DOI: 10.1186/s12909-023-04134-2. EDN FZUSUA
6. Liu Y. Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis / Y. Liu, A. Pásztor // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 45, Article 101069. DOI: 10.1016/j.tsc.2022.101069. EDN UPVKMB
7. Rodriguez Sandoval M.T. From preconceptions to concept: The basis of a didactic model designed to promote the development of critical thinking / M.T. Rodriguez Sandoval, G.M. Bernal Oviedo, M.I. Rodriguez-Torres // International Journal of Educational Research Open. 2022. Vol. 3. Article 100207. DOI: 10.1016/j.ijedro.2022.100207. EDN WZHYOX

Сайганова Екатерина Геннадьевна

почетный работник высшего профессионального образования
Российской Федерации, канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Москва

DOI 10.31483/r-153571

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: МОДЕЛЬ, МЕХАНИЗМЫ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация: современная высшая школа переживает трансформацию в сторону гуманизации и индивидуализации образовательного процесса. Данная тенденция в полной мере затрагивает и физкультурно-образовательную деятельность, которая традиционно базируется на нормативно-дисциплинарном подходе, зачастую не учитывающем индивидуальные потребности, интересы и возможности студентов. Целью исследования являлась разработка и экспериментальная проверка эффективности модели личностно-ориентированного обучения в системе физического воспитания студентов вуза. Результаты педагогического эксперимента показали, что внедрение модели личностно-ориентированного обучения, основанной на выборе видов деятельности, индивидуальных образовательных маршрутах и рефлексивной оценке, приводит к статистически значимому росту внутренней мотивации студентов, повышению их удовлетворенности занятиями, а также к более выраженной положительной динамике в развитии физических качеств по сравнению с традиционной программой. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что личностно-ориентированный подход является эффективным средством модернизации физического воспитания в вузе, способствуя формированию осознанной потребности в физическом самосовершенствовании и здоровом образе жизни.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, физическое воспитание, студенты, индивидуальный образовательный маршрут, мотивация, физическая подготовленность.

Физическое воспитание в высшей школе находится в состоянии методологического перехода. Традиционная система, сложившаяся в советский период и ориентированная на унификацию, выполнение нормативов ГТО и массовую спортивную подготовку, демонстрирует свою неэффективность в современных социокультурных условиях. Согласно многочисленным исследованиям, наблюдается устойчивая тенденция к снижению интереса студентов к обязательным занятиям физической культурой, которые зачастую воспринимаются как формальность, не связанная с личными целями и актуальными запросами молодежи [3; 5; 6; 8]. Противоречие усугубляется ростом числа студентов, отнесенных к специальным медицинским группам, и общим ухудшением показателей здоровья абитуриентов. Выход из сложившейся ситуации видится в смене образовательной парадигмы с предметно-нормативной на личностно-деятельностную.

Нормативно-правовые документы создают правовое поле для такого перехода. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) в качестве одного из ключевых результатов предусматривают формирование универсальной компетенции УК-8, связанной с развитием «физических качеств для укрепления здоровья, достижения жизненных и профессиональных целей» [14] Это напрямую указывает на необходимость персонализации процесса физического воспитания.

Проблема индивидуализации в физическом воспитании не нова. Вопросы дифференцированного подхода и учета индивидуальных особенностей поднимались в работах В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского, Л.И. Лубышевой [1; 2; 5; 6; 11; 12]. Однако в их трудах акцент делался преимущественно на биомедицинских и физиологических аспектах (учет типа телосложения, уровня развития физических качеств). Собственно личностно-ориентированный подход, разработанный в общей педагогике (И.С. Якиманская, В.В. Сериков, Н. В. Ходякова, Е.В. Бондаревская), предполагает более глубокий уровень индивидуализации, затрагивающий ценностно-смысловую, мотивационную и рефлексивную сферы личности [4; 15; 16]. В контексте физической культуры данный подход находит отражение в концепциях «физической культуры личности» и «телесности» как интегрального свойства [13]. Современные исследования (С.П. Евсеев, Ю.В. Корягина) доказывают, что эффективность физкультурной деятельности напрямую зависит от степени ее субъективной значимости для занимающегося, что и является краеугольным камнем личностно-ориентированного обучения [8; 10].

Актуальность исследования определяется наличием следующих ключевых противоречий:

- между декларируемой целью формирования физической культуры личности и сохраняющейся нормативно-дисциплинарной практикой преподавания;
- между разнообразием индивидуальных потребностей, мотивов и физических возможностей студентов и единообразием содержания, методов и критериев оценки в традиционной системе;
- между объективной необходимостью повышения уровня здоровья молодежи и недостаточной внутренней мотивацией студентов к регулярной физкультурно-спортивной деятельности.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная и апробированная модель личностно-ориентированного обучения предоставляет преподавателям физической культуры конкретный технологический инструментарий для модернизации учебного процесса. Реализация модели способствует повышению статуса дисциплины, росту посещаемости и удовлетворенности студентов, а также формированию у них компетенций самоорганизации и здоровьесбережения, что отвечает стратегическим задачам национального проекта «Демография» и программы «Здоровьесбережение обучающихся» [7].

Таким образом, целью исследования стала разработка, внедрение и оценка эффективности практико-ориентированной модели личностно-ориентированного обучения в физическом воспитании студентов.

Исследование проводилось в базе кафедры физической культуры Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в течение 2022–2023 учебного года. В педагогическом эксперименте приняли участие 120 студентов 1–2 курсов, не имеющих специальной спортивной подготовки. Участники были методом случайной выборки разделены на две группы: контрольную (n=60), занимавшуюся по традиционной учебной программе, и экспериментальную (n=60), где была внедрена разработанная модель личностно-ориентированного обучения.

Разработанная модель личностно-ориентированного обучения включала следующие компоненты.

1. *Диагностический блок*: начальное тестирование физической подготовленности (бег 100 м, 2000 м (м)/3000 м (ж), подтягивания (м)/сгибание-разгибание рук в упоре лежа (ж), наклон вперед из положения, стоя) и анкетирование для выявления мотивационного профиля, интересов (предпочтений видов спорта/активности) и ограничений по здоровью.

2. *Блок целеполагания и выбора*: на основе диагностики каждому студенту экспериментальной группы совместно с преподавателем предлагалось сформировать индивидуальный образовательный маршрут. Индивидуальный образовательный маршрут включал: выбор основного вида активности (модуля) на семестр из предлагаемого перечня (атлетическая гимнастика, функциональный тренинг, плавание, бадминтон, оздоровительная аэробика,

спортивные игры); постановку личных, а не нормативных, целей на семестр. Например, научиться играть в бадминтон, увеличить число подтягиваний до 10, снять боли в спине.

3. *Технологический блок*: занятия в экспериментальной группе строились по принципу дифференциации заданий по сложности и объему внутри выбранного модуля. Активно использовались методы проблемного изложения, элементы взаимообучения в парах и микрогруппах, рефлексивные паузы. Акцент делался на осознание техники движений и их связи с телесным самочувствием.

4. *Оценочный блок*: система оценивания смещалась с нормативной на критериально-рефлексивную. Оценка складывалась из: а) динамики личных результатов (портфолио), б) качества освоения техники, в) активности и вовлеченности в процесс, г) итогового рефлексивного эссе/отчета о достижении личных целей.

Для оценки эффективности модели применялись следующие методы:

- педагогическое тестирование: контрольные испытания по выбранным тестам физической подготовленности в начале и в конце учебного года;
- анкетирование: авторская анкета для оценки уровня учебной мотивации (шкалы внутренней и внешней мотивации, мотивации достижения) и удовлетворенности организацией занятий (по 5-балльной шкале Ликерта);
- педагогическое наблюдение: фиксация посещаемости, активности и вовлеченности студентов на занятиях;
- методы математической статистики: проверка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка), сравнение средних значений в зависимых и независимых выборках с использованием t-критерия Стьюдента для параметрических данных. Уровень значимости принят $p \leq 0.05$. Обработка данных проводилась в программе IBM SPSS Statistics 26.

Результаты входного тестирования не выявили статистически значимых различий в уровне физической подготовленности и структуре мотивации между контрольной и экспериментальной группами ($p > 0,05$), что подтвердило репрезентативность групп. Внедрение модели личностно-ориентированного обучения привело к системным изменениям, которые визуализированы в блочной модели взаимосвязи компонентов личностно-ориентированного обучения и их результатов (рис. 1).

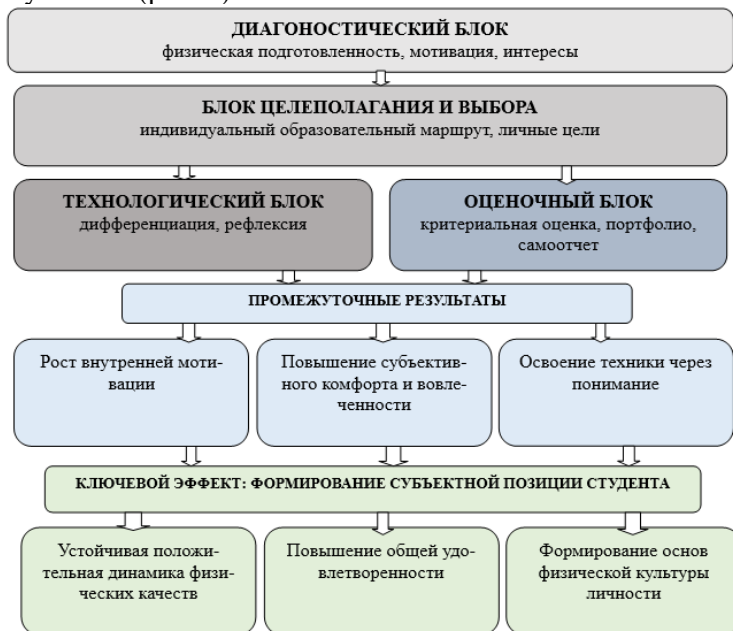


Рис. 1. Блочная модель реализации личностно-ориентированного подхода и его образовательных эффектов

Анкетирование по итогам года показало кардинальные изменения в структуре мотивации студентов экспериментальной группы (табл. 1). Как видно из данных, у студентов экспериментальной группы произошло статистически значимое увеличение показателей внутренней мотивации ($p < 0,01$) и снижение значимости внешней мотивации ($p < 0,05$). В контрольной группе аналогичные внутригрупповые сдвиги были незначимы ($p > 0,05$). Показатель удовлетворенности организацией занятий в экспериментальной группе также был достоверно выше, чем в контрольной группе на конец года ($p < 0,05$).

Таблица 1

Динамика показателей мотивации студентов к занятиям физической культурой (баллы по шкалам, $M \pm m$)

Группа	Показатель	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность внутригрупповых различий
Контрольная группа	Внутренняя мотивация	$3,2 \pm 0,8$	$3,4 \pm 0,7$	$p > 0,05$
	Внешняя мотивация	$4,1 \pm 0,6$	$4,0 \pm 0,7$	$p > 0,05$
	Удовлетворенность занятиями	-	$3,5 \pm 0,9$	-
Экспериментальная группа	Внутренняя мотивация	$3,3 \pm 0,7$	$4,5 \pm 0,5^*$	$p < 0,01$
	Внешняя мотивация	$4,0 \pm 0,7$	$3,2 \pm 0,8^*$	$p < 0,05$
	Удовлетворенность занятиями	-	$4,6 \pm 0,4^*$	-

Эти количественные данные полностью коррелируют с качественными результатами наблюдений и анализа рефлексивных эссе студентов экспериментальной группы. В эссе часто встречались формулировки: «понял, как правильно выполнять упражнение, чтобы не болела спина», «получил удовольствие от того, что смог...», «выбрал то, что мне интересно». В контрольной группе доминировали отзывы, связанные со «сдачей норматива» и «получением зачета». Рост внутренней мотивации в экспериментальной группе напрямую связан с реализацией базовых психологических потребностей по теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [17]: автономии (возможность выбора), компетентности (ощущение роста мастерства через посильные задачи) и связанности (взаимодействие в микрогруппах по интересам). Это доказывает, что личностно-ориентированное обучение работает не только на педагогическом, но и на глубинном психологическом уровне, создавая прочную основу для долгосрочной приверженности здоровому образу жизни.

Анализ результатов контрольных испытаний выявил положительную динамику в обеих группах, однако её характер и выраженность различались (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей физической подготовленности
(средний прирост результата в % от исходного уровня)

Тест	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Достоверность различий
Бег 100 м (улучшение времени, %)	+2.1%	+3.5%	$p > 0.05$
Бег 2000/3000 м (улучшение времени, %)	+4.8%	+5.2%	$p > 0.05$
Силовое упражнение (подтягивания/отжимания) (прирост кол-ва раз, %)	+15.3%	+42.7%	$p < 0.05$
Наклон вперед (прирост в см, %)	+12.5%	+31.4%	$p < 0.05$
Доля студентов с положит. динамикой по всем тестам	75%	95%	$p < 0.05$

Представленные данные позволяют сделать несколько важных выводов. Во-первых, в параметрах, традиционно тренируемых в рамках обязательной программы (бег на выносливость), различия между группами минимальны. Это говорит о том, что традиционный подход может быть эффективен для решения узких, стандартизированных задач. Однако, во-вторых, в тестах, требующих целенаправленного развития конкретных физических качеств (сила, гибкость) и напрямую связанных с личными целями студентов экспериментальной группы (например, «подтянуться больше», «сесть на шпагат», «укрепить мышечный корсет»), преимущество экспериментальной модели является статистически значимым и подавляющим. Это наглядно демонстрирует, как личная заинтересованность и осознанность целей трансформируются в качественно иной уровень физической активности и результативности. В-третьих, ключевым результатом является не столько абсолютный прирост, сколько масштаб вовлеченности: в экспериментальной группе позитивную динамику показали 95% студентов против 75% в контрольной группе. В традиционной системе почти каждый четвертый студент остается «за бортом» педагогического процесса, не получая от него значимого личного результата. Личностно-ориентированное обучение же за счет вариативности и субъектной позиции минимизирует этот негативный эффект.

Связывая результаты с блочной моделью (рис. 1), можно утверждать, что ключевым медиатором между внедрением элементов личностно-ориентированного обучения и объективными результатами в физическом развитии выступает формирование субъектной позиции студента (блок G). Когда деятельность перестает быть навязанной извне и становится инструментом достижения личностно значимых целей, меняется качество усилий, уровень концентрации и готовность преодолевать трудности. Это и объясняет большую эффективность модели в развитии качеств, требующих регулярных волевых усилий (сила, гибкость).

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы, которые носят как теоретический, так и прикладной характер.

1. Теоретически обосновано, что личностно-ориентированный подход является не просто методическим приемом, а системообразующим принципом модернизации физического воспитания в вузе, позволяющим разрешить ключевое противоречие между общественной необходимостью и личностной значимостью физкультурной деятельности. Он обеспечивает переход от обучения двигательным действиям к воспитанию физической культуры личности через механизмы субъективации и смыслообразования.

2. Разработанная структурно-функциональная модель личностно-ориентированного обучения, включающая взаимосвязанные диагностический, целеполагающий, технологический и оценочный блоки, представляет собой целостную педагогическую технологию. Ее ядром является процесс со-конструирования индивидуального образовательного маршрута,

переводящий студента из пассивного объекта воздействия в активного субъекта совместной деятельности с преподавателем.

3. Экспериментально доказана высокая эффективность модели личностно-ориентированного обучения по сравнению с традиционной системой. Установлено, что ее внедрение приводит к:

- качественному изменению мотивационной сферы: достоверному росту внутренней (интегральной) мотивации и снижению значимости внешней (инструментальной) мотивации;
- значительному повышению уровня субъективной удовлетворенности студентов организацией учебного процесса, что является ключевым фактором психологического комфорта и долгосрочной лояльности;

4. Более выраженной и всеобщей (охватывающей подавляющее большинство студентов) положительной динамике в развитии физических качеств, особенно тех, развитие которых напрямую зависит от осознанности и регулярности индивидуальных усилий.

5. Практическая значимость работы подтверждается готовностью модели к внедрению в реальный образовательный процесс. В качестве основных рекомендаций выступают:

- пересмотр рабочих программ по физической культуре в сторону модульности и вариативности содержания;
- внедрение технологии составления индивидуальных образовательных маршрутов как обязательного элемента первого семестра обучения;
- смещение акцента в системе оценивания с констатирующего норматива на критериальную оценку личного прогресса и сформированности компетенций;
- организация повышения квалификации преподавательского состава в области технологий личностно-ориентированного обучения и психологии мотивации спортивной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации модели для работы со студентами специальных медицинских групп, в разработке цифрового сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов (электронные дневники, трекеры целей), а также в изучении долгосрочных эффектов такого подхода на образ жизни и здоровье выпускников вуза.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека / В.К. Бальсевич. – М.: Советский спорт, 2009. – 218 с. – ISBN 978-5-9718-0311-9. EDN RYRQYV
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 207 с. – ISBN 5-278-00064-3.
3. Болдырева И.О. Система физического воспитания педагогического университета: тенденции и проблемы / И.О. Болдырева // Физическая культура. Спорт. Здоровье. – 2023. – №1. – С. 99–104. – ISSN 2949-1339. – EDN JAXDPC.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36. – ISSN 0869-561X. – EDN SKEDRR.
5. Виленский М.Я. Аксиологический подход к содержанию образования по физической культуре в высшей школе и его технологические обоснования: монография / М.Я. Виленский, О.Ю. Масалова. – М.: РУСАЙНС, 2018. – 238 с. – ISBN 978-5-4365-1618-9.
6. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза / М.Я. Виленский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – №1. – С. 27–33. – ISSN 1817-4779. – EDN OMKHZI.
7. Демография. Национальный проект, касающийся практически всех граждан России. Поддержка семей с детьми, активного долголетия, занятости и здорового образа жизни. – URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/demografiya/> (дата обращения: 24.01.2026).
8. Дзапаров В.Х. Актуальные проблемы физического воспитания в вузе и инновационные пути их модернизации / В.Х. Дзапаров, Ф.М. Дзедоева // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма: сборник материалов XXVIII Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 22–26 сентября 2025 года). – Ростов н/Д.: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2025. – С. 36–39. – EDN POBUMW.

9. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник для образовательных учреждений высшего профессионального образования, осуществляющих образовательную деятельность по направлению 49.03.02 – «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» / С.П. Евсеев. – М.: Спорт, 2016. – 614 с. – ISBN 978-5-906839-42-8. EDN WGRUDV
10. Корягина Ю.В. Восприятие времени и пространства в спортивной деятельности / Ю.В. Корягина; Сибирский гос. ун-т физической культуры и спорта. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. – 223 с. – ISBN 5-93512-037-2.
11. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека / Л.И. Лубышева; Гос. центр. ин-т физ. культуры. – М.: ГЦИФК, 1992. – 119 с. – ISBN 5-85193-108-6.
12. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учебник для студентов учреждений высшего образования / Л.И. Лубышева. – 4-е изд., перераб. – М.: Академия, 2016. – 269 с. – ISBN 978-5-4468-2035-1.
13. Столяров В.И. Философия физической культуры и спорта: монография / В.И. Столяров. – М.: Изд-во СГУ, 2015. – В 5 кн. Кн. 1. Метафилософский анализ: философия физической культуры и спорта как особая философская дисциплина. – 490 с. EDN RSWUPJ
14. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 24.01.2026).
15. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / Н.В. Ходякова, В.В. Сериков, В.И. Данильчук, С.В. Белова. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2000. – 148 с. – EDN ROLHAP.
16. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – 2-е изд. – М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. – 220 с. – ISBN 978-5-9963-2246-6. – URL: (дата обращения: 24.01.2026).
17. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. Pp. 68–78. EDN GSHHWJ

Сметанкина Людмила Васильевна

д-р филос. наук, профессор

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина

Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза

С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации

г. Санкт-Петербург

ВНУТРИВУЗОВСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КУРСАНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: НА ПРИМЕРЕ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ЭКОНОМИКЕ

Аннотация: в статье рассматривается роль научной конференции курсантов в образовательном процессе. Акцентировано внимание на привлечении к участию в мероприятии иностранных курсантов дальнего зарубежья.

Ключевые слова: научная конференция, курсанты, курсанты дальнего зарубежья, экономика.

Изучение основ экономики в военном вузе является неотъемлемой частью подготовки военных кадров. Высококвалифицированный офицер должен владеть не только общепрофессиональными и профессиональными знаниями, но и универсальными компетенциями, в частности, культурой экономического мышления, базовым уровнем экономических знаний, способностью к саморазвитию и самообразованию. Одним из инструментов образовательного процесса, направленного на достижение образовательных целей, является научная конференция курсантов. Она позволяет преподавателю выйти за тематические и методические ограничения аудиторных занятий, объединить такие педагогические подходы как проблемное и активное обучение, дифференцированное и индивидуальное, учитывающее интересы

каждого курсанта-участника. Для непосредственных участников – курсантов конференция является эффективным форматом для «формирования умений и навыков самостоятельной исследовательской работы» [1] (выбор темы, актуализация, постановка цели и задач, методов их решения, выработка выводов), развития информационной компетентности, проявления самостоятельности (свобода обсуждения). Таким образом, обучающиеся приобретают когнитивно-эвристический опыт, становятся непосредственными участниками коммуникативно-творческого процесса.

В январе в Военной академии связи прошла академическая конференция на тему «Экономическая безопасность как составляющая национальной безопасности» по итогам научных работ курсантов, организованная кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин (ГиСЭД). Цель конференции – повышение финансовой грамотности и экономической безопасности военнослужащих. В ней приняли участие пятикурсники и курсанты, осваивающие программу СПО, изучившие, соответственно, дисциплину «Экономика» и «Планирование и организация работы структурного подразделения», изъявившие желание иностранные курсанты дальнего зарубежья (из Гвинеи, Иордании, Монголии, Вьетнама) второго и четвертого курсов, которым только предстоит изучение экономики, преподаватели выступили в роли экспертов.

Стоит отметить, в академии ежегодно проводится много научных и научно-практических конференций (НПК) разного уровня, в которых активно участвуют курсанты, особенно по техническим направлениям. Однако, иностранные курсанты дальнего зарубежья привлекаются только на конференции, организуемые кафедрой русского языка, пример – межвузовская НПК, прошедшая в декабре 2025 года, «Русский язык в полиэтническом пространстве военного вуза», одна из секций которой была организована для участия иностранных военнослужащих – «Мы говорим по-русски».

Преподаватели кафедры (ГиСЭД), инициировавшие участие иностранных обучающихся, оказали им более пристальное внимание и помощь в подготовке к конференции. Консультации, касающиеся выбора темы, отражающей одну из экономических проблем государства, представителем которого является курсант, разъяснения требований к материалам для участия в конференции, помощи в поиске, восприятии, анализе и оценке научной литературы, в том числе, зарубежных источников (прежде всего, отечественных научных публикаций) по теме, составлении презентаций (структура, оформление), репетиции выступлений с целью выявления недостатков и их устранения, позволили курсантам дальнего зарубежья представить аудитории доклады логически структурированные, содержащие обоснованные и подтвержденные примерами, факты, с хорошей техникой речи, использованием наглядных средств, правильно и аргументированно отвечать на вопросы.

Тематика секций конференции затронула ключевые проблемы: оборонно-промышленный комплекс: роль и значение в системе национальной безопасности; бережливое производство: оптимизация процессов и ресурсов; финансовая грамотность – основа управления личными финансами; международное сотрудничество: экономические аспекты взаимодействия государств.

Иностранные курсанты представили вниманию аудитории доклады по финансовой грамотности: «Финансовая грамотность как ускоритель общего благосостояния: пример Гвинеи периода 1958 – 2025 годы», «Финансовая грамотность населения как фактор социально-экономической безопасности: пример Иордании», «Финансовая грамотность – основа экономической безопасности Монголии», «Финансово-грамотное управление семейными финансами, как основа экономической безопасности вьетнамских военнослужащих». В начале выступлений иностранные военнослужащие, прибывшие на конференцию в национальной военной форме одежды, чем вызвали неподдельное внимание российских курсантов, кратко

рассказали о своем государстве и озвучили данные (уровень инфляции, доходность на душу населения и др.), позволившие перейти непосредственно к теме. Показав глубокое понимание, что представляет собой финансовая грамотность, ее слагаемые, докладчики определили ключевые точки, акцентировав внимание на главных факторах (прежде всего, уровень развития своей страны, разработанность на государственном, национальном уровне программ повышения финансовой грамотности и др.), обуславливающих уровень финансовой грамотности, и разных аспектах.

Таким образом, конференция стала площадкой для обмена знаниями в области экономической безопасности, шагом в развитии навыков:

научного целеполагания (учит формулировать исследовательскую задачу самостоятельно);

критического мышления (подготовка к конференции подразумевает анализ информации и формирование доводов);

презентационных (регламент учит четко излагать мысли);

публичных выступлений (учит преодолевать страх перед аудиторией), диалога.

Более того, она поспособствовала культурному обогащению курсантов как российских, так и иностранных через межкультурное взаимодействие – обмен знаниями.

Подводя итоги конференции, заведующий кафедрой обратила внимание на очевидное понимание курсантами аксиомы – «без экономического суверенитета невозможен никакой другой суверенитет» [2], выражая общую оценку преподавателей-экспертов, отметила доклады, изложенные четко, убедительно, свободно, с минимальной привязкой к тексту, явный интерес иностранных курсантов к научной работе, хорошее знание рассматриваемой проблемы, стремление улучшить уровень знаний по русскому языку, а также преодоление страха перед публичным выступлением и высокую эмоциональную окраску.

По мнению самих участников-курсантов, конференция была интересна и познавательна, так как затронула актуальные в свете испытаний, через которые проходит наша страна проблемы: военно-экономической безопасности государства, внешнеэкономических связей, внедрения бережливого управления в армии, системы бережливого производства для организаций ОПК, и что немаловажно – доброжелательная атмосфера, позволившая некоторым военнослужащим преодолеть скованность и страх, ощутить положительные эмоции.

Список литературы

1. Бекиров С.Н. Студенческие конференции как средство формирования исследовательских компетенций бакалавров социальных наук / С.Н. Бекиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79–2. – С. 11–14. EDN ZXDMXH

2. Путин: экономический суверенитет является основой безопасности России // Комсомольская правда. – 2025. – 25 мая. – URL: <https://www.kp.ru/online/news/6392826/?ysclid=mlm37sip62898225000> (дата обращения: 17.02.2026).

Тонких Татьяна Анатольевна

учитель

БОУ г. Омска «СОШ №79»

аспирант

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»

г. Омск, Омская область

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья затрагивает острую проблему воспитания в российском образовании, подчёркивая дефицит системной подготовки педагогов к реализации воспитательной функции обучения. Исследуются преимущества неформального профессионального обучения, предлагаются конкретные формы его организации: семинары, тренинги, творческие лаборатории и др. Результаты эксперимента показали повышение удовлетворённости педагогов уровнем приобретённых знаний в данной сфере с 37% до 64%. Использованы методы анкетирования и анализа документированных материалов, подтвердившие предположение о недостаточности традиционного повышения квалификации педагогов и целесообразности введения альтернативных форм подготовки. Основное направление дальнейших исследований связано с внедрением выявленных моделей неформального обучения в практику учреждений, организующих неформальное образование учителей, и мониторингом долгосрочной эффективности разработанной модели.

Ключевые слова: воспитательная функция, воспитывающее обучение, неформальное образование, компетенции, ценности, обучение, мероприятия.

Современное образование ставит перед собой цель подготовить молодых людей не только к успешному профессиональному будущему, но и к полноценной жизни в обществе. Большое количество нормативных документов указывает на то, что воспитывающее обучение играет ключевую роль в формировании целостной личности, способной адаптироваться к быстро меняющимся условиям мира. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту [8], обучение направлено на развитие морально-нравственных ориентиров, коммуникативных способностей, социальной активности и готовности к ответственному поведению. Именно такие знания и умения становятся основой успеха каждого гражданина в личной и профессиональной сфере.

Сегодняшний мир требует от молодого поколения способности ориентироваться в огромном потоке информации, принимать самостоятельные решения и действовать ответственно. Для достижения этих целей необходимо формировать ценности, отмеченные в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 [7], основанные на уважении прав других людей, бережливом отношении к природе и ресурсам общества. Только комплексное сочетание образовательных и воспитательных функций позволяет обеспечить подготовку конкурентоспособных, социально активных и творчески мыслящих членов общества, готовых к решению сложных задач современного мира.

Н.Б. Напольских связывает эффективную реализацию воспитательной функции обучения с подготовкой самого педагога, «так как он не только сам должен уметь жить, ориентироваться, принимать решения в ситуации быстро меняющейся реальности, лавировать в потоке информации и осуществлять ее ценностный отбор, взаимодействовать с ней, моделировать

свою деятельность, проявляя при этом творческое мастерство и умение педагогического предвидения, но и обучать этому своих учеников» [3, с. 173]. Однако не всегда система дополнительного профессионального образования, призванная быстро реагировать на все социальные изменения, отвечает требованиям подготовки педагогов именно в воспитывающем обучении. По мнению Н.Н. Черняковой, «традиционная школьная образовательная система с ее «мероприятийным» подходом, превалированием словесных методов и навязанных дел, буксует» [9, с. 251]. Соответственно необходим пересмотр форм подготовки педагогов к реализации воспитательной функции обучения.

В первую очередь, необходимо четко представлять компетенции, необходимые педагогу для реализации воспитательной функции обучения. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам сгруппировать их по типу компетенций. Представим их в таблице.

Таблица 1

Компетенции, необходимые педагогу для успешной реализации
воспитательной функции обучения

Педагогические компетенции		
Умение проектировать образовательный процесс	Организация учебного взаимодействия	Управление учебной группой
Психологические компетенции		
Знание возрастных особенностей учащихся	Создание мотивирующей среды	Развитие личностных качеств
Коммуникативные компетенции		
Эффективная коммуникация	Навыки публичного выступления	Работа в команде
Методические компетенции		
Использование инновационных методов обучения	Ориентация на индивидуальный подход	Оценка результатов
Культурные компетенции		
Осведомленность в области культуры и искусства	Воспитание патриотизма и толерантности	

Одной из эффективных форм развития этих компетенций выступает неформальное профессиональное обучение. Его главная особенность заключается в ориентации на индивидуальные потребности учителя, позволяя учитывать личные цели и особенности профессионального роста. Как подчеркивает Бирюкова И.К., «главной отличительной особенностью является общедоступность – независимо от возраста, пола, уровня образования. Неформальное образование – это организованная систематическая учебная деятельность вне рамок формальной системы» [1, с. 19]. Педагоги получают возможность выбирать наиболее подходящие способы повышения квалификации, направленные именно на совершенствование необходимых компетенций.

Еще одной важной характеристикой неформального образования является большое разнообразие форматов и подходов, позволяющих углублять профессиональные знания и навыки педагогов. Черпак Е.А. и Кульбида А.А. отмечают, что «неформальное образование включает в себя различные виды активностей, такие как мастер-классы, тренинги, круглые столы, конференции, вебинары, проектные работы, стажировки и другие формы обучения, которые не являются частью официальной учебной программы» [10, с. 1002]. Эти формы позволяют учителям осваивать новые методы и технологии, необходимые для успешного осуществления воспитательной функции обучения.

Таким образом, неформальное профессиональное обучение становится важным инструментом поддержки учителей в процессе освоения новых компетенций, обеспечивающим доступность качественного педагогического образования для всех желающих. Благодаря

гибкости и многообразию форм, оно способствует повышению уровня профессионализма педагогов, обеспечивая необходимую основу для эффективного выполнения ими воспитательной роли в современной школе.

Важнейшими центрами реализации неформального профессионального образования выступают институты развития образования, учреждения высшего образования и главным образом центры непрерывного повышения профессионального педагогического мастерства (ЦНППМ). Однако, как свидетельствует анализ существующих мероприятий, указанных, например, в программах ЦНППМ, зачастую они сосредоточены на развитии предметных навыков педагогов или подготовке классных руководителей, оставляя за пределами внимания формирование ключевых компетенций, необходимых для осуществления воспитывающей функции обучения. Это создает разрыв между потребностью в комплексном подходе к образованию и возможностями, предоставляемыми существующими формами дополнительного педагогического образования.

Чтобы успешно готовить педагогов к выполнению воспитательной функции обучения, мы предлагаем примерные форматы мероприятий в зависимости от развиваемых компетенций.

Таблица 2

Мероприятия, направленные на развитие компетенций педагогов
для эффективной реализации воспитательной функции обучения

№	Компетенции	Мероприятие	Цель
1	Умение проектировать образовательный процесс	Мастер-класс «Развивающие учебные пространства для формирования ценностных установок»	Ознакомление педагогов с принципами проектирования образовательных пространств, способствующих формированию значимых жизненных ценностей и нравственно-эмоционального развития учащихся
2	Организация учебного взаимодействия	Практический тренинг «Организация совместной деятельности школьников для формирования гражданского самосознания»	Формирование у педагогов навыков организации совместных проектов, направленных на укрепление коллективного духа, взаимопомощи и осознанного участия в общественной жизни
3	Управление учебной группой	Психологический круг «Преодоление конфликтных ситуаций и поддержка позитивного микроклимата в классе»	Овладение техниками урегулирования школьных конфликтов, выстраивания доброжелательной атмосферы в группе, направленной на сохранение гуманистических принципов взаимоотношений
4	Знание возрастных особенностей учащихся	Семинар-практикум «Поддержка эмоционального благополучия детей и подростков в учебном процессе»	Освоение навыков выявления и учета возрастно-психологических особенностей, влияющих на эмоциональное благополучие и нравственное становление школьников
5	Создание мотивирующей среды	Тематический интенсив «Повышение внутренней мотивации школьников средствами воспитания инициативы и творчества»	Изучение техник и приемов формирования стойкого интереса к процессу познания, основанного на самовыражении и творчестве

№	Компетенции	Мероприятие	Цель
6	Развитие личностных качеств	Инновационная программа «Формирование лидерских качеств и морального облика школьника»	Передача опыта организации учебно-воспитательных проектов, нацеленных на раскрытие потенциала лидера и формирование этически зрелых граждан
7	Эффективная коммуникация	Имитационные упражнения «Общение с подростком: искусство наставничества и понимания»	Моделируются ситуации, помогающие освоить эффективные приемы педагогического общения, способствующие формированию доверительных отношений между учителем и воспитанником
8	Работа в команде	Проекты совместного творчества «Командообразование и сотрудничество в воспитании будущих лидеров»	Расширение представлений педагогов о значимости кооперации и создании команды единомышленников, содействующей раскрытию потенциалов воспитанников
9	Использование инновационных методов обучения	Тьюторский марафон «Творческие стратегии и инновационные игры в воспитательном пространстве школы»	Представление современных техник игрового моделирования и творческих заданий, создающие пространство для воспитания инициативности, креативности и социального участия
10	Ориентация на индивидуальный подход	Педагогический консалтинг «Индивидуализация образовательного маршрута с целью формирования субъектности личности»	Ознакомление педагогов с индивидуализированными подходами, направленными на осознание каждым ребенком своего места в мире и формирование личностной самооценки
11	Оценка результатов	Рефлексивная конференция «Оценка достижений школьников через призму ценностей и гражданской ответственности»	Рассмотрение механизмов самооценки и внешней оценки успехов школьников, формирующей основы сознательного выбора и ответственности
12	Осведомленность в области культуры и искусства	Лаборатория творческой рефлексии «Русские народные традиции и произведения искусства в воспитании нравственности и эстетики»	Предоставляется опыт интеграции элементов народной культуры и классического искусства в уроки и внеклассные мероприятия, усиливающие нравственный аспект воспитания
13	Воспитание патриотизма и толерантности	Межрегиональная встреча-диалог «Традиции моей родины и воспитание патриота»	Участие педагогов в диалогах и обмен опыте относительно того, как приобщить молодежь к традициям родного края, развить чувство национальной гордости и уважение к другим народам и культурам

Формы организации неформального образования, предложенные в исследовании, были апробированы участниками педагогического клуба Омской области «Созвездие профессионалов» в течение 2025 года. Данная практика нашла отражение в ходе регулярных встреч, форумов и тематических обсуждений («круглые столы»), в рамках которых активно внедрялись элементы воспитательно-направленных образовательных технологий.

При проведении мониторинга эффективности проведенных мероприятий использовалась обратная связь участников, позволившая оценить степень удовлетворенности педагогов уровнем приобретённых знаний в области воспитательного обучения. Проведённый сравнительный анализ показал устойчивый рост удовлетворённости педагогов от начального показателя в 37% до итоговых значений в 64%, что подтверждает положительную динамику процесса овладения ключевыми компетенциями в указанной сфере.

Таким образом, исследование показало, что эффективное воспитание является ключевым фактором подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни в обществе. Традиционные формы повышения квалификации недостаточно готовят педагогов к реализации воспитательной функции обучения. Решением стала организация неформального профессионального обучения, повышающего качество подготовки и удовлетворение педагогов. Выводом исследования стали рекомендации по созданию специальных мероприятий, развивающих компетенции, необходимые для формирования всесторонне развитой личности.

Список литературы

1. Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность / И.К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – №10 (74). – С. 18–20. – EDN RJIDIL.
2. Мезенцева Л.В. Обучение взрослых: о формах и методах / Л.В. Мезенцева // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2015. – №4 (19). – С. 137–143. – EDN VBWJUL.
3. Напольских Н.Б. Задачи воспитывающего обучения в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников / Н.Б. Напольских // Становление педагога как человека культуры: традиции и современность: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию университета (в рамках научного направления кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам Курганского государственного университета), Курган, 25 ноября 2021 года. – Курган: Курганский государственный университет, 2021. – С. 173–179. – EDN YAMTJD.
4. Новикова Л.И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова; под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. – М., 2009. – 349 с.
5. Панфилова О.И. Формы и методы развития профессиональной компетентности педагогов в области воспитания / О.И. Панфилова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – №1 (190). – С. 89–93. – DOI 10.23951/1609-624X-2018-1-89-93. – EDN ZXWCPR.
6. Петухов С.Ю. Взаимосвязь различных видов образования педагогов в реализации «Концепции непрерывного образования взрослых в Российской Федерации» / С.Ю. Петухов, Г.В. Петухова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – №12 (89).
7. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 23.02.2026).
8. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. – М.: Вако, 2022. – 160 с. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 23.02.2026).
9. Чернякова Н.Н. «Воспитывающее обучение» – ценностный ресурс развития образовательного процесса / Н.Н. Чернякова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – №3. – С. 250–254. – EDN RUMKIH.
10. Черпак Е.А. Неформальное образование в современных реалиях / Е.А. Черпак, А.А. Кульбида // Профессиональные коммуникации в научной среде – фактор обеспечения качества исследований: сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции (Альметьевск, 16 апреля 2025 года). – СПб.: Сциентия, 2025. – С. 1001–1004. – EDN SBUTTL.

Шевелькова Яна Петровна

учитель-логопед

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №60»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-153825

МЕТОД КИНЕЗИОТЕЙПИРОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

Аннотация: в статье рассматривается кинезиотейпирование как метод в логопедической коррекционной работе при различных нарушениях функционирования мышц артикуляционного аппарата, мелкой моторики. Приводятся основные показания и противопоказания к использованию кинезиотейпирования в логопедии.

Ключевые слова: кинезиотейпирование, тейп, дизартрия, дислалия, заикание, гиперсаливация, коррекция.

Формирование речи напрямую зависит от физиологических возможностей ребенка. Речь является чрезвычайно тонкой, сложной и точной формой отражения в человеческом мозгу объективной реальности и представляет собой, по выражению И.П. Павлова, «высший регулятор человеческого поведения» [5, с. 6].

И.П. Павлов доказал, что физиологическая речь – прежде всего кинестетические раздражения, идущие с ее же органов – гортани, языка и прочие. Таким образом, у человека существует сигнализация из органов речи в кору мозга [4, с. 31].

Речь начинает свое формирование в младенческом возрасте, а пик ее развития приходится на дошкольный возраст. В основную задачу дошкольного образовательного учреждения включается развитие полноценной речи у ребенка. Непременным условием нормального развития речи ребенка является своевременное предупреждение и устранение всевозможных недостатков ее (алалия, дизартрия, дислалия, заикание и т. д.) Чем выразительнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем глубже и богаче его возможности познать действительность. Чем совершеннее речь ребенка, тем правильнее будут формироваться его взаимоотношения с детьми и взрослыми, то есть его поведение, а следовательно, и его личность в целом [5, с. 6].

Главным специалистом ДОУ занимающимся коррекцией недостатков развития речи ребенка является логопед. После проведения диагностического обследования и сбора анамнеза логопед дает педагогическую характеристику нарушения развития речи и выстраивает индивидуальный образовательный маршрут для проведения коррекционной работы. Подбираются специальные методы и приемы позволяющие оказать максимальное влияние на исправления недостатков речи.

Вспомогательным методом коррекционной логопедической работы является логопедическое кинезиотейпирование. Кинезиотейпирование – это терапия, которая помогает привести в норму тонус мускулатуры артикуляционного аппарата и улучшить качество речи и качество жизни ребенка (снизить высокую саливацию, убрать асимметрию лица). Название этого метода произошло от двух слов: *kinesio* – движение и *tape* – лента. Процедуру кинезиотейпирования осуществляют с помощью особых хлопковых лент – тейпов. Тейп – эластичная лента из хлопка, способная пропускать воздух и влагу, приближенная к способности кожи человека к растяжению [3]. Адгезивный клеевой слой кинезиотейпа акриловый и термочувствительный (аппликация полностью начинает работать только при температуре тела) и нанесен на поверхность изделия волнообразно, для обеспечения максимальной стимуляции рецепторного аппарата кожи [2, с. 13]. Тейпы оказывают непосредственное влияние на кожу, мышцы, нервные окончания. При воздействии тейпов улучшаются микроциркуляция в

поверхностных кровеносных сосудах, трофика ткани, восстанавливается мышечный тонус (баланс), за счет воздействия на рецепторный механизм.

Согласно авторам Касаткину М. С., Беляковой А. М., Ачкасову Е.Е. логопедическое кинезиотейпирование понимается как «способ рецепторного воздействия на различные органы и системы специально разработанным эластическим пластырем, который наносится с определенным натяжением на поверхностные ткани тела (кожу)» [1, с. 9].

Логопедическое тейпирование улучшает работу мышц губ, языка, щек, помогает укрепить ослабленные и расслабить напряженные мышцы артикуляции, поддерживает мышцы участвующие в процессе глотания. Также логопедическое тейпирование помогает стимулировать глотательный рефлекс и укрепить круговую мышцу рта при гиперсаливации. Воздействуя на глубокие слои мышц позволяет работать с асимметрией лица, нервными окончаниями.

Основными показаниями для использования кинезиотейпирования в логопедии являются:

- нарушение тонуса в мимической и артикуляционной мускулатуре;
- невозможность удержания артикуляционных поз при постановке и автоматизации звуков;
- гиперсаливация;
- нарушения функции жевания и глотания;
- дисфункция ВПНЧ;
- ротовое дыхание;
- нарушение (затруднение) носового дыхания и дифференциации ротового и носового дыхания (при произношении звуков);
- нарушение мышечного тонуса шейно-воротниковой зоны;
- использование тейпирования для миофункциональной нагрузки при выполнении артикуляционной гимнастики, постановки звуков;
- нарушения прикуса: прогения и прогнатия;
- поражение тройничного или лицевого нерва;
- нарушение тонуса мышц мелкой моторики рук.

Метод кинезиотейпирования безопасный, доступный и очень нравится детям, для детей разработана специальная линейка тейпов для чувствительной детской кожи, с яркими и веселыми рисунками, которые превращают тейпирование в игру, создавая комфортные условия для проведения коррекционной работы (рис. 1).



Рис. 1. Кинезиотейпы для чувствительной кожи

Немаловажно подготовить ребенка к проведению кинезиотейпирования, данная процедура называется «мотивационное тейпирование». Выбираем тейпы с дизайнерскими рисунками, предлагаем ребенку выбрать тейп и вырезаем аппликацию. При первом использовании мотивационного тейпирования аппликацию приклеиваем на кисть ребенка, чтобы он мог привыкнуть к ощущениям на коже и разглядел картинку. Это позволит замотивировать ребенка, успокоить его, по мере привыкания подобная аппликация используется на лице ребенка. Весь процесс мотивационного тейпирования проходит в игровой форме. После мотивационного тейпирования можно переходить к терапевтическим схемам.

Тейпы начинают свое воздействие сразу после нанесения аппликации на кожу ребенка, не имея в своем составе медикаментов, минимизирует риск побочных реакций от воздействия тейпа. Так как процедура не является инвазивной, она не приводит к травмированию тканей кожи.

Конечно, как и у любого метода воздействия, у кинезиотейпирования существуют и противопоказания к применению тейпов:

- сахарный диабет (тяжелая форма);
- онкологические заболевания;
- опухолевые новообразования неустановленного генеза (при установлении врачебного диагноза требуется разрешение лечащего врача для осуществления тейпирования);
- повышенная температура тела;
- при заболевании лимфатической системы: лимфаденит, лимфома;
- открытые раны в зоне нанесения тейпа;
- тромбоз;
- острая респираторная вирусная инфекция;
- аллергические реакции на тейпирование (обязательное проведение пробы на локтевом сгибе);
- индивидуальная непереносимость.

Для проведения процедуры кинезиотейпирования необходимо соблюдение определенных правил, которые позволят безопасно, безболезненно, качественно и результативно использовать данный метод. Логопеду необходимо соблюдать следующие правила.

1. Тейпируемый участок кожи должен быть чистым, сухим, предварительно обезжиренным с помощью спиртосодержащей салфетки (в составе этиловый спирт 70%) или раствором хлоргексидин раствор водный 0,05%.

2. Тейпировать необходимо гладкую кожу, кожа с волосатым покровом не дает нужного сцепления и правильного воздействия тейпу, при повторном тейпировании лента может доставить дискомфорт и возрастет чувствительность в данной зоне. Рекомендуется заранее удалить волосатый покров тейпируемой области (допускаемая длина волоса примерно 5 мм).

3. Перед нанесением тейпа необходимо произвести замер тейпом области будущего воздействия, отрезать нужной длины кусочки тейпа (разрезание производится только по длине тейпа), надорвать бумажную основу, тем самым отделяя «якоря».

4. Снять бумажную основу по мере нанесения тейпа.

5. Фиксировать «якоря» без натяжения.

6. Для надежной фиксации краев тейпа необходимо их скруглить, что повысит эффективность прилипания тейпа и обеспечит фиксацию на более длительный срок.

7. На кожном покрове под тейпом не должно образовываться «складок».

Соблюдая все правила проведения процедуры кинезиотейпирования, воздействие тейпов будет целенаправленным и эффективным.

В своей работе я практикую кинезиотейпирование более 5 лет, что позволило мне улучшить качество коррекционной работы и помочь детям исправить недостатки развития

органов артикуляции и укрепить мышцы артикуляционные, мимические, мелкой моторики рук, нормализовать процессы саливации, глотания и носового дыхания.

Метод тейпирования используется мной как вспомогательный, однако результаты работы показывают, что эффективность коррекционной работы при тейпировании возрастает в 2–3 раза, дети сами отмечают снижение слюнотечения, скорое «рождение» новых звуков, легкость при глотании, уменьшение асимметрии черт лица (проводится фото регистрация для проведения сравнительного анализа).

Тейпирование круговой мышцы рта при гипотонии позволяет нормализовать тонус мышц, необходимо при нарушении смыкательной функции губ, в том числе при нарушенном глотании и гиперсаливации, а также затруднении в произношении губных звуков [п, б, м] и [п', б', м'] (рис. 2).



Рис. 2. Кинезиотейпирование круговой мышцы рта

При инфантильном типе глотания, гипотонусе дна полости рта, нарушении голоса для оказания рефлекторного воздействия используется тейпирование подбородочно-подъязычной области (рис. 3).



Рис. 3. Кинезиотейпирование при инфантильном типе глотания

Сенсорное тейпирование кистей рук улучшает мелкую моторику за счет акцентуации рефлекторной связи – кисть-мозг, путем воздействия кинезиотейпа (рис. 4).



Рис. 4. Кинезиотейпирование кистей рук при гипотонусе

При асимметрии мышц лица, нарушенном тонусе, восстановлении работы мимической мускулатуры при неврите лицевого нерва проводится кинезиотейпирование поэтапно, сначала тейпируется пораженная сторона лица, затем коррекция проводится симметрично. Результат работы после 1 курса кинезиотейпирования, 10 дней непрерывной работы (рис. 5, 6).

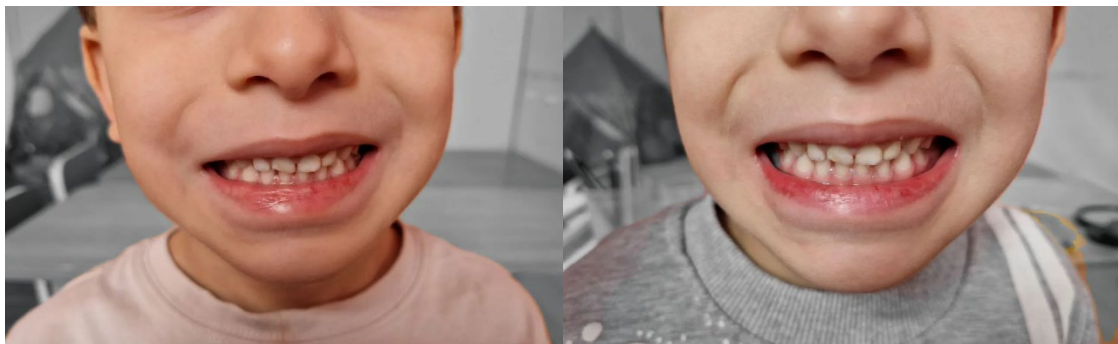


Рис. 5. До тейпирования Рис. 6. Результат через 1 месяц

Сравнительный анализ показал нам, что результативность кинезиотейпирования высокая, активность мимических мышц возросла, правая сторона лица постепенно начинает выравниваться. Работа по коррекции асимметрии продолжается.

Таким образом кинезиотейпирование является прекрасным вспомогательным методом коррекционной логопедической работы в преодолении различных речевых нарушений, а также нарушениях работы различных групп мышц. Ее применение в логопедической практике эффективно при комплексном подходе. Дополнительно для осуществления полноценной коррекционной работы необходимо пройти курс общего массажа, массажа шейно-воротниковой зоны, физиотерапевтические процедуры по назначению лечащего врача. При наблюдении врача-невролога обязательно соблюдение рекомендаций и назначений врача, так как при органических поражениях необходимо в первую очередь медикаментозное лечение.

Список литературы

1. Ачкасов Е.Е. Клиническое руководство по кинезиологическому тейпированию / Е.Е. Ачкасов, А.М. Белякова, М.С. Касаткин [и др.]; под ред. М.С. Касаткина, Е.Е. Ачкасова. – М., 2017. – С. 9.
2. Касаткин М.С. Основы кинезиотейпирования: учебное пособие / М.С. Касаткин, Е.Е. Ачкасов, О.Б. Добровольский. – М.: Спорт, 2015. – С. 13. EDN XMPZLD

3. Пенькова Е.П. Методы коррекции дизартрии, сопровождающейся саливацией у детей с поражением ЦНС / Е.П. Пенькова. – URL: <http://journalpro.ru/articles/metody-korreksii-dizartrii-soprovozhdayushcheysya-salivatsiey-u-detey-s-porazheniem-tsns/> (дата обращения: 05.02.2026).

4. Хватцев М.Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М.Е. Хватцев. – В 2 кн. Кн. 1. – М.: Владос, 2009. – С. 31.

5. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста: пособие для студентов педагогических институтов, методистов и воспитателей детских садов / М.Е. Хватцев. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1961. – С. 6.

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Андрусова Надежда Вячеславовна

преподаватель, специалист

Институт иностранных языков

при Ханойском государственном университете

г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам

DOI 10.31483/r-154117

РАЗВИТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РОССИЙСКО-АЗИАТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ОТ ДВУСТОРОННИХ СВЯЗЕЙ К НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Аннотация: в статье исследуется трансформация педагогических подходов к формированию кросс-культурных профессиональных компетенций в контексте интенсификации образовательного сотрудничества России со странами Азии. Авторами систематизируется реестр кросс-культурных компетенций, актуализированных в ходе реализации совместных образовательных программ, академической мобильности и сетевых исследовательских проектов. Обосновывается положение о формировании новой педагогической парадигмы, интегрирующей методологические подходы к развитию межкультурной коммуникации, цифровой трансформации образования и гибких образовательных траекторий.

Ключевые слова: кросс-культурные компетенции, российско-азиатское образовательное пространство, международное сотрудничество, педагогическая парадигма, профессиональное развитие, академическая мобильность, совместные образовательные программы.

Современный этап развития международных образовательных связей характеризуется фундаментальными сдвигами в архитектуре академического взаимодействия, обусловленными как геополитической турбулентностью, так и объективными процессами регионализации высшего образования. Для Российской Федерации поворот к Азиатско-Тихоокеанскому региону выступает не ситуативным ответом на внешние вызовы, но стратегическим вектором долгосрочного развития, что подтверждается беспрецедентной интенсификацией образовательных и научных контактов с Вьетнамом, Китаем, Индией и другими государствами региона.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении закономерностей развития кросс-культурных профессиональных компетенций в контексте российско-азиатского образовательного сотрудничества и обосновании становления новой педагогической парадигмы, интегрирующей достижения различных методологических подходов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью концептуализации изменений, происходящих в системе профессиональной подготовки кадров для международного

сотрудничества. Традиционные модели формирования профессиональных компетенций, ориентированные преимущественно на передачу знаний и отработку алгоритмизированных умений, уступают место парадигме развития кросс-культурной восприимчивости, адаптивности и способности к продуктивному взаимодействию в поликультурной среде.

Методологическую основу исследования составляют системный подход к анализу педагогических явлений, компаративный метод, позволяющий сопоставить практики различных стран, а также метод компетентностного моделирования. Эмпирическую базу образуют документы двусторонних межправительственных комиссий, соглашения о сотрудничестве между университетами, статистические данные о академической мобильности, а также материалы научно-практических конференций по проблемам международного образования.

Понятие кросс-культурных профессиональных компетенций представляет собой сложный, многоуровневый конструкт, интегрирующий когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности в поликультурной среде. В отличие от узко понимаемой межкультурной коммуникации, кросс-культурная компетентность предполагает не просто знание культурных особенностей партнеров и владение иностранными языками, но сформированность способности к трансформации собственного профессионального опыта в условиях взаимодействия с иными образовательными традициями, академическими культурами и исследовательскими практиками.

Теоретический анализ позволяет выделить несколько методологических подходов к исследованию кросс-культурных компетенций, значимых для педагогического осмысления российско-азиатского образовательного сотрудничества.

Первый подход – культурно-специфический – акцентирует необходимость глубокого погружения в культурный контекст конкретной страны-партнера. В рамках данного подхода формирование компетенций рассматривается как процесс освоения нормативных моделей поведения, принятых в иной культуре, изучения ее ценностных оснований и коммуникативных кодов. Применительно к российско-азиатскому взаимодействию данный подход предполагает учет конфуцианской традиции в образовании Китая, специфики вьетнамской академической культуры, сформированной под влиянием как китайской, так и французской образовательных систем, особенностей буддийской педагогической традиции в Монголии и других азиатских странах.

Второй подход – компетентностно-ориентированный – фокусируется на универсальных характеристиках, обеспечивающих успешность межкультурного взаимодействия независимо от конкретной культурной среды. К таким характеристикам исследователи относят эмпатию, толерантность к неопределенности, когнитивную гибкость, рефлексивность, коммуникативную пластичность [5]. Данный подход представляет особую ценность для педагогического проектирования, поскольку позволяет выделить инвариантные компоненты кросс-культурной компетентности, подлежащие целенаправленному формированию в образовательном процессе.

Третий подход – интегративный – рассматривает кросс-культурные компетенции как результат синтеза предметно-профессиональных знаний и межкультурной восприимчивости, достигаемый через погружение в совместную деятельность с представителями иной культуры. Наибольший развивающий потенциал в рамках данного подхода приобретают формы коллективной работы, в которых профессиональная задача требует согласования позиций, учета различных культурных перспектив и выработки совместных решений. Именно такой формат взаимодействия все чаще реализуется в российско-азиатских образовательных проектах – от совместных исследовательских лабораторий до международных проектных команд.

Анализ зарубежных исследований показывает, что эффективное формирование кросс-культурных компетенций требует пересмотра традиционных педагогических стратегий [5].

Данное положение особенно значимо для российско-азиатского образовательного пространства, в рамках которого профессиональное взаимодействие все чаще выходит за пределы узких предметных границ, требуя от специалиста готовности к междисциплинарному диалогу и кросс-культурной координации.

Развитие образовательных связей России со странами Азии демонстрирует поступательную динамику, в которой можно выделить несколько качественно различных этапов, каждый из которых характеризовался доминированием определенных форм взаимодействия и соответствующей им моделью формирования кросс-культурных компетенций. В таблице 1 представлена авторская периодизация и компиляция ключевых событий и проектов в сфере российско-азиатского образовательного сотрудничества за последние два десятилетия.

Таблица 1

**Хронология и содержание российско-азиатского
образовательного сотрудничества**

Период	Этап	Ключевые страны-партнеры	Основные формы сотрудничества	Значимые проекты и события
2005–2010	Этап институционального оформления	Китай, Вьетнам, Монголия	Межправительственные соглашения, академические обмены, подготовка кадров	2006–2007 – Годы России и Китая; 2009 – Год русского языка в Китае; создание Российско-вьетнамского тропического центра
2011–2015	Этап программной интернационализации	Китай, Вьетнам, Индия	Совместные образовательные программы, сетевые университеты, целевая подготовка	2014 – создание Ассоциации вузов Дальнего Востока и Сибири РФ и провинций КНР; увеличение квоты для вьетнамских студентов до 1000 мест
2016–2020	Этап проектно-ориентированного партнерства	Китай, Вьетнам, страны АСЕАН	Сетевые исследовательские проекты, технопарки, центры компетенций	2019 – подписание Программы развития российско-китайского сотрудничества в области образования; создание Российско-вьетнамского консорциума технических университетов
2021–2025	Этап стратегического альянса	Китай, Вьетнам, Индия, Мьянма, Камбоджа	Стратегические академические альянсы, межправительственные программы развития, «Годы» образования и науки	2024–2025 – Годы культуры России и Китая; 2025 – подписание стратегического соглашения между Китайской национальной академией наук и Российской академией образования [6]; 2026 – объявление Годом науки и образования России и Вьетнама [4]; 2026–2027 – Годы образования России и Китая [1]

Как следует из представленной хронологии, российско-азиатское образовательное сотрудничество прошло путь от эпизодических контактов и реализации преимущественно

символических проектов («Годы» культуры, языков) до формирования устойчивых институциональных механизмов взаимодействия. Особого внимания заслуживает тот факт, что именно институциональное оформление сотрудничества создало предпосылки для перехода к новому качеству взаимодействия – от параллельного существования образовательных систем к их активному взаимопроникновению и интеграции.

Ключевым механизмом, обеспечивающим системность и преемственность сотрудничества, выступают межправительственные комиссии по гуманитарному и образовательному взаимодействию. Наиболее показательным в этом отношении является опыт Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству (учреждена в 2000 году), которая к настоящему времени трансформировалась в разветвленную структуру, включающую подкомиссии по образованию, культуре, здравоохранению, спорту, туризму и молодежной политике [3]. Аналогичные механизмы действуют в отношениях с Вьетнамом, где Межправительственная комиссия по торгово-экономическому и научно-техническому сотрудничеству координирует, в том числе, образовательные программы.

Важно подчеркнуть, что современный этап характеризуется переходом от преимущественно количественных показателей интернационализации (рост числа студентов, увеличение количества соглашений) к качественным изменениям в содержании и формах сотрудничества. Как отмечается в документах Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, приоритетом становится не столько наращивание масштабов обменов, сколько «формирование единого образовательного пространства, обеспечение сопоставимости образовательных стандартов и создание совместных исследовательских структур, способных производить новое знание на стыке национальных академических традиций» [8].

Эмпирическим подтверждением данной тенденции выступает динамика соглашений о сотрудничестве между ведущими университетами. Анализ реестра международных соглашений Санкт-Петербургского государственного университета показывает, что за период 2020–2025 гг. произошло не только количественное увеличение договоров с вузами Китая, расширив общее число действующих соглашений с 23 до 41, но и качественное изменение их содержания. Если ранее преобладали рамочные соглашения о намерениях и протоколы о студенческом обмене, то в последние годы активно заключаются договоры о совместных исследовательских проектах, программах двойных дипломов и создании сетевых лабораторий [13].

Особого рассмотрения заслуживает опыт взаимодействия с Вьетнамом, который может быть охарактеризован как модель устойчивого партнерства, сохраняющая преемственность на протяжении нескольких десятилетий. Вьетнамская сторона демонстрирует последовательную заинтересованность в подготовке кадров в российских вузах, что подтверждается сохранением одной из самых высоких квот для стран дальнего зарубежья – 1000 бюджетных мест ежегодно. При этом наблюдается эволюция запросов вьетнамских партнеров: от преимущественно гуманитарных специальностей (русистика, история) к инженерно-техническим направлениям, информационным технологиям и судостроению.

Показательным примером может служить сотрудничество Вьетнамского морского университета с российскими профильными вузами. С 1990-х годов более 50 аспирантов прошли подготовку по российским программам, свыше 40 преподавателей и сотни студентов направлены в ведущие российские университеты, включая Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет, Астраханский государственный технический университет [2]. Многие выпускники данных программ занимают ключевые позиции в правительственных структурах и исследовательских институтах Вьетнама.

Еще одним значимым вектором развития выступает взаимодействие в рамках подготовки кадров высшей квалификации. В мае 2025 года генеральный секретарь ЦК Компартии Вьетнама То Лам в ходе визита в Москву подтвердил заинтересованность в расширении программ аспирантуры и стажировок для вьетнамских ученых, а также в создании исследовательских

центров, интегрированных в международные проекты [4]. Данная инициатива органично дополняет объявленный на 2026 год перекрестный Год науки и образования России и Вьетнама.

Интенсификация российско-азиатского образовательного сотрудничества объективно актуализирует проблему целенаправленного формирования у участников международных проектов (студентов, преподавателей, исследователей, администраторов) комплекса кросс-культурных профессиональных компетенций. Эмпирический анализ практик взаимодействия позволяет выделить группу компетенций, которые приобретают ключевое значение для эффективной реализации совместных образовательных и исследовательских инициатив. Систематизация данных компетенций представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Кросс-культурные профессиональные компетенции, формируемые в ходе
российско-азиатского образовательного сотрудничества**

Группа компетенций	Конкретные компетенции	Формы образовательной деятельности, обеспечивающие формирование	Индикаторы сформированности
Коммуникативно-языковые	Профессиональная коммуникация на языке партнера; переводческая компетенция в предметной области; владение терминологическими системами	Совместные лекционные курсы; двуязычные учебные материалы; языковые стажировки;	Свободное участие в профессиональной дискуссии; подготовка публикаций на языке партнера; презентация результатов исследования
Социокультурные	Понимание академических традиций и этикета партнера; ориентация в системе образования страны-партнера; знание культурных кодов делового общения	Интеграционные модули в образовательных программах; культурно-адаптационные тренинги; совместные внеучебные мероприятия	Адекватный выбор коммуникативных стратегий; соблюдение протокольных норм; бесконфликтное взаимодействие
Когнитивно-аналитические	Кросс-культурный анализ профессиональной информации; сравнительный анализ образовательных систем; рефлексия культурной обусловленности профессиональных знаний	Современные исследовательские проекты; компаративные исследования; методологические семинары	Способность выявлять культурно-специфические компоненты знания; методологическая гибкость
Проектно-координационные	Координация деятельности международных команд; управление кросс-культурными проектами; посредничество в разрешении межкультурных противоречий	Современные проектные группы; международные лаборатории; сетевые образовательные программы	Успешная реализация совместных проектов; достижение синергетического эффекта
Цифровые компетенции для межкультурного взаимодействия	Использование цифровых платформ для совместной работы; организация виртуальной академической мобильности; верификация информации в иноязычных источниках	Современные онлайн-курсы; виртуальные лаборатории; телемосты и вебинары	Эффективное использование распределенных форм работы; создание совместного цифрового контента

Представленная в таблице 2 структура кросс-культурных профессиональных компетенций демонстрирует, что их формирование не может быть обеспечено в рамках традиционной модели «передачи знаний». Необходимым условием выступает включение обучающихся и молодых исследователей в реальные практики международного взаимодействия, где профессиональная задача требует согласования позиций, поиска компромиссов и выработки совместных решений в условиях культурного многообразия.

Анализ конкретных форм сотрудничества позволяет выявить механизмы формирования данных компетенций. Так, сотрудничество МГИМО с Вьетнамским национальным университетом (Ханой) демонстрирует комплексный подход к развитию кадрового потенциала. Как отмечается в материалах встречи руководства вузов в марте 2025 года, «приоритетными направлениями выступают совместные программы подготовки в области искусственного интеллекта, цифровых медиа и цифрового бизнеса, сочетающие аудиторные занятия с онлайн-обучением» [7]. Особого внимания заслуживает инициатива по разработке совместной программы ExecutiveMBA, ориентированной на руководителей и менеджеров высшего звена из Вьетнама и России – формат, требующий от участников высокого уровня кросс-культурной компетентности.

Значимым ресурсом формирования кросс-культурных компетенций выступают программы академической мобильности, однако их эффективность существенно возрастает при условии педагогического сопровождения и рефлексивного осмысления приобретаемого опыта. Анализ практик показывает, что «стихийная» интернационализация, не подкрепленная целенаправленной работой по осмыслению культурных различий и рефлексии собственных стереотипов, может приводить не к развитию кросс-культурной восприимчивости, а к усилению культурных барьеров и стереотипизации.

В этой связи особую значимость приобретает опыт организации «Дней Вьетнама» в российских университетах – комплексных мероприятий, сочетающих презентацию культурных достижений, научные семинары и неформальное общение. Как подчеркивается в отчетах МГИМО, данное событие выступает «важной культурной и академической инициативой, предназначенной для содействия взаимопониманию и дружбе между российскими и вьетнамскими студентами», создавая «платформу для диалога и академического обмена между двумя странами» [7].

Системные изменения в практике российско-азиатского образовательного сотрудничества, интенсификация и диверсификация форм взаимодействия, а также выявленная структура кросс-культурных профессиональных компетенций обуславливают необходимость переосмысления педагогических оснований их формирования. Можно констатировать, что в настоящее время происходит становление новой педагогической парадигмы, которую мы определяем как интегративную, поскольку она синтезирует достижения различных методологических подходов применительно к задачам кросс-культурного развития личности [16]. Отличительными чертами формирующейся парадигмы выступают:

Во-первых, переход от знаниево-просветительской модели к деятельностно-развивающей. Традиционное знакомство с культурой страны-партнера через изучение языка, литературы и истории уступает место погружению в совместную профессиональную деятельность, в рамках которой культурные различия не просто осознаются, но становятся ресурсом для поиска нестандартных решений. Показательно, что современные совместные проекты (от исследовательских лабораторий до стартап-студий) требуют от участников не столько эрудиции в области культуры партнера, сколько способности к продуктивному взаимодействию в режиме реального времени.

Во-вторых, признание множественности и равноправия образовательных традиций. Новая парадигма преодолевает евроцентричный взгляд на образование как универсальную модель, предлагая взамен концепцию полицентричного образовательного пространства. Российско-азиатское взаимодействие создает уникальный контекст для реализации данного принципа, поскольку предполагает встречу и взаимообогащение различных педагогических традиций: российской фундаментальности, китайской системности, вьетнамской прагматичности. Как отмечается в стратегическом соглашении между Китайской национальной академией наук и Российской академией образования, подписанном в 2025 году, приоритетными направлениями совместных исследований выступают «образовательная трансформация в

эпоху искусственного интеллекта, STEM и подготовка элитных инновационных кадров, профессиональное развитие преподавателей» – области, где продуктивный синтез национальных подходов может дать наибольший эффект [6].

В-третьих, интеграция кросс-культурного компонента в содержание профессиональной подготовки. Если ранее межкультурная коммуникация рассматривалась как отдельная дисциплина (или блок дисциплин), то в новой парадигме кросс-культурная проблематика пронизывает все содержание образования. Это означает, что изучение любой профессиональной дисциплины в контексте международного сотрудничества должно включать анализ того, как данная предметная область представлена в академических традициях стран-партнеров, какие методы исследования в них преобладают, как организована подготовка специалистов [10].

В-четвертых, переход от индивидуальных форм мобильности к сетевым и коллективным. Доминировавшая ранее модель, в рамках которой отдельные студенты или преподаватели направлялись на стажировку в зарубежный вуз, сменяется форматами коллективного взаимодействия: совместные образовательные программы, сетевые исследовательские проекты, международные проектные команды. В этом контексте формирование кросс-культурных компетенций происходит не через индивидуальную адаптацию к чужой среде, а через коллективное создание новой, гибридной академической культуры.

Показательным примером реализации новой парадигмы выступает деятельность Российско-Вьетнамского консорциума технических университетов, объединяющего более двух десятков вузов двух стран. В рамках консорциума реализуются не только традиционные академические обмены, но и совместные исследовательские проекты в области судостроения, морской робототехники, автоматизации производственных процессов [19]. Участие в таких проектах требует от молодых специалистов способности к координации деятельности распределенных команд, понимания специфики инженерных школ двух стран, готовности к совместному решению сложных технических задач.

Как справедливо отмечается в исследовании эффективности взаимодействия инженерных вузов России и Вьетнама, «критерии эффективности сетевого взаимодействия включают не только количественные показатели (число соглашений, объем академической мобильности), но и качественные характеристики совместных образовательных программ, их способность формировать компетенции, востребованные на международном рынке труда» [9].

Переход от модели «образовательного донорства» (когда Россия выступает преимущественно поставщиком образовательных услуг) к модели «стратегического академического альянса» (предполагающей равноправное партнерство и совместное производство знаний) требует пересмотра педагогических стратегий формирования кросс-культурных компетенций. В новой парадигме они рассматриваются не как дополнительный «бонус» к профессиональной подготовке, но как ее неотъемлемый компонент, обеспечивающий конкурентоспособность выпускника на глобальном рынке труда [18].

Особого внимания в контексте становления новой парадигмы заслуживает проблема подготовки педагогических кадров, способных эффективно работать в российско-азиатском образовательном пространстве. Как показывают исследования, кросс-культурная компетентность преподавателя выступает ключевым фактором успешности международных образовательных программ. Преподаватель, работающий в смешанной аудитории (с участием российских и иностранных студентов) или реализующий совместный курс с коллегой из вуза-партнера, должен владеть не только предметным содержанием и методикой преподавания, но и способностью к педагогической коммуникации в поликультурной среде [17].

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд выводов, значимых для понимания современных тенденций развития кросс-культурных профессиональных компетенций в российско-азиатском образовательном пространстве.

Во-первых, эволюция образовательного сотрудничества России со странами Азии (на примере Вьетнама, Китая и других государств региона) демонстрирует устойчивую тенденцию перехода от преимущественно символических и рамочных форм взаимодействия к институционально оформленным механизмам стратегического партнерства. Кульминацией этого процесса выступают межправительственные инициативы по проведению перекрестных «Годов» образования и науки, а также создание сетевых университетских консорциумов и совместных исследовательских структур.

Во-вторых, интенсификация и диверсификация форм международного сотрудничества объективно актуализирует проблему целенаправленного формирования у его участников комплекса кросс-культурных профессиональных компетенций. Проведенная систематизация позволила выделить пять групп таких компетенций (коммуникативно-языковые, социокультурные, когнитивно-аналитические, проектно-координационные, цифровые), формирование которых требует выхода за рамки традиционной знаниевой парадигмы.

В-третьих, в настоящее время происходит становление новой, интегративной педагогической парадигмы, отличительными чертами которой выступают: переход от знаниево-просветительской модели к деятельностно-развивающей; признание множественности и равноправия образовательных традиций; интеграция кросс-культурного компонента в содержание профессиональной подготовки; переход от индивидуальных форм мобильности к сетевым и коллективным форматам.

В-четвертых, практическая реализация новой парадигмы требует пересмотра подходов к проектированию образовательных программ, разработке учебно-методических материалов, подготовке педагогических кадров. Особую значимость приобретают формы организации образовательного процесса, моделирующие реальные ситуации кросс-культурного профессионального взаимодействия: совместные проектные группы, международные исследовательские лаборатории, сетевые образовательные программы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности кросс-культурных профессиональных компетенций, а также с созданием методического обеспечения для их целенаправленного развития в рамках конкретных направлений подготовки (инженерного, гуманитарного, естественнонаучного профилей). Кроме того, требует дополнительного изучения вопрос о специфике формирования данных компетенций у различных категорий участников международного образовательного сотрудничества (студентов, аспирантов, преподавателей, администраторов).

Список литературы

1. Путин: Россия и Китай проведут перекрестные Годы образования в 2026–2027 // Перспективы. – 2025. – 31 августа. – URL: <http://tsrus.cn/kuaixun/2025/08/31/683867> (дата обращения: 26.12.2025).
2. The President of VMU attended the meeting between the Minister of Construction and the Aide to the President of Russia // Vietnam Maritime University. – 2025. – September 17. – URL: <http://eng.vimaru.edu.vn/new-events/president-vmu-attended-meeting-between-minister-construction-and-aide-president-russia> (дата обращения: 29.01.2026).
3. Китайско-Российская комиссия по гуманитарному сотрудничеству // База знаний Байду. – 2025. – 5 октября. – URL: <https://baike.baidu.com/item/18712850> (дата обращения: 03.02.2026).
4. 2026 стал Годом науки и образования России и Вьетнама // Большая Азия. – 2025. – 18 декабря. – URL: <https://bigasia.ru/2026-stal-godom-nauki-i-obrazovaniya-rossii-i-vetnama/> (дата обращения: 27.01.2026).
5. Empowering (e)ducators, inspiring learners: a cross-cultural exploration for interprofessional development through the lens of the Capability Approach / P. Gómez-Rey, J.R. Maradiaga, F. Fernández-Navarro, A.M. Teixeira, J.M. Barroso-Tristán // Journal of e-Learning and Knowledge Society. – 2025. – Vol. 21. No. 1. – Pp. 174–188. – DOI: 10.20368/1971-8829/1136181.
6. CNAES and RAE Sign Strategic Cooperation Agreement // China National Academy of Educational Sciences. – 2025. – June 6. – URL: <https://www.cnaes.edu.cn/en/post/30650> (дата обращения: 01.02.2026).
7. MGIMO and Vietnam National University, Hanoi Cooperation // MGIMO. – 2025. – March 20. – URL: <https://olden.mgimo.mba/news/vnu> (дата обращения: 10.12.2025).

8. Двадцать пятое заседание Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству // Министерство науки и высшего образования РФ. – 2024. – 19 августа. – URL: <https://www.gov.cn/> (дата обращения: 19.12.2025).
9. Взаимодействие инженерных вузов России и Вьетнама. Критерии и показатели эффективности: учебное пособие / А.Н. Безруков, Ю.Н. Зиятдинова, А.С. Сухристина, А.М. Кочнев. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2016. – 80 с.
10. Зиятдинова, Ю.Н. Сетевое взаимодействие вузов России и Вьетнама как фактор интернационализации инженерного образования / Ю.Н. Зиятдинова, А.С. Сухристина // Высшее образование в России. – 2019. – №3. – С. 112–120.
11. Ле Т.Х. Подготовка вьетнамских студентов в российских вузах: история и современность / Т.Х. Ле // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2024. – Т. 24. №2. – С. 345–356.
12. Программа развития российско-китайского сотрудничества в области образования на период до 2030 года. – М.; Пекин: Министерство науки и высшего образования РФ, 2024. – 45 с.
13. Реестр международных соглашений СПбГУ // Санкт-Петербургский государственный университет. – URL: <https://ifea.spbu.ru/реестр-международных-соглашений> (дата обращения: 11.01.2026).
14. Россия и Вьетнам: сотрудничество в сфере образования и науки: сборник материалов международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2024. – 312 с.
15. Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 14 февраля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – 432 с. – ISBN 978-5-907965-24-9. – DOI 10.31483/a-10694. – EDN VCJEDS.
16. Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 28 ноября 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – 460 с. – ISBN 978-5-907830-92-9. – DOI 10.31483/a-10658. – EDN GUEIEP.
17. Трансформация подходов к интернационализации высшего образования в условиях глобальных вызовов / под ред. Н.С. Кирабаева. – М.: РУДН, 2023. – 248 с.
18. Шер М.Л. Влияние глобальных кризисов на международное образовательное сотрудничество: анализ трендов и поиск новых моделей / М.Л. Шер, Н. В. Андрусова // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 244–247. – DOI 10.31483/r-151726. – EDN RZFQKH.
19. Sher M. L. Issues of cooperation between Russia and Vietnam in the field of higher education / M.L. Sher, N.V. Andrusova. – 2025. – Pp. 422–425. – DOI 10.31483/r-126567. – EDN YIZRUV.

Эсенгулова Миргуль Молутбековна

канд. пед. наук, доцент

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева

г. Бишкек, Республика Кыргызстан

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК СИСТЕМА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЛАВНОГО ПЕРЕХОДА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛУ

Аннотация: система плавного перехода будущих учителей в школу представляет собой комплекс взаимосвязанных мер, направленных на постепенное и успешное вхождение студентов педагогических специальностей в профессиональную деятельность. Эта система охватывает как период обучения в вузе, так и первые годы работы в школе, обеспечивая непрерывное сопровождение и поддержку начинающих учителей/педагогов. Ключевая цель такой системы – минимизировать стресс и трудности, с которыми сталкиваются начинающие учителя/педагоги, повысить их профессиональную компетентность и способствовать закреплению в профессии.

Ключевые слова: трансформация, модель, педагогическое образование, педагогическая интернатура, «школьный день», рефлексивный дневник, педагогическая супервизия.

В Национальной стратегии развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы особо отмечается, что «система образования направлена на раскрытие способностей каждого человека, воспитание всесторонней личности, предоставления ей знаний и умений, используемых на практике» [1, с. 8]. В соответствии с этим каждому гражданину должна быть предоставлена возможность получить качественное образование. Также предусмотрено, чтобы учитель, администрация школы, ученик, родители, общественность действовали в тесной взаимосвязи и совместно. Это – одно из основных условий обновления образования.

Переход на 12-летнюю систему общего среднего образования является одним из приоритетных направлений реформирования образовательной системы Кыргызской Республики. Эта модель обеспечит более глубокую и последовательную подготовку учителей, повысит качество образования и будет способствовать развитию ключевых компетенций, необходимых для успешной социализации и дальнейшего профессионального роста.

«Главным идеологом перехода на 12-летнее образование стало само время, которое требует решительных перемен, новых подходов и методик обучения, учителей инновационной формации, новых программ и новых учебников. Основную цель двенадцатилетнего образования необходимо воспринимать как воспитание и образование конкурентоспособного человека, который в век быстрого развития информационных технологий и электронной инженерии находит своё место, своё предназначение, способствующее его маленькому вкладу в миростроительство и экономическое благополучие страны» [2].

Целью педагогического образования является развитие компетентности педагога, развитие его способности решать профессиональные задачи, обусловленные стратегическими направлениями 12-летней модели образования. Эффективная организация педагогической практики основное педагогическое условие для формирования и развития профессиональной педагогической компетентности педагога. Такой формой практики может быть педагогическая интернатура.

Введение педагогической интернатуры в систему Высшего педагогического образования (далее ВПО) обусловлено по мнению Н.А. Мосина, М.В. Сафонова «потребностью перераспределить ресурсы для усиления практико-ориентированного формирования и развития компетенций у бакалавров педагогики и магистров образования в области решения широкого спектра профессиональных задач, которые способствуют становлению у будущих учителей

профессиональной позиции уже на этапе вузовского обучения, закреплению профессиональной направленности, овладению профессиональной культурой на основе освоения разнообразных способов педагогической деятельности (профессии)». Педагогическая интернатура дает возможность осуществления профессиональной подготовки в едином образовательном пространстве «школа – вуз» [3].

Методологической основой педагогической интернатуры могут быть следующие подходы.

Таблица 1

Компетентностный подход в образовании	Цель – подготовка студентов к аналитической деятельности, развитие их способности самостоятельно действовать в различных ситуациях
Деятельностный подход в обучении	Цель – развитие навыков, способности к самообразованию и применению знаний на практике и развитие социально-личностных качеств. Преподаватель выполняет роль наставника, организатора активной познавательной деятельности
Системный подход в образовании	Цель – организация процесса обучения как целостной совокупности взаимосвязанных элементов (цели, содержание, методы, участники), где каждый компонент влияет на другие для достижения общего результата
Личностно-ориентированный подход в образовании	Цель – организация системы обучения и воспитания, ставящая в центре образовательного процесса изменение личности, ее интересов, деятельности, субъектного опыта и развития

Профессиональная подготовка в педагогической интернатуре может включать в себя несколько этапов, характеризующихся разными уровнями погружения будущего педагога в образовательное пространство современной школы.

Изучение педагогической литературы и источников позволили смоделировать систему педагогической интернатуры. В Кыргызстане начиная с 2026 года по педагогическому направлению детально разработан и внедрен в учебный процесс практика «Школьный день». В рамках организации и проведения педагогической практики для ее участников расписаны соответствующие функции. Многие авторы предлагают возможность моделировать педагогическую интернатуру студентов-бакалавров начиная уже со II курса, используя для этого такой способ организации деятельности, как «школьный день».

«Школьный день» на II курсе – это первое звено в системе педагогической интернатуры, целью которого являются интеграция теоретической и практической подготовки, формирование профессиональных компетенций, развитие педагогической рефлексии. Студенты получают возможность на базе образовательных организаций провести в неделю один раз практические занятия по дисциплинам, научно-исследовательскую или проектную работу. «Школьный день» помогает студентам формировать навыки понимания педагогической деятельности, то есть они шаг за шагом учатся взаимодействовать с учителями, с учащимися и их родителями.

«Школьный день» сопровождается заполнением дневника педагогической интернатуры, которого студент получает перед началом практики. Дневник – это своеобразное методическое сопровождение, заполняя которого студент учится планировать и организовывать свою деятельность, а также анализировать и размышлять о возникающих педагогических ситуациях и собственных действий.

Для преподавателя особо значимой является рефлексивная часть дневника. Преподаватель получает дневник и делает анализ его рефлексивной части, результатом которого может быть определение развивающихся умений и навыков, а также педагогических, методических и психологических проблем у студентов. В рамках традиционной педагогической практики

дневники являлись эффективным инструментом для наблюдения особенностей становления профессиональной компетентности у студентов-бакалавров. Именно такой вывод был учтен при работе в рамках педагогической интернатуры.

Н.А. Мосина, М.В. Сафонова [4] получили следующие результаты в анализе рефлексивной части дневника.

Таблица 2

Личностная компетентность	Знание своих сильных и слабых сторон. Свои сильные стороны смогли определить 92% студентов-бакалавров. Среди них выделяют: толерантность, коммуникативность, организованность, ответственность. Свои слабые стороны смогли определить 88% студентов-бакалавров. Среди них наиболее часто выделяют: неуверенность, робость, скромность, стеснительность, лень, неумение наладить контакт с детьми
Способность к рефлексии проявили 58% студентов-бакалавров	Это следует из того, что в дневниках не все студенты смогли отразить свои ожидания, переживания. Не все дали полный и четкий анализ достижений и затруднений, которые испытывали при проведении мероприятий, установлении контактов, а также не все смогли составить план выхода из затруднительной ситуации, зафиксировать те изменения, которые произошли после прохождения педагогической практики
Социальная компетентность	Уровень сформированности умения сотрудничать, работать в команде студента-бакалавра просматривался через умение организовать взаимодействие с коллективом школьников и классным руководителем в процессе организации внеклассного мероприятия. На основании характеристик, представленных студентами после прохождения педагогической практики, можно сказать, что 100% студентов-бакалавров имели возможность организовать и провести внеклассное мероприятие, но только 75% смогли проявить свою социальную компетентность

Учитывая быстроменяющееся время и вызовы времени необходимость в инновационных подходах большая, так как традиционные методы или приемы не дают эффективных результатов во время сопровождения в профессиональном развитии будущих учителей. Таким методом, по нашему мнению, (с учетом наличия работы с рефлексивным дневником) мы рассматриваем организацию консультаций наставников по принципу супервизии.

Супервизия – это метод профессионального обучения, поддержки и контроля качества работы специалистов помогающих профессий (психологов, психотерапевтов, социальных работников) через анализ их практики с более опытными коллегами – супервизором (супервизор — это опытный специалист (чаще всего в психологии или бизнесе), выполняющий роль наставника, консультанта и наблюдателя для коллег). Она помогает повышать квалификацию, разбирать сложные кейсы, предотвращать выгорание и повышать квалификацию.

Супервизия рассматривается в следующих аспектах [5].

Таблица 3

Супервизия как обучение	Поскольку работа ориентирована на начинающих педагогов, то большое внимание уделяется оказанию помощи в исследовании новых для студентов теорий, подходов, методов и техник работы, их сравнительному анализу; рассмотрению организационных, этических и др. вопросов практики
Супервизия как руководство, наставничество	Направлена на развитие умения видеть, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение
Супервизия как поддержка	Позволяет студентам поделиться своими чувствами, связанными с педагогической практикой, повысить стрессоустойчивость в работе с учащимися путем анализа собственного дискомфорта и напряжения, почувствовать себя увереннее, не бояться трудностей, что очень важно для начинающих педагогов

Деятельность супервизоров предусматривает систематическую работу по сопровождению процесса приобретения студентом опыта самостоятельной профессиональной деятельности на основе проектирования и реализации индивидуальной программы.

Таким образом, педагогическая интернатура позволит:

- развивать профессиональную компетенцию начинающего педагога в соответствии с профессиональным стандартом педагога и с учётом его наполнения на региональном уровне и на уровне образовательной организации;
- объективно оценить профессиональную квалификацию учителя/педагога-интерна;
- устранить «разрыв» между образовательным и профессиональным стандартом.

Педагогическая интернатура требует инновационных подходов в период сопровождения в профессиональном развитии будущих учителей. В качестве одного из возможных способов (основанном в том числе на работе с рефлексивным дневником) мы рассматриваем организацию консультаций наставников по принципу супервизии.

Важно отметить, что подходы к плавному переходу будущих учителей в школу в разных странах отличаются, однако представители разных подходов сходятся в общем восприятии особой значимости начального периода работы молодого учителя.

Список литературы

1. Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы. – URL: https://www.gov.kg/storage/2020/01/files/program/8/natsionalnaya_strategiya_razvitiya_kyrgyzskoy_respubliki_na_2018_2040_gody.pdf (дата обращения: 07.02.2026).
2. лет обучения – требование времени: интервью с заместителем министра образования КР Н.С. Джусупбековой // Слово Кыргызстана. – 2024. – 13 дек.
3. Тимофеева Н.Б. Формирование профессиональной компетентности студента-бакалавра в процессе педагогической практики / Н.Б. Тимофеева, Т.А. Сентябова, Я.В. Салищева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2012. – №4 (22). – С. 40–45. EDN PVBFBV
4. Мосина Н.А. Педагогическая интернатура как условие формирования и развития профессиональной педагогической компетентности / Н.А. Мосина, М.В. Сафонова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-internatura-kak-uslovie-formirovaniya-i-razvitiya-professionalnoy-pedagogicheskoy-kompetentnosti/viewer> (дата обращения: 07.02.2026).
5. Светонослова Л.Г. Супервизия как педагогическое состояние процесса формирования профессиональных навыков начинающих педагогов / Л.Г. Светонослова, А.А. Ли // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN422.pdf> (дата обращения: 07.02.2026). EDN HOORPA

РОДИТЕЛЬСТВО XXI ВЕКА: ТЕНДЕНЦИИ, РЕСУРСЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

Фадеева Юлия Васильевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154568

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЁРСТВА СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме трансформации взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации (ДОО) в условиях цифровизации и социальной неопределенности. Авторы рассматривают феномен интенсификации родительства и ресурсные дефициты современных семей, которые вступают в противоречие с растущими требованиями к воспитательной компетентности взрослых. Основная проблематика исследования сосредоточена на методологическом разрыве между существующими вызовами «поздней современности» и традиционными асимметричными моделями информирования родителей, которые не обеспечивают должной согласованности воспитательных стратегий.

В качестве методов исследования применены концептуальное моделирование, нарративно-интегративный обзор и контент-анализ научных источников. Использованы системный, деятельностный и ресурсный подходы, позволившие синтезировать теоретические данные в единую структурно-функциональную модель. Особое внимание уделено методу теоретического синтеза для классификации семейных ресурсов: материальных, человеческих, социальных, временных, информационно-цифровых и эмоционально-психологических.

Результатом работы стала авторская модель психолого-педагогического партнёрства, включающая целевой, содержательный, коммуникативный и результативный блоки. Научная новизна заключается в обосновании принципа компенсаторности ресурсов, согласно которому дефициты одних потенциалов семьи могут восполняться за счёт актуализации других при фасилитации со стороны педагогов. Сформулированы критерии эффективности партнёрства, ориентированные на субъектные изменения участников и эмоциональное благополучие ребенка. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения предложенной модели для проектирования программ сопровождения семьи и мониторинга качества образовательных отношений в условиях современных социокультурных рисков.

Ключевые слова: психолого-педагогическое партнёрство, дошкольная образовательная организация, ресурсы семьи, трансформация общества, субъект-субъектное взаимодействие, цифровая социализация, родительская компетентность, дошкольное детство.

Введение.

В начале XXI века социальный контекст развития дошкольника становится принципиально более вариативным и менее предсказуемым, поскольку усиливаются урбанизационные процессы, меняются семейные структуры, возрастает темп жизни, а цифровая среда превращается в устойчивый фактор социализации и воспитания. Это смещает фокус родительских

задач от преимущественно «ухода и базового обучения» к постоянному выбору между альтернативами и управлению рисками в условиях неопределенности. В логике «поздней современности» индивидуализация жизненных траекторий и размывание традиционных норм повышают ответственность семьи за конструирование образовательной и ценностной рамки детства [7; 10]. Одновременно фиксируются «глубинные изменения современного детства», связанные с трансформацией каналов общения и источников влияния на ребенка, что обостряет запрос к психологической и педагогической поддержке семьи [19].

Одним из наиболее заметных феноменов последних лет выступает интенсификация родительства: рост ожиданий к родителям, увеличение эмоциональных и временных затрат на сопровождение развития ребенка, расширение практик контроля и мониторинга, в том числе цифрового [2]. Цифровая социализация делает родительскую функцию двойной: необходимо одновременно обеспечивать доступ к развивающим ресурсам и формировать навыки безопасного поведения, саморегуляции и критического отношения к контенту [1; 17]. В эмпирических работах, посвящённых семьям с детьми раннего и дошкольного возраста, отмечается дефицит у родителей психолого-педагогических и социально-психологических ресурсов, проявляющийся в трудностях установления границ, поддержания позитивной дисциплины, выстраивания продуктивного общения и согласования воспитательных позиций [3; 4]. Это позволяет обозначить ключевое противоречие: при росте общественных ожиданий к воспитательной компетентности семьи ее ресурсный потенциал часто оказывается недостаточным для реализации расширившихся функций.

Традиционные практики взаимодействия семьи и образовательной организации, сохраняющие асимметрию ролей («педагог задаёт требования – родитель исполняет»), слабо соответствуют ситуации множественных рисков и разнообразия семейных запросов. Для дошкольного возраста такая несогласованность особенно критична, поскольку социальная ситуация развития ребенка задаётся системой отношений «ребёнок – взрослый», а качество взрослого партнёрства определяет устойчивость и направленность развития [12]. Следовательно, требуется модель, в которой образовательная организация перестаёт быть внешним контролёром семьи и становится институтом, аккумулирующим и интегрирующим ресурсы разных участников воспитательного процесса.

Проблема настоящей работы заключается в недостаточной теоретической проработанности механизмов объединения ресурсов семьи и дошкольной образовательной организации в единую систему, способную повышать воспитательную устойчивость семьи и поддерживать развитие ребенка в условиях трансформации общества. Несмотря на наличие исследований по трансформации семьи [7; 10], цифровой социализации [17], изменениям детства [19], а также работ, анализирующих взаимодействие семьи и образовательной организации [8], остается методологический разрыв между описанием вызовов и проектированием партнёрских моделей, задающих измеримые функции, принципы и условия эффективности.

Цель статьи – теоретически обосновать и представить структурно-функциональную модель психолого-педагогического партнёрства семьи и дошкольной образовательной организации в условиях социальной трансформации. Задачи исследования: систематизировать ключевые тенденции, изменяющие родительские практики в дошкольном детстве; описать ресурсную структуру семьи как воспитательной системы; уточнить сущностные характеристики партнёрства в дошкольном образовании; определить принципы, функции и условия реализации модели.

Объект исследования – взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования – структурно-функциональные компоненты модели психолого-педагогического партнёрства и условия ее эффективности.

Гипотеза состоит в том, что переход к субъект-субъектному партнёрству, основанному на общности целей, добровольности, взаимораспределённой ответственности и доверии, повышает ресурсность семьи и согласованность воспитательных воздействий, что создаёт благоприятные условия для развития дошкольника.

Методологическая база исследования включает системный подход (рассмотрение семьи и ДОО как взаимосвязанных подсистем), деятельностный подход (кооперация участников во круг совместных образовательных задач) и ресурсный подход (анализ дефицитов и механизмов их компенсации).

В рамках исследования представлена концепция партнёрства семьи и дошкольной образовательной организации как механизма интеграции ресурсов, обеспечивающего синергию воспитательных и образовательных воздействий. Научная новизна заключается в систематизации функций данного партнёрства (координационной, поддерживающей, развивающей, профилактической) и обосновании их значимости для гармоничного развития ребёнка в дошкольном возрасте. Практическая значимость заключается в возможности использования модели для проектирования программ взаимодействия с родителями, повышения компетентности педагогов в партнёрской коммуникации и разработки критериев мониторинга качества партнёрства, учитывающих цифровые и социокультурные риски современного детства [2; 6; 17].

Методы исследования.

Настоящее исследование выполнено в логике теоретико-методологической работы с элементами концептуального моделирования и имеет характер нарративно-интегративного обзора с последующей разработкой структурно-функциональной модели психолого-педагогического партнёрства семьи и ДОО. Дизайн включал три взаимосвязанных этапа:

- выявление и концептуализацию социальных и психологических условий, определяющих запрос на партнёрство в дошкольном образовании в ситуации трансформации общества (вариативность семейных структур, интенсификация родительства, цифровизация социализации);
- аналитическую систематизацию понятийного поля «взаимодействие – сотрудничество – партнёрство» и уточнение принципов субъект-субъектных отношений применительно к триаде «ребёнок – семья – ДОО»;
- синтез полученных выводов в виде модели, включающей целевой, содержательный, коммуникативный и результативный блоки, а также ресурсный контур с классификацией и описанием динамики семейных ресурсов (материальных, человеческих, социальных, временных, информационных и эмоционально-психологических).

Материалы исследования составили научные публикации по проблематике трансформации семьи и современного родительства; исследования по цифровой социализации и медиабезопасности в детском возрасте; работы по психологии дошкольного развития и социальной ситуации развития; источники, раскрывающие механизмы взаимодействия семьи и образовательной организации; а также нормативно-правовые документы, задающие требования и рамки сотрудничества ДОО с родителями [18].

Поиск и отбор источников осуществлялись на основе тематических ключевых дескрипторов, отражающих предмет исследования: «партнёрство семьи и ДОО», «субъект-субъектное взаимодействие», «родительская компетентность», «ресурсный подход», «интенсификация родительства», «цифровая социализация дошкольников», «психолого-педагогическое сопровождение семьи». Отбор литературы производился с приоритетом к работам, которые описывают изменения родительства и детства в контексте социальной неопределённости, содержат концептуальные модели взаимодействия семьи и образовательных институтов, позволяют выделить операционализируемые функции и критерии эффективности партнёрства, релевантны дошкольному возрасту как периоду высокой чувствительности к согласованности воспитательных воздействий.

Анализ включал:

- контент-анализ для выделения повторяющихся категорий (принципы партнёрства, барьеры и условия эффективности, признаки ресурсных дефицитов и способов их компенсации);
- сравнительно-понятийный анализ для разведения близких терминов и уточнения их отличительных признаков в дошкольном образовании;
- структурно-функциональный анализ для сопоставления заявляемых целей взаимодействия с механизмами реализации и ожидаемыми психологическими эффектами;
- метод теоретического синтеза для интеграции результатов в единый объяснительный каркас.

Надёжность теоретических выводов обеспечивалась триангуляцией источников: сопоставлением данных эмпирических исследований, теоретических концепций и нормативных требований, что позволило снизить риск редукции партнёрства до набора формальных мероприятий и обосновать его как режим совместной деятельности с распределённой ответственностью и измеримыми результатами.

Результаты и обсуждение.

В условиях «размывания» традиционных сценариев родительства и роста неопределённости социального воспроизводства, которое ставит под вопрос устойчивость социальной системы и требует поиска новых механизмов поддержки порядка и передачи социокультурного наследия, взаимодействие семьи и ДОО требует концептуализации, выходящей за рамки информирования родителей или эпизодического вовлечения в мероприятия. Для описания целевого формата отношений между семьёй и ДОО полезно развести понятия «взаимодействие», «сотрудничество» и «партнёрство». Взаимодействие фиксирует сам факт взаимной обусловленности действий сторон и может оставаться формальным, нормативным или односторонне управляемым. Сотрудничество предполагает координацию усилий ради конкретного результата, однако не всегда включает пересмотр распределения ответственности и статусов. Партнёрство же выступает как высшая форма субъект-субъектных отношений [9]. Оно основано на общности целей, добровольности участия, взаимном признании компетенций, прозрачности ожиданий и распределённой ответственности за развитие ребёнка, как семьи так и ДОО. В этой логике партнёрство задаёт не «канал связи», а режим совместной деятельности, где семья рассматривается не объектом психолого-педагогического воздействия, а носителем уникальных ресурсов и смыслов воспитания. Теоретическое обоснование партнёрства между семьёй и дошкольной образовательной организацией опирается на представление о развитии ребёнка как о динамике его социальной ситуации, формируемой системой отношений со значимыми взрослыми и институтами воспитания [3; 11]. Для дошкольного возраста особенно значима согласованность требований и поддерживающих практик, поскольку расхождение семейных и институциональных норм повышает нагрузку на саморегуляцию ребёнка и усиливает риски поведенческих и эмоциональных трудностей. Следовательно, предмет партнёрства – не только «участие родителей», а согласование *смыслов, правил и стратегий* сопровождения развития.

Рассмотрение семьи и ДОО как социальных институтов позволяет уточнить их вклад и пределы ответственности. Семья сохраняет приоритет в обеспечении базовой безопасности, эмоциональной привязанности, первичной интериоризации норм, формировании ценностного ядра и индивидуального стиля общения. Одновременно трансформация семейной структуры и рост требований к «эффективному» родительству усиливают напряжение родительской роли и риск истощения ресурсов [2; 4; 12]. Так, усиление родительской активности превращает воспитание в «проект» с высоким уровнем контроля и тревожности. В психолого-педагогической практике это проявляется в запросах на раннюю диагностику, сравнение достижений, индивидуальные траектории, что нередко подменяет интересы ребёнка ожиданиями взрослых [2]. Дошкольная образовательная организация, в свою очередь, выполняет функции организованной социализации. Оно создаёт развивающую

предметно-пространственную среду, обеспечивает разнообразие совместной деятельности, вводит ребёнка в нормативные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми [1; 8]. В контексте деятельностного подхода ДОО расширяет социальный опыт ребёнка и поддерживает формирование произвольности и общения как ключевых психологических новообразований дошкольного детства. Однако при отсутствии партнёрского контура ДОО рискует воспроизводить асимметричную модель «эксперт – получатель услуги», что снижает доверие и повышает сопротивление семьи.

Изменения в обществе формируют новые условия взаимодействия семьи и ДОО. Социально-экономическая нестабильность повышает вариативность семейных стратегий: часть родителей вынужденно сокращает время непосредственного общения с ребёнком, делегируя функции воспитания внешним институтам, что повышает ожидания к ДОО как к «компенсатору» семейных дефицитов. Культурные и ценностные сдвиги выражаются в плюрализации моделей семьи и установок на воспитание; единый «нормативный профиль» семьи становится методологически ошибочным ориентиром для педагога [12]. Наконец, технологические факторы создают новую рамку социализации. По данным исследований цифровой социализации, цифровая среда выступает самостоятельным агентом развития, одновременно расширяя возможности познания и усиливая риски (контентные, коммуникативные, зависимого поведения), а также формируя «цифровой разрыв» между поколениями [6, 17]. Это означает, что партнёрство должно включать компонент цифровой компетентности взрослых и согласованные правила цифровой гигиены ребёнка, иначе психолого-педагогические усилия ДОО и семейный стиль медиа-потребления оказываются несогласованными.

Нормативно-правовая база РФ в целом поддерживает переход к партнёрской модели. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ закрепляет приоритет роли родителей (законных представителей) в воспитании и образовании ребёнка, а также право семьи участвовать в управлении образовательной организацией и получать психолого-педагогическую поддержку [14]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования институционализирует принцип сотрудничества ДОО с семьёй и требует создания условий для участия родителей в образовательных отношениях, подчёркивая ценность индивидуализации и поддержки инициативы ребёнка [18]. В совокупности эти документы задают рамку, в которой партнёрство выступает не факультативной «практикой хорошего тона», а необходимым условием качества дошкольного образования: только при согласовании целей и распределении ответственности возможно устойчивое восполнение дефицитов семейных ресурсов и профилактика рисков современного детства.

Разработанная нами модель психолого-педагогического партнёрства семьи и ДОО опирается на три взаимосвязанных принципа: доверие и открытость, индивидуализация взаимодействия, системность и последовательность. Доверие и взаимное уважение выступают базовым условием конструктивного обмена сведениями о ребёнке и согласования воспитательных позиций. В дошкольном возрасте это приобретает особую значимость, поскольку социальная ситуация развития задаётся не одной средой, а конфигурацией отношений «ребёнок – семья – ДОО»; рассогласование требований и коммуникации в этой триаде повышает вероятность поведенческой дезорганизации и эмоциональной лабильности [12; 13; 15]. Открытость понимается не как формальная «доступность» педагога, а как прозрачность целей, правил и ожидаемых эффектов совместной работы, что соотносено с требованиями ФГОС ДО к сотрудничеству с родителями [5; 18].

Принцип индивидуализации ориентирован на учёт вариативности семейных укладов, образовательных запросов и реальных ресурсов родителей. Современное родительство неоднородно и включает как высокую включённость и ориентацию на «максимизацию» возможностей ребёнка, так и дефицит времени, неустойчивость воспитательных стратегий, повышенную тревожность [2; 4]. В этой логике партнёрство строится на выявлении потребностей семьи и подборе адресных форм сопровождения: психологического консультирования,

педагогических рекомендаций и поддерживающих практик, соразмерных конкретной жизненной ситуации, а не гипотетическому «нормативному» образцу.

Системность и последовательность задают устойчивость изменений. Эпизодические мероприятия, как правило, слабо влияют на повседневные семейные практики, тогда как регулярное сопровождение формирует у взрослых привычку к согласованным действиям и поддерживает предсказуемость образовательной среды [8; 9; 16]. Это соответствует представлению о развитии как о динамическом процессе, требующем согласования влияний значимых взрослых и стабильности правил взаимодействия.

Целевой блок объединяет три взаимодополняющие цели: гармонизацию воспитательных воздействий семьи и ДОО, развитие психолого-педагогической компетентности родителей, создание единой развивающей среды. Гармонизация предполагает согласование требований к ребёнку, норм общения, организации режимных моментов и способов поддержки самостоятельности; снижение противоречивых сигналов облегчает адаптацию ребёнка к образовательной организации и уменьшает поведенческие «срывы» в переходных ситуациях [9]. Развитие компетентности родителей рассматривается нами как формирование способности осознанно выбирать воспитательные стратегии на основе знаний о возрастных закономерностях и эмоциональных потребностях дошкольника; актуальность данного направления усиливается на фоне распространённости родительской тревожности и затруднений в воспитании детей раннего и дошкольного возраста [4]. Создание единой развивающей среды означает согласование предметно-пространственных условий и цифровых практик: цифровая социализация ребёнка формируется одновременно дома и в ДОО, следовательно, требует согласованных правил, разумных ограничений и поддерживающих сценариев использования технологий [17].

В задачах модели акцент смещается с формального «вовлечения» родителей на развитие субъектности участников взаимодействия, компенсацию ресурсных дефицитов семьи и выстраивание единого воспитательного пространства как условия успешной социализации.

На основе системного подхода нами предложена структурно-функциональная модель психолого-педагогического партнёрства семьи и ДОО, включающая четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, коммуникативный (технологический) и результативный.

Содержательный блок описывает направления совместной деятельности семьи и ДОО: информационно-просветительское (обсуждение возрастных особенностей, режимных и коммуникативных практик), консультативно-психологическое (поддержка родителей в период адаптации, возрастных кризисов, трудностей поведения), проектно-событийное (совместные проекты, где ребёнок выступает активным участником), координационно-нормативное (согласование правил взаимодействия, каналов обратной связи, этики коммуникации). Данный блок может конкретизироваться через «родительские университеты», тренинги, индивидуальные консультации и проектные активности, ориентированные на перенос полученных решений в повседневное общение с ребёнком.

Коммуникативный блок фиксирует принципы взаимодействия (диалогичность, открытость, добровольность участия, субъектность, разделённая ответственность) и соответствующие каналы коммуникации. Традиционные формы (родительские собрания, индивидуальные консультации, тематические встречи, дни открытых дверей) сохраняют значение благодаря возможности очного диалога и уточнения договорённостей. Одновременно востребованы цифровые форматы: онлайн-платформы и защищённые каналы связи для оперативной обратной связи, семейные проекты (например, «семейная книга впечатлений», «профессии моей семьи»), мастер-классы, на которых родители осваивают конкретные приёмы развивающего взаимодействия. Совместные события (праздники, экскурсии, социальные инициативы, практики взаимопомощи) укрепляют горизонтальные связи семейного сообщества и

частично компенсируют фрагментацию социальных контактов в условиях трансформации повседневности.

Результативный блок ориентирован на диагностику эффективности партнёрства по нескольким группам критериев: согласованность воспитательных позиций (по данным анкетирования и экспертных оценок педагогов), динамика психолого-педагогической компетентности родителей (самооценка и наблюдаемые изменения в коммуникации), качество взаимодействия «семья – ДОО» (регулярность контактов, удовлетворённость, соблюдение договорённостей), показатели благополучия ребёнка (эмоциональная устойчивость, адаптация, развёрнутость общения со сверстниками). Принципиально важно, что комплексная оценка позволяет фиксировать не «активность» родителей как посещаемость мероприятий, а образовательные и психологические эффекты, проявляющиеся в ребёнке и в согласованности действий взрослых.

Блок-схема модели отображена на рисунке.

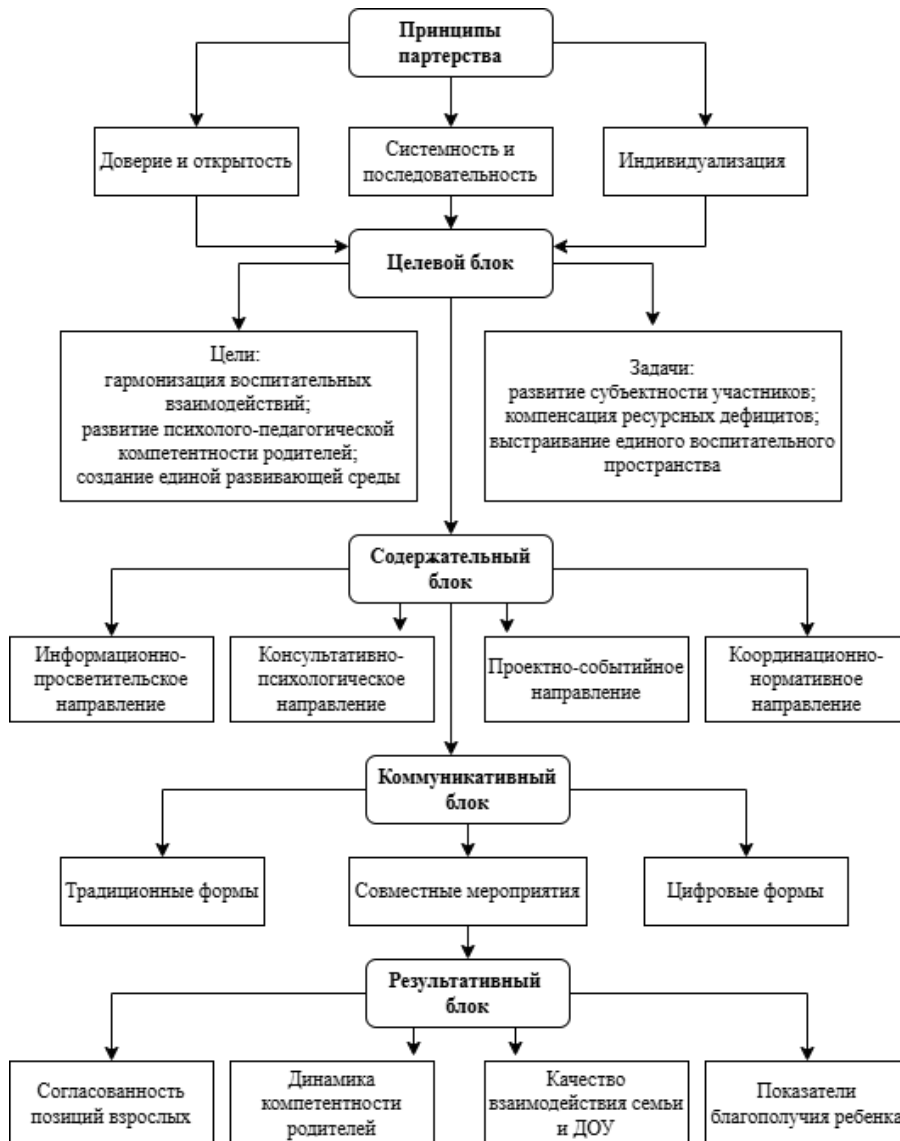


Рис. 1. Блок-схема психолого-педагогического партнёрства семьи и дошкольной образовательной организации

Отдельного внимания заслуживает ресурсный аспект модели. Поскольку в современных условиях развития семейного воспитания особую значимость приобретает системный подход к анализу ресурсов семьи как субъекта образовательного партнёрства. Ресурсный потенциал семьи определяет эффективность её участия в образовательном процессе и качестве детско-родительского взаимодействия.

Классификация ресурсов семьи в модели партнёрства включает:

- материальные ресурсы (финансовые возможности семьи, обеспечивающие доступ к образовательным услугам; материально-техническая база для организации развивающей среды; жилищные условия и организация пространства для семейного досуга; учебно-методическое оснащение для домашнего образования);
- человеческие ресурсы (психолого-педагогическая компетентность родителей; профессиональное образование членов семьи; коммуникативные навыки и культура общения; личностный потенциал каждого члена семьи);
- социальные ресурсы (межличностные связи и социальный капитал семьи; профессиональное окружение родителей; культурные контакты и участие в общественной жизни; система поддержки от родственников и друзей);
- временные ресурсы (распределение времени на семейные активности; режим дня и организация досуга; планирование совместных мероприятий; временные затраты на образовательные практики);
- информационные ресурсы (доступ к образовательным платформам; библиотечный фонд семьи; медиаресурсы для развития; профессиональные контакты в сфере образования);
- эмоционально-психологические ресурсы (эмоциональная стабильность семьи; психологический климат и атмосфера доверия; мотивационная готовность к развитию; ценностные ориентации и установки).

В рамках реализации субъект-субъектной парадигмы взаимодействия образовательной организации и семьи, актуальным становится вопрос не столько констатации наличия тех или иных ресурсов, сколько анализа их функциональной динамики и взаимной конвертируемости. Представленная классификация ресурсов семьи задаёт важный системный каркас для диагностики. Однако, с позиции практикующего педагога-психолога, принципиальное значение приобретает не статичный инвентаризация этих ресурсов, а их лабильность и способность к трансформации в условиях целенаправленного партнёрства.

Эмпирические наблюдения позволяют выдвинуть тезис о компенсаторной функции ресурсных типов. Так, дефицит материальных ресурсов (например, ограниченный доступ к коммерческим развивающим платформам) может быть успешно нивелирован высокой развитостью человеческих ресурсов – педагогической компетентностью родителей, их креативностью в создании развивающей среды из подручных средств. В свою очередь, богатые социальные ресурсы (разветвлённые профессиональные и культурные связи) часто служат каналом для пополнения информационных и даже материальных дефицитов. Временной ресурс, будучи наиболее лимитированным в современных условиях, выступает ключевым модулятором: его рациональное распределение является условием актуализации всех прочих потенциалов.

Особого внимания заслуживает категория эмоционально-психологических ресурсов, выполняющая интегративную и мотивационную роль. Эмоциональная стабильность, атмосфера доверия и разделяемые ценностные ориентации формируют «психологический капитал» семьи, который определяет её устойчивость к внешним вызовам и открытость к сотрудничеству. Этот ресурс является фундаментом, на котором строится готовность к диалогу с педагогами, восприятию консультативной помощи и реализации совместных проектов. Без

его учёта попытки мобилизации, к примеру, информационных или социальных ресурсов могут оказаться малоэффективными.

Практика психолого-педагогического сопровождения подтверждает, что задача специалиста в модели партнёрства смещается от простой констатации ресурсов к фасилитации процессов их взаимной конвертации и развития. Диагностика должна быть нацелена на выявление не только «сильных» и «слабых» сторон, но и латентных возможностей для такой конвертации. Например, выявленный высокий уровень коммуникативных навыков у родителей (человеческий ресурс) может быть направлен на развитие социального ресурса через вовлечение семьи в управляющий совет или родительский клуб, что, в свою очередь, откроет доступ к новым информационным и материальным возможностям для всей группы или учреждения.

Таким образом, ресурсы семьи в контексте партнёрства следует рассматривать не как изолированные статические величины, а как элементы динамической, саморегулирующейся системы, обладающей свойствами гибкости и компенсации. Эффективная стратегия партнёрства заключается в создании условий, при которых сама образовательная среда становится катализатором процессов ресурсного обмена и роста, где семья выступает не пассивным реципиентом помощи, а активным агентом, способным трансформировать свои потенциалы в конкретные формы со-участия в образовательном процессе.

Предложенная классификация ресурсов семьи уточняет ресурсный подход за счёт выделения информационно-цифрового ресурса как самостоятельной категории, отражающей условия цифрового общества. Ресурсы рассматриваются не статично, а как динамические образования, способные к наращиванию и частичной компенсации в рамках партнёрства. Тем самым модель описывает взаимодействие семьи и ДОО не как набор разрозненных форм работы, а как социальную практику, организованную по структурно-функциональному принципу и направленную на развитие субъектности всех участников.

Выводы и заключение.

Подводя итог проведённому исследованию, можно констатировать, что трансформация современного общества диктует необходимость перехода от фрагментарных форм взаимодействия семьи и ДОО к системному психолого-педагогическому партнёрству. В ходе работы были систематизированы ключевые тенденции, определяющие современное родительство: интенсификация воспитательных усилий, цифровая социализация и рост неопределённости, что подтвердило актуальность разработки новых моделей сотрудничества.

Выдвинутая гипотеза о том, что субъект-субъектное партнёрство, базирующееся на общности целей и взаимном доверии, выступает фактором повышения ресурсности семьи, нашла своё теоретическое подтверждение. В рамках решения задач исследования была описана многокомпонентная ресурсная структура семьи, где особое место занял информационно-цифровой ресурс как специфический маркер эпохи. Разработанная структурно-функциональная модель, включающая целевой, содержательный, коммуникативный и результативный блоки, позволяет перевести взаимодействие из плоскости формального информирования в режим совместной скоординированной деятельности.

Основные выводы исследования заключаются в следующем. Во-первых, партнёрство в дошкольном образовании сегодня должно строиться на принципе компенсаторности ресурсов, где дефициты одних потенциалов семьи (например, временных или материальных) восполняются за счёт актуализации других (психолого-педагогических или социальных) при фасилитации со стороны ДОО. Во-вторых, согласованность воспитательных стратегий взрослых в условиях цифровых рисков является критическим условием эмоционального благополучия дошкольника. В-третьих, эффективность модели определяется не количеством проведённых мероприятий, а качеством субъектных изменений у родителей и педагогов.

Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической апробации представленной модели на базе ДОО. Особый интерес представляет изучение механизмов

конвертации семейных ресурсов в условиях инклюзивного образования, а также разработка цифровых инструментов мониторинга качества партнёрских отношений, которые позволили бы оперативно корректировать психолого-педагогическое сопровождение семьи в динамично меняющейся социальной среде.

Список литературы

1. Алешина Е.В. Психологические особенности взаимодействия педагогов и родителей в условиях модернизации образования / Е.В. Алешина // Вопросы психологии. – 2024. – №4. – С. 15–28.
2. Басина Н.И. Практики интенсивного родительства: вовлеченность, максимизация участия или гиперопека? / Н.И. Басина // The Scientific Heritage. – 2021. – №81–4. – С. 45–50. DOI 10.24412/9215-0365-2021-81-4-58-61. EDN OJEQAR
3. Борисова Н. П. Семья как социальный институт в условиях трансформации общества: монография / Н.П. Борисова. – М.: Прометей, 2025. – 245 с.
4. Вербианова О.М. Современное родительство: трудности в воспитании детей раннего и дошкольного возраста / О.М. Вербианова, Е.В. Улыбина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – №6 (46). – С. 149–158. DOI 10.23951/2307-6127-2022-6-149-158. EDN WJVVLN
5. Веретенникова В.Б. Развитие базовых компетенций педагогов и родителей в социальном партнёрстве семьи и дошкольной образовательной организации: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Виктория Борисовна Веретенникова; ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2018. – 249 с. EDN YSQMLL
6. Воронич А. С. Цифровая компетентность родителей как фактор эффективности семейного воспитания / А.С. Воронич // Педагогическое образование и наука. – 2025. – №3. – С. 45–52.
7. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М.: Академический проект, 2018. – 528 с.
8. Глузман Н.А. Взаимодействие семьи и образовательной организации: психолого-педагогический аспект: монография / Н.А. Глузман, Е.В. Безносюк. – Симферополь: Ариал, 2022. – 211 с. EDN MENYXF
9. Емельянова И.Д. Социально-психологические аспекты партнёрства в системе «семья – ДОО»: 19.00.05 «Социальная психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ирина Дмитриевна Емельянова. – СПб., 2025. – 26 с.
10. Здравомыслова О.М. Семья и общество: тенденции трансформации / О.М. Здравомыслова // Социологические исследования. – 2020. – №5. – С. 52–62.
11. Иванова М.А. Инновационные формы работы с родителями в дошкольном образовании / М.А. Иванова, С.В. Петров // Современное дошкольное образование. – 2025. – №2. – С. 78–89.
12. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции / О.А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2020. – №4. – С. 3–22.
13. Любичкая К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. 2019. №8. С. 64–72.
14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: текст с изм. и доп. на 2 декабря 2019 года: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – М.: Эксмо, 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-392-26365-3.
15. Рябова Е.В. Взаимодействие семьи и образовательной организации в современном образовании / Е.В. Рябова // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – №5–1. – С. 86–102. DOI 10.25726/w0967-8325-9400-е. EDN XPYJBV
16. Санина С.П. Психолого-педагогические условия формирования у будущих учителей готовности к построению партнерского взаимодействия с родителями обучающихся / С.П. Санина, М.Д. Расторгуева // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14. №4. – С. 27–35. DOI 10.17759/jmfp.2025140403. EDN XVQJLG
17. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. №3. – С. 71–80. DOI 10.17759/sps.2018090308. EDN YQSMUX
18. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155: зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г., рег. №30384 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2023. – 36 с.
19. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2021. – №1. – С. 45–54.

Вагнер Любовь Валерьевна

преподаватель

ФГКОУ «Краснодарское президентское кадетское училище»

г. Краснодар, Краснодарский край

«РОДИТЕЛЬСКОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО» В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность роли родителей в современном цифровом обществе. Акцентируется внимание на содержании родительского посредничества. Рассмотрены существующие в литературе стратегии родительского посредничества. Обоснованы риски влияния гаджетов и цифрового контента на когнитивные функции, поведение детей. Обоснован альтернативный подход к использованию цифровых устройств детьми. Определено, что альтернативный подход позволяет сосредоточить внимание ребенка на познании окружающего мира, оставить только целевое использование телефона и постепенно помочь ребенку найти баланс между использованием цифрового контента и реальным миром.

Ключевые слова: цифровое общество, гаджет, цифровой контент, родительское посредничество.

В современном мире дети растут в цифровом обществе, используя разные устройства и гаджеты. Несмотря на ранний возраст, активное использование сенсорных устройств, голосовых помощников, смартфонов становится неотъемлемой составляющей их жизни. Цифровые технологии оказывают помощь в общении, учебе, развлечениях, но также являются фактором риска, способным привести к беспокойству, дезинформации, зависимости. Для родителей подобная ситуация может восприниматься по-разному: как источник возможностей и как источник риска [7].

В современной научной литературе использование цифровых устройств изучается с разных сторон. Ряд ученых (Н.С. Денисенко [1], О.В. Рубцова [3]) считают их средством культурного обогащения, при этом родитель должен использовать их в зависимости от ситуации. Однако стремительное развитие технологий и контента в цифровой среде приводят либо к формированию однозначной позиции родителей, либо к сложностям регулирования пользования гаджетами. Другие исследователи видят в такой ситуации возможность правильно выстроить организацию взаимодействия детей с цифровыми устройствами (Е.О. Смирнова, С.Ю. Смирнова, Е.Г. Шеина [5], L. Benedetto, M. Ingrassia [6]). Так появился термин «родительское посредничество» – термин, обозначающий родительскую стратегию использования детьми цифровых устройств и воспитательные меры, влияющие на выбор и восприятие медиаконтента.

Наиболее часто исследователями выделяются следующие виды стратегий [8] (рис. 1.).

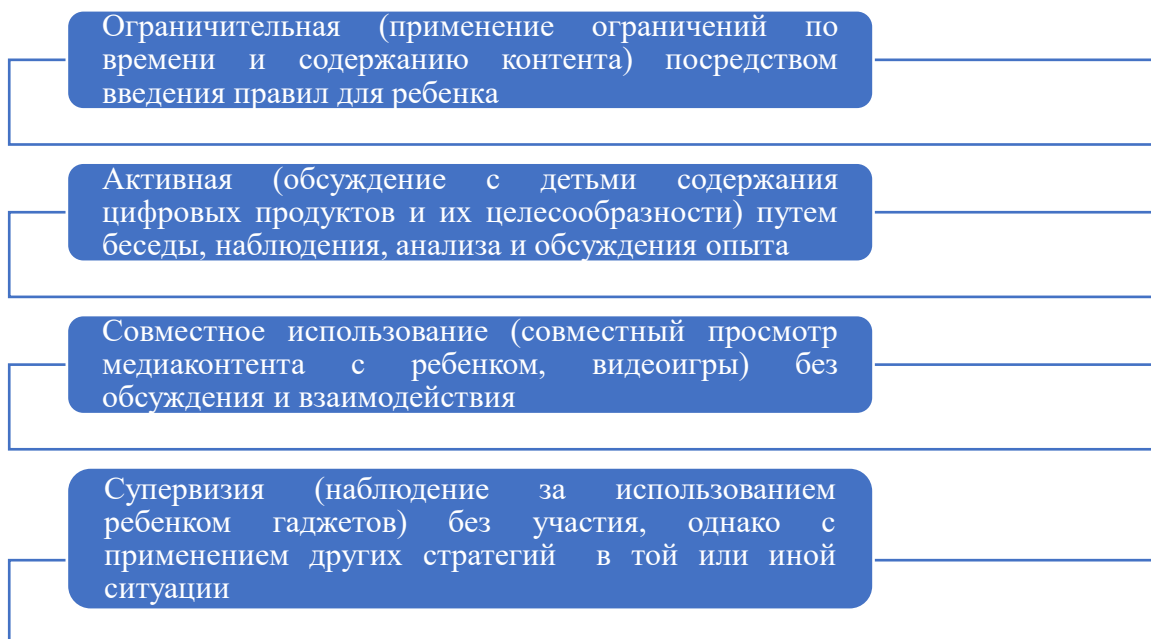


Рис. 1

При ограничительной стратегии соблюдение правил позволяет удерживать режим, не пренебрегать другими видами деятельности в свободное время, а также предотвращает возможное ежедневное чрезмерное использование гаджетов. Это является достаточно простым способом, позволяющим обезопасить ребенка от нежелательного содержания и злоупотребления цифровым контентом, но, с другой стороны, постоянный внешний контроль не позволяет детям самостоятельно выявлять небезопасные приложения, контент, регулировать время использования. Соответственно, они не учатся осознанному потреблению.

Активная стратегия и супервизия в цифровой среде наиболее актуальны, поскольку позволяют не только наблюдать, но и обсуждать просмотренный контент, однако в случае уже сформированной зависимости достаточно сложно найти общий язык с ребенком о нежелательном приложении, чате.

Совместное использование относится к пассивной стратегии. Многие родители предпочитают вместе что-то посмотреть, однако не объясняют, почему они выбрали ту или иную информацию.

В таких ситуациях очень важны грамотное использование взрослыми стратегий управления временем использования цифровых устройств и эмоциональная поддержка. Тем не менее на практике все чаще говорится о том, насколько вредны гаджеты, что родительские стратегии ограничения могут не работать, о развитии зависимости от Интернета [2]. По сути, представленный цифровой контент сейчас основан на высокой скорости картинок, громких звуках, бесконечных игр – потребление быстрого контента, коротких видео, скроллинга негативно влияет на мозг и на когнитивные способности детей и подростков. Отмечается, что потребление такого контента приводит к тому, что детям сложно воспринимать обычные «медленные» фильмы и театральные постановки, читать книги, смотреть обучающие лекции. В данном случае мы говорим не только о клиповости мышления как неумении концентрироваться, дефицита внимания, но и о повышенной активации мозга и привычке к ярким впечатлениям, скорости. С точки зрения психологии, бесконечные ленты коротких видео – это цепочка совершенно разных, тематически не связанных смысловых блоков. Ребенок

получает быстрый всплеск дофамина, при листании получает новый всплеск. В результате быстро приходит утомление когнитивных функций.

Заметные органические изменения в мозге наблюдаются при злоупотреблении гаджетами и социальными сетями – это 5–7 часов экранного времени в сутки. В таких случаях становятся заметными реальные структурные и функциональные изменения когнитивных функций [4].

Соответственно, родители предпочитают скорее подчиниться – найти ту информацию или продукт, который займет ребенка. В результате происходит вытеснение других сфер жизни – падение успеваемости, сокращение контакта с друзьями, беспокойство без доступа к гаджету, снижение интереса к другим активностям, социальная тревожность, деструктивное поведение, критическое нарушение сна, раздражительность, тревога.

На наш взгляд, стоит обратить внимание на альтернативный подход к использованию цифровых устройств детьми, которая, по сути, заключается в их замене на повседневные развлечения (игры, занятия, кружки, прогулки) и постепенное прививание понимания цели использования цифровых устройств, в частности, ноутбук – для работы, телевизор – для просмотра фильмов и мультфильмов, телефон – для общения. Данная стратегия активно не обсуждается в литературе, либо упоминается в контексте практики обучения детей основателей известных зарубежных проектов. Так, отмечается, что методика Монтессори способствовала развитию творческих способностей детей и самостоятельности, мотивации к познанию. В России такой подход только упоминается, а родительские стратегии воспитания детей по использованию гаджетов направлены на то, что не изменить ситуацию в самом начале ее появления, а работать скорее с той цифровой средой, которая уже создана. Стоит отметить, что альтернативная стратегия направлена, по нашему мнению, на развитие базовых способностей детей – познавательная активность и интерес, творчество, конструирование, когнитивные способности, речь, которые в последующем развиваются и позволяют осмысливать применение цифровых устройств, их нужность, применимость для своих нужд. Создание условий, побуждающих детей вести менее «сидячий» образ жизни и быть более активными, помогает выработать привычки, способствующие укреплению здоровья на протяжении всей жизни.

В связи с этим в рамках выбора стратегии родительского посредничества становятся актуальными следующие вопросы:

- использование экранного времени детьми и отказ от гаджетов и социальных сетей;
- ценность «академического» окружения ребенка;
- влияние гаджетов на когнитивные функции, познавательную активность и зависимость;
- формирование картины мира в подростковом возрасте и риски в Интернете;
- родительский контроль и профилактика рисков в цифровом пространстве.

Тем самым необходимо обратить внимание на альтернативную стратегию родительского посредничества, чтобы, с одной стороны, сосредоточить внимание ребенка на познании окружающего мира, с другой, – оставить только целевое использование телефона и постепенно помочь ребенку найти баланс между использованием цифрового контента и реальным миром.

Список литературы

1. Денисенкова Н.С. Адаптация опросника родительского посредничества детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас на российской выборке родителей старших дошкольников / Н.С. Денисенкова, П.И. Тарунтаев, В.В. Федоров // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15. №3. – С. 110–128. – DOI 10.17759/psyedu.2023150307. EDN CPJERK
2. Денисенкова Н.С. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств / Н.С. Денисенкова, П.И. Тарунтаев // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. №2. – С. 59–67. – DOI 10.17759/jmfr.2022110205. EDN PQNRUJ

3. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) / О.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. №3. – С. 117–124. – DOI 10.17759/chp.2019150312. EDN AKJEFV

4. Цифровая родительская медиация и ее связь с показателями психологического благополучия детей школьного возраста / Н.А. Руднова, Д.С. Корниенко, Е.Н. Волкова, О.М. Исаева // Наука телевидения. – 2023. – Т. 19. № 1. – С. 175–198. DOI 10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198. EDN RBDUZW

5. Смирнова Е.О. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий / Е.О. Смирнова, С.Ю. Смирнова, Е.Г. Шеина // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. №4. – С. 79–87. – DOI 10.17759/jmfp.2019080408. EDN LWYZQB

6. Benedetto L. Digital parenting: Raising and protecting children in media world / L. Benedetto, M. Ingrassia // Parenting: Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective / Eds. L. Benedetto, M. Ingrassia. Norderstedt: BoD – Books on Demand, 2021. Pp. 127–144. DOI 10.5772/intechopen.92579.

7. Gray C. Early Learning in the Digital Age / C. Gray, I. Palaiologou. London: Sage Publications Ltd, 2019. 248 p.

8. Limone P. Childhood, Education and Digital Media Mediation Strategies / P. Limone, M. Simone // International Journal of Education. 2020. Vol. 12. No. 2. Pp. 86–94. DOI 10.5296/ije.v12i2.17302. EDN ZNSFWW

Жидко Татьяна Альбертовна

воспитатель

Рыжова Валерия Евгеньевна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «ЦРР– Д/С №199»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: формирование адекватной самооценки у дошкольников – тема, рассматриваемая в статье. Значимость этого вопроса в социально-психологическом контексте подчеркивает актуальность исследования. Проблема самооценки, как ключевого аспекта в психологии личности, привлекала внимание многих ученых, как в России, так и за ее пределами. Различные исследователи рассматривали самооценку с разных точек зрения: как базовое эмоциональное переживание (В. Столин, В. Джеймс, Р. Берн и другие); как результат усвоения личного опыта через внешние оценки других людей, сравнение себя с другими («лучше-хуже», «похож-непохож») и атрибутивные процессы (Л. Божович, А. Захарова, А. Шолохова и другие); и как этап становления самосознания (М. Лисина, А. Липкина и другие).

Ключевые слова: адекватная самооценка в дошкольном возрасте, волевая саморегуляция, эмоциональное состояние.

Современные специалисты в области дошкольного образования, в частности психологи и педагоги, отмечают трудности, связанные с развитием здоровой самооценки у детей дошкольного возраста. Они акцентируют внимание на тесной взаимосвязи между стилем воспитания в семье, общей атмосферой дома и будущим формированием самооценки ребенка. В связи с этим возникает закономерный вопрос о влиянии семейного воспитания на формирование адекватной самооценки у дошкольников и значимости этого процесса. Сегодня педагоги и психологи констатируют проблему неадекватной самооценки у детей дошкольного возраста, выражающуюся как в чрезмерном завышении, так и в неоправданном занижении. Несомненно, семья и особенности семейного воспитания оказывают существенное влияние на формирование самооценки ребенка.

Далее мы рассмотрим теоретические аспекты этой проблемы и аргументируем ее актуальность и важность для развития личности дошкольника.

Ключевым элементом в становлении самосознания является адекватная оценка себя. Именно благодаря самооценке индивид вырабатывает стабильные реакции на внешние воздействия в аналогичных ситуациях. У детей старшего дошкольного возраста самооценка оказывает значительное влияние на их поведение и взаимоотношения с окружающими, особенно со сверстниками.

Актуальность формирования адекватной самооценки у старших дошкольников объясняется тем, что в современных условиях возрастает потребность в социально активной личности, способной к осознанности и требовательности к себе и другим.

Создание позитивной самооценки у старшего дошкольника – это базис для развития его будущей личности. В дошкольном возрасте ребенок впервые осознает свою уникальность, наличие собственных убеждений, мыслей, норм и характеристик. Формирование самооценки – это не только познание себя, но и осознание своих возможностей для достижения целей, а также умение соотносить свои действия с интересами общества и общепринятыми нормами [4].

Самооценка играет ключевую роль в процессе саморегуляции личности, определяя уровень активности ребенка, его восприятие окружающего мира, межличностных отношений и собственного «Я». Формирование самооценки – это психологически сложный процесс, истоки которого уходят в раннее детство и продолжают развиваться на протяжении всей жизни, что подчёркивает актуальность изучения этой темы.

Вопросы становления адекватной оценки себя у детей дошкольного возраста привлекали внимание многих исследователей, педагогов и психологов. Работы таких ученых, как Л.И. Божович, Р. Бернс, О.А. Белобрыкина, М.И. Лисина, А.И. Сильвестру, Е.Е. Кравцова, Т.А. Репина и Г.А. Урунтаева, рассматривают динамику формирования представлений о себе, структуру ее развития в разные возрастные периоды, а также влияние взрослых и сверстников на этот процесс. В их исследованиях самооценка понимается как субъективная оценка личностью собственных качеств и положения в обществе [2].

Исследования, проведенные специалистами в области психологии, неоспоримо свидетельствуют о том, что самооценка оказывает значительное воздействие на эмоциональное благополучие, удовлетворенность деятельностью (работой, учебой), общее качество жизни и взаимодействие с окружающим миром. Вместе с тем, среди психологов существуют разногласия относительно оптимального периода для формирования адекватной самооценки. Так, Э. Эриксон, А.И. Липкина, И.С. Кон и другие придерживаются мнения, что наиболее благоприятным периодом является младший школьный возраст. В противовес этому, С.Г. Якобсон, В.С. Мухина, М.И. Лисина, Т.А. Репина и их коллеги в своих работах утверждают, что формирование самооценки целесообразно начинать уже в старшем дошкольном возрасте [2].

В современных исследованиях в данной области внимание акцентируется на различных аспектах самооценки детей дошкольного возраста. В частности, исследуется влияние взаимоотношений с взрослыми и сверстниками (И. Мельник), динамика изменений в структуре самооценки (Ж. Гордеева), условия развития и оптимизация самооценки, а также регулятивная роль компонентов самосознания в процессе саморегуляции.

В соответствии с современной концепцией дошкольного образования, формирование самооценки рассматривается как ключевой фактор полноценного развития ребенка, поскольку именно правильно сформированные навыки самоанализа и оценки собственной деятельности способствуют его успешной адаптации и самореализации в будущем.

Детское самовосприятие, вероятно, формируется под влиянием разнообразных социальных контактов, жизненных событий и мыслительных процессов, через которые эти события осмысливаются.

Традиционно, специалисты в области развития выделяют ключевую роль семьи в формировании личности ребенка, уделяя особое внимание внутрисемейным связям как факторам, влияющим на раннее самосознание. Несомненно, семья играет важнейшую роль в становлении детской личности и ее самооценки, оказывая более значительное влияние, чем иные формы воспитания. Родители являются значимыми фигурами в жизни каждого ребенка, оказывая определяющее воздействие и служа первыми образцами поведения.

Влияние семейного воспитания на формирование самооценки у детей дошкольного возраста является предметом исследований многих ученых, как в России, так и за рубежом. Например, Т. Мишина и А. Добрович идентифицировали деструктивные модели взаимодействия между родителями и детьми. А. Захаров представил описания различных типов ошибочного воспитания. Г. Крайг разработал классификацию стилей воспитания, основанную на соотношении родительского контроля и проявления теплоты [2].

Зачастую родители не отдают себе отчета в том, что воспитательные стратегии, характеризующиеся либо излишней строгостью, либо вседозволенностью, могут негативно сказаться на формировании уверенности в собственных силах и стремлении к достижениям у их детей. Согласно результатам ряда исследований, обстановка в семье, в особенности манера поведения родителей, оказывает существенное влияние на развитие навыков межличностного общения и общие изменения в развитии ребенка.

Несмотря на обилие современных методик и теоретических разработок, посвященных формированию самооценки у детей дошкольного возраста, практика показывает, что родители, психологи и педагоги недостаточно внимания уделяют проявлениям детской самооценки, ее коррекции, либо вовсе не проявляют интереса к данной проблеме. По нашему мнению, в данном вопросе необходима систематическая и целенаправленная работа педагогов и психологов с родителями.

В нашем дальнейшем исследовании мы планируем подробно изучить существующие современные методики, способствующие формированию адекватной самооценки у детей дошкольного возраста с целью активного внедрения в практику.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с. – ISBN 978-5-91180-846-4. EDN HAJATJ
2. Волков Б.С. Дошкольная психология: психическое развитие от рождения до школы: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н.В. Волкова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2007. – 287 с. – ISBN 978-5-406-04938-9.
3. Голубь М.С. Психологические предикторы в работе молодого педагога с кризисными ситуациями / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2025. – Т. 15. № 2А.
4. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина; под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 2003. – 272 с. – ISBN 5-7695-0447-1.
5. Пидкасистый П.И. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / П.И. Пидкасистый. – М.: Юрайт-Издат, 2013. – ISBN 978-5-9916-0194-8.

Кирносова Елизавета Олеговна
бакалавр, студентка

Бойкова Марина Борисовна
канд. пед. наук, преподаватель

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В КОНТЕКСТЕ РОДИТЕЛЬСТВА XXI ВЕК

Аннотация: в статье на основе анализа научной литературы рассматриваются основные педагогические тенденции воспитания детей с нарушением слуха в изменяющихся условиях родительства XXI века.

Ключевые слова: воспитание, нарушение слуха, педагогическое сопровождение, инклюзия, родители, семья.

Вопрос гармоничного воспитания детей с нарушениями слуха является одним из ключевых аспектов современной педагогики. Согласно данным, в России количество людей с отсутствием слуха или его нарушениями составляет около 13 миллионов человек, в том числе около 1 миллиона детей. Воспитание ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) требует исключительных знаний в различных областях науки, понимания сути проблемы, а также создания определенных условий окружающей среды для положительной динамики развития [3].

Существует несколько классификаций нарушений слуха: медицинская Л.В. Неймана (1961), основанная на степени выраженности дефекта, и педагогическая Р.М. Боскис (1963), которая учитывает степень потери слуха, время возникновения нарушения и уровень развития речи. Согласно второй классификации выделяют две группы глухие и слабослышащие. Первые – это дети, у которых степень потери слуха препятствует самостоятельному формированию речи без специальных реабилитационных мероприятий. По времени возникновения дефекта существуют: ранооглохшие – дети, родившиеся глухими или утратившие слух до этапа формирования речи (обычно до ~2 лет), как следствие, у них отсутствует речевой запас, а также позднооглохшие – дети, у которых речь уже была сформирована в той или иной степени до потери слуха, в этом случае уровень речи может быть разным. Слабослышащие – дети с частичной потерей слуха, при которой возможно (хоть и в разной степени) самостоятельное речевое развитие. По состоянию речи их делят на две категории: с тяжёлым недоразвитием речи – к школьному возрасту владеют отдельными словами или короткими, неправильно построенными фразами; наблюдаются выраженные лексические, грамматические и фонетические нарушения; и с развёрнутой фразовой речью – используют развернутую фразу, но с незначительными отклонениями в грамматике и фонетике.

Дисфункция слуха оказывает отрицательное влияние на функциональные системы организма, что в свою очередь, сказывается на развитии психических процессов. Часто, кроме основного дефекта, ребёнок с данной патологией сталкивается с недоразвитием всех сторон речи, ограниченным словарным запасом, отклонением в морфологическом строе языка – все эти нарушения приводят к сложностям в общении и обучении, в том числе в кругу семьи [4]. Формирование речевых навыков у детей с нарушениями слуха в первую очередь опирается на включенность родителей – как и в случае с нормально слышащими сверстниками. В таблице 1 представлены результаты наблюдения за распределением времени 3-х летнего ребенка в период бодрствования и сна.

Распределенное время жизни 3-летнего ребенка

Возраст 3-летнего ребенка в часах 26280 часов	
Время сна (в среднем 11 часов в сутки) 12045 часов=45,8%	Время бодрствования (в среднем 13 часов) 14235 часов=54,2%
	В семье 8220 часов= 57,8%
	В детском саду (в группе кратковременного пребывания) 5475 часов = 38,4%
	На занятиях (занятия через день, примерно час) 540 часов = 3,8%

Исходя из данных этой таблицы, видно, что в дошкольном возрасте ребенок большую часть периода бодрствования проводит в кругу семьи. Именно поэтому особое внимание уделяется субъектной позиции родителей, партнерству семьи и формированию педагогических компетенций. В XXI веке родительство приобретает новые функции, выходящие за рамки традиционного ухода и социализации, переформируясь в активное педагогическое и тьюторское сопровождение развития ребёнка. Сейчас мама и папа – это не просто законные представители, но и активные участники педагогического процесса. Большинство родителей подходят к воспитанию ребенка с ООП с максимальной ответственностью, и всех их действия направлены на долгосрочное развитие ребенка [5]. Благодаря такому поведению формируется новая модель родительства, основанная на компетентности и рефлексии.

Родители особенных детей вынуждены осваивать основы сурдопедагогики, логопедии, психологии развития, а также современные технические средства коррекции слуха. Для облегчения обучения существует проект «Мама-сурдопедагог», реализующийся с использованием гранта Президента Российской Федерации. Ежегодно он обучает около 50 семей взаимодействию с ребенком с нарушением слуха. Данная статистика подтверждает включенность родителей в педагогический процесс.

Сейчас одной из ведущих тенденций в коррекционной педагогике является развитие инклюзивного образования [1]. Родители также поддерживают совместное обучение и воспитание детей с нарушением слуха и нормально слышащих сверстников, становясь тем самым, медиаторами между ребенком и образовательной средой.

Активно развивающейся тенденцией является смещение акцента с авторитарных моделей воспитания на демократические и партнерские формы взаимодействия с ребенком [2]. Родители все больше обращают внимания на эмоциональное состояние детей, прислушиваются к мнению ребенка. А также в родительстве XXI века нет места приказам: теперь – диалог и компромиссы. В семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха, данная тенденция проявляется в необходимости осознанного выбора образовательной траектории, способов коммуникации (устная речь, жестовый язык, билингвальный подход), а также форм социальной инклюзии ребёнка.

Современные педагогические исследования подчёркивают, что дефицит общения в раннем возрасте может оказывать более негативное влияние на развитие ребёнка, чем само сенсорное нарушение. В условиях родительства XXI века родители всё чаще осознают необходимость раннего и систематического формирования коммуникативных навыков, включая визуальные формы общения, использование жестового языка, а также цифровых и мультимедальных средств коммуникации. Важную роль в успешной коммуникации играет самооценка ребенка; на ранних этапах ее формирует семья. Родители XXI века поглощены ориентацией на благополучие и безопасность ребёнка с нарушением слуха, поэтому часто склонны к гиперопеке. Стремление компенсировать сенсорное нарушение может приводить к ограничению самостоятельности ребёнка, снижению его инициативности и ответственности [2]. С педагогической точки зрения гиперопека выступает как фактор, препятствующий

формированию социальной зрелости и адекватной самооценки ребёнка с нарушением слуха, что противоречит целям современного инклюзивного воспитания.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что современные педагогические тенденции воспитания детей с нарушением слуха в контексте родительства XXI века отражают переход к гуманистической, инклюзивной и ресурсно-ориентированной модели. Несмотря на тенденцию к гиперопеке, родительство приобретает характер осознанной педагогической деятельности, направленной на всестороннее развитие личности ребёнка и его успешную инклюзию в общество.

Список литературы

1. Александрова А.В. Воспитание и обучение детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования / А.В. Александрова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Всероссийской научно-практической конф. – 2015. – С. 12–14. EDN YMPLJR
2. Багаева Л.С.Х., Нагоев Б.Б. Особенности воспитания в семьях с детьми с нарушением слуха / Л.С.Х. Багаева, Б.Б. Нагоев // Гуманизация системы образования: российский и зарубежный опыт. – 2025. – С. 16–19. EDN UOYNJB
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 203 с.
4. Медведева О.А. Физиологические особенности сенсорных систем детей периода второго детства с различной степенью нарушения слуха: дис. ... канд. биол. наук / О.А. Медведева. – Краснодар, 2011. – 147 с. EDN VIQGJR
5. Захаренко М.А. Знание семейных функций как основа в воспитании детей с нарушением слуха / М.А. Захаренко // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VIII Всероссийской студ. научно-практич. конф. с международным участием. – 2019. – Т. 4 (3). – С. 147–148. EDN UUWGUS

Федорцова Кристина Евгеньевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет

физической культуры, спорта и туризма»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАНИЯ НА САМООЦЕНКУ РЕБЕНКА

Аннотация: самооценка – важнейшая слагаемая среди других социально-педагогических качеств. Самооценка оказывает существенное влияние на эффективность деятельности и формирование личности на всех этапах развития. В статье раскрывается понятие самооценки, а также рассматривается взаимосвязь между воспитанием дошкольников и его самооценки.

Ключевые слова: общая самооценка, частная самооценка, актуальная самооценка, потенциальная самооценка, адекватная самооценка, неадекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка.

Самооценка – один из важнейших структурных компонентов Я-концепции личности. Всякое знание человека о себе сопряжено с его эмоционально-оценочным отношением к этому знанию. Самооценка представляет собой ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида, т.е. то, что личности кажется значимым. Главные функции, которые выполняются самооценкой – регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида. Также можно сказать, что

самооценка это состояние, когда человек оценивает сам себя в разных областях, давая оценку тем или иным своим качествам (привлекательность, сексуальность, профессионализм) [5].

Самооценка – важнейшая слагаемая среди других социально-педагогических качеств. Самооценка оказывает существенное влияние на эффективность деятельности и формирование личности на всех этапах развития. Адекватная самооценка придает личности уверенность в себе, позволяет успешно ставить и достигать целей в жизни, придает такие полезные качества как инициативность, предприимчивость, способность адаптации к различным условиям [6].

Низкая самооценка сопровождает человека робкого, неуверенного в принятии решений. Высокая самооценка, как правило, становится неотъемлемым качеством успешного человека. Однако распространены и случаи завышенной самооценки, когда люди придерживаются слишком высокого мнения о себе, собственных талантах и способностях, в то время как реальные их достижения, по мнению экспертов в той или иной области, представляются более или менее скромными.

Психологи рассматривают самооценку с различных точек зрения. Так, оценку себя в целом как хорошего или плохого принято считать общей самооценкой, а оценку достижений в отдельных видах деятельности – парциальной. Помимо этого выделяют актуальную (то, что уже достигнуто) и потенциальную (то, на что способен) самооценку. Потенциальную самооценку часто называют уровнем притязаний [4].

Рассматривают самооценку как адекватную/неадекватную, т.е. соответствующую/несоответствующую реальным достижениям и потенциальным возможностям индивида. Так же различается самооценка по уровню – высокому, среднему, низкому. Слишком высокая и слишком низкая самооценка могут стать источником конфликтов личности, которые могут проявляться по-разному [3].

Самооценка динамична: она возникает, удерживается или исчезает. Самооценки могут быть адекватными (соответствуют имеющимся у человека качествам, возможностям) и неадекватными (завышенными или заниженными). Неадекватность самооценки – один из самых неблагоприятных факторов психологического и нравственного развития личности.

Рассмотрим развитие самооценки детей в зависимости от особенностей воспитания (по М.И. Лисиной).

Адекватная самооценка формируется, если: родители уделяют ребёнку достаточно много времени; оценивают положительно, но не выше, чем большинство сверстников; часто поощряют / не подарки;/ наказывают в виде отказа от общения; адекватно оценивают физические и умственные данные; прогнозируют хорошие успехи в школе.

Дети с адекватной самооценкой:

- анализируют результаты деятельности;
- пытаются выяснить причины неудач; уверены в себе, активны, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой; настойчивы в достижении цели; стремятся к сотрудничеству; общительны и дружелюбны [1].

Завышенная самооценка формируется, если: родители уделяют ребёнку очень много времени; оценивают высоко, выше, чем большинство сверстников; очень часто поощряют, в том числе подарки; редко наказывают; очень высоко оценивают физические и умственные данные; ожидают отличные успехи в школе [2].

Дети с неадекватно завышенной самооценкой: очень подвижны, не сдержаны; быстро переключаются с одного вида деятельности на другой; часто не доводят начатое дело до конца; не анализируют свои поступки; не осознают своих неудач; склонны к демонстративному поведению, доминированию.

Заниженная самооценка формируется, если: родители уделяют ребёнку очень мало времени; оценивают ниже, чем большинство сверстников; не поощряют; часто наказывают, упрекают; низко оценивают физические и умственные данные; не ожидают успехов в школе и в жизни.

Дети с заниженной самооценкой: нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, скованны; готовы расплакаться в любой момент; тревожны, не уверены в себе; трудно включаются в деятельность; заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными; имеют низкий социальный статус в группе сверстников.

Заниженная самооценка становится фактором, тормозящим развитие личности ребенка. Проявления негативной самооценки могут быть самые разные: от снижения работоспособности до проявления агрессии.

Структура самооценки представлена двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания человека о себе, второй – его отношение к себе. В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, которые приобретают эмоциональную окраску, сила и напряженность которой зависит от значимости для личности оцениваемого содержания.

А. Лозовая считает, что самооценка – это не что иное, как мнение дошкольника о самом себе, сформировавшееся вследствие сравнения себя с другими детьми, в игровой сфере деятельности и т. д.

Дети дошкольного возраста в отличие от детей старшего возраста, обычно не имеют сформированной самооценки. Они ориентируются на внешний контроль и внешние оценки, которые получают от взрослых. На основе внешнего контроля и внешних оценок формируется самоконтроль и самооценка.

Средством, облегчающим и стимулирующим переход от внешнего контроля и внешней оценки к самоконтролю и самооценке, является приобретение умения сравнивать эталонное выполнение каких-либо действий с фактическим, которое и является содержанием действия самоконтроля.

Важнейшей составляющей, формирующей самооценку, является семья ребенка. Многое зависит от стиля воспитания в семье, от педагогического взаимодействия. Именно в семье ребенок получает образцы социального поведения, подражая их действиям и поступкам.

В.И. Моросанова утверждает, что если в семейном воспитании присутствует доверительное взаимоотношение между членами семьи, требовательное, но уважительное отношение к ребенку, к его личности, позитивное оценивание его поступков, создание условий по переживанию ситуаций успеха, у ребенка, как правило, формируется адекватная, положительная самооценка, и, напротив, формируется заниженная самооценка у ребенка, если в семье наблюдается неудовлетворенность в межличностных контактах, частые наказания, как справедливые, так и несправедливые, если ребенок чувствует себя изолированным, ненужным и т. п. Чаще всего различные внешние факторы закрепляют ту самооценку, которая сформировалась у ребенка в семье.

Воспитание ребенка дома определяет его поведение, которое может быть как адекватным, так и неадекватным. В этом случае неадекватность может проявляться в завышенной самооценке. В такой семье ребенка хвалят как за мелочи, так и за достижения. В случае если в качестве похвалы ребенок получает подарки, ребенок привыкает к материальному вознаграждению. В этом случае ребенок редко наказывается и растет не совестливым.

Гибкая система наказаний и похвал необходима для того, чтобы у ребенка сформировалась соответствующая самооценка. Следует избегать чрезмерной похвалы или слишком частого поощрения ребенка. Не следует слишком часто дарить подарки за поведение ребенка. Не следует также применять слишком суровые наказания.

В семьях, где дети растут с достаточной и не завышенной самооценкой, внимание к индивидуальности ребенка (его интересам, предпочтениям, отношениям со сверстниками) сочетается с достаточно строгими родительскими требованиями. В этом случае родители не унижают своих детей строгими наказаниями, и охотно хвалят их, когда они этого заслуживают.

М.В. Власова ответила на вопрос «Как же формируется адекватная самооценка у старших дошкольников?». Она формируется:

- через конкретные виды оценок к обобщённым; через оценки значимых взрослых;
- через оценивание ровесников при процессе решения различных заданий;
- на основе собственного опыта, его расширения и обогащения.

Прогресс в формировании адекватной самооценки у дошкольника развивается по трем направлениям, которые, так или иначе, присутствуют в жизни ребенка:

- рост количества качеств и направлений деятельности дошкольника;
- переход от общей оценки к частной, дифференцированной;
- появление оценивания себя в прошлом и в настоящем времени. А также прогнозирование и оценка своих действий в будущем.

Также на оценивание старшим дошкольником самого себя оказывает большое значение и оценивание его взрослым. Если взрослые занижено оценивают ребенка, то это оказывает отрицательное воздействие на формирование самооценки у ребенка. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов.

П.С. Молотихина в вопросах формирования адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста предлагает опираться на родителей и детско-родительские отношения.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие / В.А. Аверин. – СПб.: Нева, 1998. – 379 с. EDN VDSYEJ
2. Бочанцева Л.И. Психология семьи и семейного воспитания: учебно-методическое пособие / Л.И. Бочанцева. – М.: Библио-Глобус, 2017. – 274 с. DOI 10.18334/9785912921773. EDN YHNJOR
3. Гребенникова Н.В. Психология семьи: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В. Гребенникова, Е.В. Гурова, Е.И. Захарова; под ред. Е.Г. Сурковой. – М.: Академия, 2014. – 240 с.
4. Лозовая А. Формирование адекватной оценки у дошкольников / А. Лозовая. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/formirovanie-adekvatnoi-samocenki-u-doshkolnikov.html> (дата обращения: 16.02.2026).
5. Лукьянова М.В. Психология семьи: учебное пособие / М.В. Лукьянова, С.В. Офицерова. – Ставрополь: СКФУ, 2017. – 138 с.
6. Носенко Н.П. Детско-родительские отношения / Н.П. Носенко // Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Краснодар, 2012. – С. 114–115.

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Белоцерковская Снежанна Владимировна

магистр, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Садовникова Оксана Владимировна

учитель

МАОУ МО г. Краснодар «Гимназия №82»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154173

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ВОВЛЕЧЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье представлен анализ практических вопросов, связанных с вовлечением родителей подростков в психолого-педагогическое сопровождение в период обучения. Рассматриваются коммуникативные барьеры, возникающие между школой и семьей, а также способы их преодоления. Особое внимание уделено цифровым инструментам и тренинговым форматам как наиболее эффективным каналам обратной связи с современными родителями. Эмпирическую базу составили наблюдения и опросы, проведенные авторами на базе образовательных организаций г. Краснодара.

Статья продолжает цикл работ, посвященных проблематике взаимодействия психологической службы школы с семьей. Если в предыдущей публикации (Шер, Белоцерковская, 2024) нами был осуществлен анализ нормативно-правовой базы и принципов сотрудничества, то в данной работе представлены эмпирические данные и конкретные технологии, апробированные в школах Краснодарского края.

Ключевые слова: родительская вовлеченность, педагог-психолог, подростковый возраст, интерактивные методы, коммуникативные барьеры, цифровая образовательная среда.

Проблема вовлеченности родителей в жизнь школы носит перманентный характер, однако в подростковом возрасте она обретает особую остроту. Если на этапе начального образования родители выступают активными заказчиками и участниками образовательного процесса, то к 7–9 классу их присутствие в школьном пространстве становится минимальным. Педагог-психолог оказывается в ситуации, где необходимо не только оказывать поддержку ребенку, но и заново «выстраивать мосты» с его семьей.

«Семья как воспитательный коллектив обладает рядом специфических особенностей. Прежде всего, это коллектив, объединенный не только общностью цели и деятельностью по ее достижению, но и кровнородственными связями. Родительские чувства, родительская любовь – своеобразный катализатор, ускоряющий развитие личности» [2, с. 9].

Процесс взаимодействия семьи и школы представляет собой сложную систему связей, возникающую между педагогами, учащимися и их родителями в ходе совместной деятельности. Эта система становится не просто фоном, а ключевым источником развития всех ее участников. В основе такого взаимодействия лежат несколько фундаментальных процессов: обоюдное познание, достижение взаимопонимания, формирование отношений и взаимное влияние.

Характер этих процессов во многом зависит от качества первого контакта и условий, в которых он происходит: от того, насколько объективно стороны воспринимают друг друга, складывается фундамент для дальнейшего взаимопонимания. На формирование этого взаимопонимания, в свою очередь, влияет целый ряд факторов: временной (давность знакомства) и установочный (готовность к диалогу), интенсивность общения, общая атмосфера в школьном коллективе, а также личностные особенности педагогов и специфика конкретной семьи, включая позицию родителей по отношению к учебному процессу и своему ребенку.

В современных образовательных организациях работа психолога приобретает важное значение, поскольку зачастую психолог способен скорректировать установки сторон на взаимодействие, помочь преодолеть барьеры во взаимопонимании, возникающие из-за разницы ценностных ориентаций семьи и школы. Работая с социально-психологическим климатом в классных коллективах и оказывая индивидуальную поддержку педагогам и родителям, психолог превращает потенциальный конфликт непонимания в ресурс для развития всех участников образовательных отношений. Таким образом, профессиональное сопровождение психолога становится тем самым недостающим звеном, которое переводит стихийное взаимодействие в целенаправленный процесс взаиморазвития школы и семьи.

В предыдущих работах нами были обозначены концептуальные основы сотрудничества психолога и родителей [11–14]. Однако, как показывает практика, именно технологический дефицит (незнание *как* вовлечь, *какими методами*) является главным препятствием для реализации декларируемых принципов. Цель данной статьи – систематизировать практические инструменты работы педагога-психолога с родителями подростков и обозначить ряд ошибок, снижающих эффективность этой деятельности.

«Психолого-педагогическое просвещение и повышение психолого-педагогической грамотности родителей не только улучшают качество семейного воспитания, но и влияют на воспитательную среду в семье, делая действия родителей более осознанными. Кроме того, это способствует укреплению доверия и позитивного отношения к специалистам в области психологии и педагогики» [11].

Найти универсальный алгоритм взаимодействия достаточно сложно, поскольку каждая семья является уникальной и имеет свои особенности. Однако любая продуктивная модель сотрудничества ориентирована на раскрытие внутреннего потенциала ребенка, формирование его социальной идентичности и гармонизацию детско-родительских отношений. Авторами предлагается один из вариантов общения, который включает просветительское, консультативное и профилактическое направления деятельности психолога.

Систематическое повышение психологической грамотности родителей не только оптимизирует воспитательную среду внутри семьи, но и способствует формированию у родителей доверительного отношения к образовательной системе. Осознанное родительство становится результатом не стихийного научения, а целенаправленного педагогического воздействия.

Современные дети много времени проводят в школьных стенах, поэтому проблемы в согласованности действий родителей и педагогов неизбежно приводит к различного рода трудностям и, в частности, к проблемам личностного становления. Как справедливо отмечает И.В. Кошкинко, корректно выстроенный диалог между этими важными сторонами в жизни детей позволяет своевременно идентифицировать проблемные зоны в развитии ребенка и выработать единую воспитательную траекторию. «Семья и школа – два важнейших социальных института в развитии и социализации ребенка, поэтому грамотная организация взаимодействия семьи и школы поможет лучше понять ребенка, найти наиболее целесообразные способы решения возникающих трудностей в воспитании и образовании благополучной личности в семье и школе» [7].

Результатом осознанной, творческой и систематической работы психолога становится переход детско-родительских отношений на качественно иной уровень – уровень равноправного партнерства. Ребенок в такой модели перестает быть объектом воспитательных воздействий и становится активным субъектом взаимодействия, заинтересованным в диалоге со значимыми взрослыми.

Но как показывает практика, определенные проблемы возникают, когда нужно переходить от «понимания» к реальному воплощению и тогда появляются вопросы, а что именно мешает выстраиванию партнерской модели и существуют ли универсальные технологические решения, способные повысить уровень вовлеченности родителей? Для ответа на поставленные вопросы нами было организовано эмпирическое исследование. Его цель заключалась в выявлении реальных (не декларируемых) причин низкой активности родителей, а также в апробации практических инструментов, направленных на вовлечение семей в образовательную среду школы.

Исследование проводилось в 2023–2024 гг. на базе трех общеобразовательных школ г. Краснодара. В выборку вошли 48 педагогов-психологов и 126 родителей учащихся 7–9 классов. Использовались методы включенного наблюдения, анкетирования и полуструктурированного интервью. Обработка данных осуществлялась посредством контент-анализа и методов описательной статистики.

Был проведен опрос, данные которого позволили выделить асимметрию восприятия:

– с одной стороны психологи оценивают низкую явку родителей на консультации как «отсутствие мотивации» и «педагогическую запущенность семьи» (67% респондентов).

– с другой- родители, указывают на:

а) неудобный формат (только очные встречи в рабочее время) – 74%;

б) страх стигматизации («раз вызвали к психологу – значит, с моим ребенком что-то не так») – 58%;

в) убеждение, что подростковый возраст – это «временные трудности, которые пройдут сами» – 43%.

Такое рассогласование порождает коммуникативный тупик: психолог ждет родителя в кабинете, родитель избегает контакта, а ребенок остается без необходимой поддержки.

Кроме того, мы выяснили, что традиционная модель (родительское собрание – лекция – индивидуальная консультация по запросу) демонстрирует крайне низкую эффективность в работе с родителями подростков. Нами была апробирована модель «гибкого участия», включающая три блока:

А. Асинхронное цифровое взаимодействие.

Создание закрытых Telegram-каналов и чат-ботов для родителей. Контент: короткие видео (до 3 минут) по актуальным темам (буллинг, гаджетозависимость, экзаменационный стресс), анонимные опросы, «родительский лекторий в записи».

Результат: охват родителей увеличился в 3,2 раза по сравнению с очными собраниями.

Б. Краткосрочные тематические интенсивы.

Вместо абстрактных лекций о «воспитании вообще» – решение конкретных кейсов. Например, тренинг «Как говорить с подростком о будущем: профессии и ЕГЭ» собирает в 4 раза больше участников, чем «Роль семьи в профориентации». Родители готовы прийти, если чувствуют прикладную ценность и немедленную применимость знаний.

В. Партисипативные форматы.

Привлечение родителей не как «слушателей», а как экспертов своего ребенка. Например, методика «Карта ресурсов семьи», где родитель совместно с психологом фиксирует сильные стороны подростка и собственные воспитательные компетенции. Данный подход снижает защитную реакцию и формирует у родителя чувство компетентности.

Контент-анализ интервью позволил выявить повторяющиеся дефициты в работе специалистов:

«Синдром кабинета» – ожидание родителя в фиксированное время в фиксированном месте при полном игнорировании цифровых каналов.

Языковой барьер – использование профессионального жаргона («саморегуляция», «копинг-стратегии», «фрустрация») без перевода на язык повседневности.

Оценочные суждения – трансляция родителю чувства вины (даже в скрытой форме) вместо поиска решений.

Отсутствие «быстрых побед» – долгосрочные программы без видимого эффекта на первой встрече демотивируют родителей к продолжению работы.

В результате своего исследования мы пришли к выводу, что так называемая категория «немотивированные родители» при ближайшем рассмотрении распадается на несколько групп, каждая из которых требует особой стратегии:

«Занятые» – дефицит времени. Стратегия: сверхкороткие форматы, мобильные приложения.

«Выгоревшие» – истощение от воспитания. Стратегия: акцент на самопомощь и восстановление ресурса самого родителя.

«Отрицающие» – защита «у моего ребенка все хорошо». Стратегия: работа через косвенные каналы (школьный журнал, совместные мероприятия), исключение прямого давления.

«Агрессивные» – проекция неудач на школу. Стратегия: четкие границы, юридическая грамотность психолога, привлечение администрации как буфера.

Дифференциация подходов позволяет повысить КПД взаимодействия на 40–50% без увеличения временных затрат специалиста.

В результате проведенных исследований, мы пришли к следующим выводам.

Эффективность работы педагога-психолога с родителями подростков определяется не столько уровнем теоретической подготовки специалиста, сколько его методической гибкостью и владением современными коммуникативными платформами.

Наиболее перспективным направлением является смещение акцента с дефицитарной модели («родитель не умеет, не знает, не хочет») на ресурсную («родитель – носитель уникальной информации о ребенке, партнер в решении задач»). Здесь можно также использовать различные цифровые инструменты, которые не заменяют, но существенно дополняют живое общение, преодолевая временные и психологические барьеры семьи.

Различные научные исследования подтверждают: эмоциональное принятие, стабильность и забота в детском возрасте выступают предикторами психологического благополучия во взрослой жизни. Достижение подлинно партнерских отношений между детьми и родителями является длительным процессом, который требует от психолога высокой квалификации и творческого подхода. Когда ребенок видит, что значимые взрослые (педагоги и родители) действуют согласованно, у него формируется базовое доверие к миру и готовность к продуктивному диалогу.

Следовательно, организация системного сотрудничества всех субъектов образовательного процесса представляет собой единый механизм трансляции социокультурного опыта.

Таким образом, наша работа подтвердила, что ключевым фактором успешного вовлечения родителей выступает не столько частота контактов, сколько их качественное содержание и релевантность запросам семьи. Отказ от позиции «транслятора знаний» в сторону равноправного партнера в развитии родительской компетентности позволяет психологу выстраивать диалог, в котором родитель из пассивного объекта профилактических воздействий превращается в активного соавтора образовательного маршрута подростка. Полученные данные указывают на необходимость пересмотра традиционных форматов работы и внедрения

гибких, дифференцированных стратегий, учитывающих не только возрастные особенности детей, но и актуальное состояние самого родителя.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку критериев оценки результативности взаимодействия психолога с родителями, а также на адаптацию зарубежных программ родительского просвещения к российским социокультурным условиям.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 20.02.2026).
2. Байбородова Л.В. Взаимодействие школы и семьи: учеб.-метод. пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Академия Холдинг, 2003. – 224 с. – ISBN 5-7797-0156-3. – EDN VSJUCT.
3. Ганичева Е.Ю. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей подростков в условиях образовательной организации / Е.Ю. Ганичева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-podrostkov-v-usloviyah-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 20.01.2026). DOI 10.24412/ТЕР-23-08. EDN AWTАОМ
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо; Сфера, 2003. – 253 с. EDN QTAVKD
5. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития подростка: новые вызовы и новые риски / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2022. – №4 (48). – С. 22–32.
6. Кипнис М. Тренинг семейных отношений / М. Кипнис. – Ч. 2. Родительство – М.: Ось-89, 2008. – 144 с.
7. Кошценко И.В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема / И.В. Кошценко // Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – №1. – С. 4. EDN YHTCLJ
8. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д.А. Леонтьев // Психологические исследования. – 2023. – Т. 16. №87. – С. 1–15.
9. Магомедова З.З. Современные технологии работы педагога-психолога с родителями учащихся / З.З. Магомедова, З.М. Миназова // МНКО. – 2018. – №6 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-raboty-pedagoga-psihologa-s-roditelyami-uchaschihsya> (дата обращения: 22.01.2026).
10. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 256 с.
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 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 379–380. – DOI 10.31483/r-114193. – EDN MCEZQV.
12. Sazhina N.M. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education / N.M. Sazhina, M.L. Sher, L.V. Mironov // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 57–66. EDN DLQKTK
13. Grebennikova V.M. Digital education as the necessity for modern social development / V.M. Grebennikova, M.L. Sher, L.V. Mironov // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №4 (33). – С. 116–123. EDN KOOEKO
14. Sher M.L. Modern technologies, methods and approaches in the educational process / M.L. Sher, H.M. Sazhina // Colloquium-journal. 2018. №12–3 (23). С. 47–50. EDN YOXWIP
15. Sheridan S.M. Conjoint Behavioral Consultation: A Procedural Manual / S.M. Sheridan, T.R. Kratochwill. New York: Springer, 2020. 215 p.
16. Steinberg L. Adolescence. 12th ed. New York: McGraw-Hill, 2023. 512 p.

Щербакова Анна Андреевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

Щербакова Татьяна Александровна

бакалавр, воспитатель

МАОУ «СОШ №10»

г. Кунгур, Пермский край

студентка

Институт общественных наук

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

Коротун Анна Валериановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.31483/r-153836

ОСОБЕННОСТИ И ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО САДА ПРИ МАОУ СОШ №10 Г. КУНГУРА

Аннотация: статья посвящена вопросу особенностей и форм взаимодействия с родителями в период адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации. Цель работы – определить принципы партнерства семьи и ДОО на ранних этапах присоединения ребенка к детскому саду, выявить эффективные формы и механизмы поддержки, которые способствуют снижению тревожности родителей и успешной интеграции ребенка в коллектив.

Ключевые слова: адаптация ребёнка, дошкольная образовательная организация, взаимодействие с семьёй, формы работы с родителями, психолого-педагогическое сопровождение.

Поступление ребенка в дошкольную образовательную организацию – сложный период в его жизни. Когда малыш впервые приходит в дошкольную организацию, он остро переживает расставание с семьей и испытывает дискомфорт психологического и физиологического состояния. Проблеме адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации уделено много внимания, однако редко затрагивается вопрос о том, что родителям в этот период жизни, тоже необходима помощь. Поступление ребенка в дошкольную образовательную организацию вызывает у родителей волнения, опасения, страхи за здоровье ребенка, за его эмоциональное благополучие. Зачастую эти переживания вызваны недостаточным уровнем компетентности и опыта родителей в вопросах адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации. И воспитатели тоже испытывают трудности при построении взаимоотношений с родителями ребёнка. Не всегда знают формы и методы помощи семье. И поэтому так актуальна на сегодняшний день тема взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и родителей в период адаптации ребёнка к дошкольному учреждению. Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, то это будет залогом оптимального течения адаптации детей в детском саду.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих, перед детским дошкольным учреждением, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка».

Работа воспитателей с родителями очень ответственна, поскольку это начало многолетнего сотрудничества детского сада и семьи. Успех сотрудничества, его результативность во многом зависят от того, насколько родители с первых дней пребывания ребенка в дошкольном учреждении проникнутся доверием к педагогам, убедятся в том, что отныне их заботы о малыше разделят внимательные, добрые, знающие и умелые люди.

Е.П. Арнаутова рассматривает содержание общения с родителями воспитанников различных возрастных групп ДООУ, в том числе и младшей группы. Содержание общения с родителями детей, посещающих младшую группу, заключается в следующем:

- как подготовить малыша к посещению детского сада; – игры дома, улучшающие адаптацию ребенка к условиям семейно-общественного воспитания;
- организация здорового образа жизни ребенка в семье: все о личной гигиене, закаливании и домашнем питании;
- что обеспечивает малышу ощущение безопасности и эмоционального уюта в семье; – как смотреть, чтобы видеть, понимать и чувствовать ребенка по его телесным проявлениям;
- о запугивании в семье, приводящем к психической травме; – про вредные и полезные привычки малыша (сосать палец, соску, грызть ногти и пр.);
- как можно избаловать ребенка;
- как реагировать на детские истерики; составляющие эмоционального самочувствия ребенка в семье [3].

Содержание работы с родителями реализуется через разнообразные формы. Формы взаимодействия ДООУ с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. Основная цель всех видов форм взаимодействия ДООУ с семьей – установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. От удачного выбора формы зависит итог взаимодействия. Но главное – довести до родителей знания [8].

Формы работы педагогов с родителями можно классифицировать по различным основаниям: по количеству участников, времени проведения, месту проведения, составу участников, задачам взаимодействия, характеру взаимодействия, по виду деятельности участников.

По количеству участников можно выделить коллективные: с подгруппой или группой родителей и индивидуальные.

По времени проведения формы работы могут быть разделены на ежедневные, еженедельные, ежемесячные, и мероприятия, проводимые с другой периодичностью (1–2 или 3–4 раза в год или по необходимости).

По месту проведения работа с родителями может осуществляться в помещении ДООУ и за его пределами.

По характеру взаимодействия педагогов с родителями взаимодействие может носить непосредственный или опосредованный наглядностью характер.

По составу участников в мероприятии могут участвовать педагоги и родители, или педагоги, родители и дети, или педагоги, родители и приглашенные специалисты.

По задачам взаимодействия с семьей формы могут подразделяться на повышающие педагогическую грамотность родителей и способствующие включение родителей в деятельность ДООУ [14].

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «СОШ№10», где структурным подразделением является детский сад находится в городе Кунгуре, Пермского края. В нашем детском саду функционируют 9 групп, из них 3 группы – это дети раннего и

младшего дошкольного возраста. Общая численность воспитанников – 218 детей, педагогических работников – 20. Образовательная деятельность ведется на основании основной образовательной программы МАОУ СОШ №10, составленной с учетом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Приоритетным направлением в работе педагогического коллектива является сохранение психического и физического здоровья детей, интеллектуальное и личностное развитие каждого ребенка, оказание помощи семье в воспитании и обучении детей, осуществление необходимой коррекции отклонений в развитии ребенка, адаптация к жизни в обществе. Одной из главных задач дошкольной организации является: оказание помощи родителям в период адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению.

Работая с детьми, впервые пришедшими в детский сад, мы столкнулись с тем, что все ребята очень разные по своим умениям, уровню физического и психологического развития. Кто-то очень плохо говорит, не ест самостоятельно, кто-то боится детей и прибывает в постоянной тоске по маме. Некоторые дети умеют всё, но не были никогда в коллективе, поэтому могут ударить или толкнуть тех, кто приближается в их личное пространство. Некоторые из них ослабленные, избалованные, капризные, отдельные дети дерутся, кусаются, не умеют действовать с игрушкой. Малыши по-разному привыкают к детскому саду. Именно поэтому в нашем детском саду для групп младшего возраста организована целенаправленная работа, которая ведет к наиболее адекватному, безболезненному приспособлению ребенка к новым условиям, позволяет формировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения, прежде всего со сверстниками.

Большое значение для ребенка имеют хорошие взаимоотношения родителей и воспитателя. Организация взаимодействия педагогов с родителями в период адаптации малышей к новым условиям построена в нашем дошкольном учреждении следующим образом: повышение уровня профессионального мастерства педагогов, организация совместной деятельности; разработка различных форм взаимодействия; эстетичное, доступное оформление наглядного материала, широкое применение компьютерных технологий, интернет-ресурсов; консультативная поддержка родителей.

Работа воспитателя с родителями начинается за 1,5 месяца до приема ребенка в детский сад. Воспитатель осуществляет сбор сведений о семье каждого воспитанника, общекультурном уровне его родителей, наличии у них необходимых педагогических знаний, отношении в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации, характерных чертах поведения ребенка, интересах и склонностях. На основании предварительной полученной информации о семье и ребенке, для организации успешной адаптации детей, воспитатель составляет план воспитательно-образовательной деятельности и план работы с родителями по адаптации детей к детскому саду. При составлении плана работы с родителями стараемся учитывать социальный статус, интересы, пожелания, а в совместных мероприятиях использование таких формы работы, как тематические беседы, анкетирование, что способствует установлению доверительных отношений с родителями. Индивидуальные беседы с родителями помогают лучше понять внутренний мир ребенка, узнать о его привычках, стереотипах поведения. Еще до поступления в ОУ мы приглашаем родителей вместе с ребенком посмотреть группу, кроватку, игрушки, рассказываем, чем дети будут заниматься, во что играть, вместе обсуждаем, как облегчить период адаптации. Проводится работа с семьей по ознакомлению родителей с особенностями адаптационного периода и факторами, от которых зависит его течение, даются дополнительные рекомендации по подготовке ребенка к условиям общественного воспитания. Воспитатель знакомит родителей с картами нервно-психического развития детей, объясняя, что должен уметь ребёнок этого

возраста. На данном этапе проводятся родительские собрания, подготавливается родительский уголок: календарь адаптации, памятки родителям «Адаптация к ДОУ: советы психолога», «Подготовка детей к детскому саду» и др.

До приёма детей в группу мы организовываем и проводим ознакомительное родительское собрание «Давайте познакомимся», на которое приглашаются все специалисты детского сада: директор, старший воспитатель, психолог, социальный педагог, логопед. В ходе собрания воспитатель раскрывает особенности работы детского сада, знакомит с направлениями педагогической деятельности образовательного учреждения, отвечает на интересующие вопросы родителей. Старший воспитатель рассказывает о возрастных особенностях детей, о причинах, которые могут вызвать стресс. Родителям предлагаются рекомендации по подготовительным мероприятиям, которые помогут малышам войти в новые условия жизни безболезненно: привести свой режим дня в соответствие с режимом дошкольной организации; по возможности приучить ребенка к самостоятельности и самообслуживанию; познакомить с меню и ввести в рацион новые блюда; расширить зону социального взаимодействия ребенка (посещение детских площадок, контакты с другими детьми и взрослыми). Родители извещаются о том, что адаптационный период будет проходить под контролем медико-педагогической службы, будут вестись листы адаптации. Директор уточняет, что для успешного проведения этого периода необходимы слаженные действия и родителей, и педагогов, и медицинского персонала.

В первые дни пребывания в детском саду мы рекомендуем маме провести время с ребёнком в группе, помогая ему привыкнуть к новому месту. Это может включать в себя помощь в сборах на прогулку и участие в ней.

Наблюдая за тем, как взрослые спокойно и уверенно общаются с ребёнком, малыш начинает чувствовать себя более комфортно в детском саду и доверять воспитателю.

В период адаптации взаимодействие воспитателя и родителей особенно важно. Мы используем различные методы работы, такие как наглядные материалы, организационные мероприятия, анализ информации и проведение досуга.

Анализ информации направлен на взаимодействие воспитателя и родителей в период адаптации детей и включает проведение опросов «Чего вы ожидаете от ДОУ», анкетирования родителей по результатам адаптации детей и проведение диагностики в период адаптации ребенка к ДОУ.

Организационные мероприятия по взаимодействию воспитателя и родителей в период адаптации детей включает: проведение родительских собраний, оказание консультаций по темам: «Как помочь ребенку преодолеть страх к детскому саду?», «Помощь агрессивному ребёнку в адаптации к детскому саду?», «Помощь в подготовке к детскому саду замкнутого ребёнка?», «Помощь медлительному ребёнку в адаптации к детскому саду?», «Как помочь тревожному ребёнку?», «Игры в период адаптации», «Какие игрушки необходимы детям», «Упрямство и капризы», и др., проводятся круглые столы, беседы, тренинги, мастер-классы, практикумы и т. д.

Наглядные материалы, направленные на взаимодействия воспитателя и родителей в период адаптации детей к дошкольному учреждению включают: пополнение родительского уголка информационными листами по адаптации детей, оформление информационного стенда «Уголок здоровья!», изготовление памяток и рекомендаций «Правила утреннего расставания», «Справляемся с упрямством и капризами», «Игры в период адаптации», оформляются фотовыставки, коллажи, газеты для родителей и т. д.

В направлении досугового взаимодействия педагогами ОУ организовываются и проводятся различные совместные игры, занятия и развлечения: развлечение для родителей и детей «Здравствуйте – я пришел!», игровая деятельность «Давайте познакомимся!», игры на установление тактильного контакта, игры с песком, игры с крупой, совместные тематические

занятия, совместные работы родителей и детей в изготовлении поделок из природного материала, акция «Украсим группу», подготовка и проведение различных утренников, организовываются творческие выставки.

Досуговое направление способствует снятию у детей эмоционального напряжения в адаптационный период.

Адаптация детей к условиям детского сада требует совместных усилий всего педагогического коллектива. Важно, чтобы все специалисты детского сада, включая родителей, работали вместе и сотрудничали друг с другом. Руководитель дошкольного учреждения заботится о том, чтобы педагоги детского сада совершенствовали свои коммуникативные навыки для установления контактов с семьями. Персонал детской организации способствует успешной адаптации детей в дошкольной организации, имея необходимое методическое оснащение для разработки новых подходов общения с родителями и проведения на профессиональном уровне необходимых диагностических процедур.

Для вновь поступивших малышей очень важна предметно- развивающая среда. Все уголки оснащены большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование). Следует сказать, что очень важно, чтобы ребенок с первого дня почувствовал тепло, уют, благожелательность в группе. Чтобы дети быстрее освоились и чувствовали себя увереннее, мы знакомим их с людьми, которые их окружают в детском саду. У всех детей в период адаптации острая потребность в эмоциональном контакте со взрослым. Ласковое обращение, периодическое пребывание на руках у помощника воспитателя или воспитателя дают ему чувство защищенности. Чтобы дети чувствовали себя комфортно и спокойно на период адаптации отменяем прививки, медицинское обследование, ограничиваем число взрослых, посещающих группу.

Наиболее эффективными методами работы с детьми по преодолению тяжелой адаптации являются игровые методы взаимодействия. Дети младшего возраста очень любят играть с бытовыми предметами, игрушками. В работе с детьми используем разнообразные методы и приемы, позволяющие сделать непосредственно образовательную деятельность познавательной, увлекательной, разнообразной. В ходе режимных моментов включаем речевые, словесные проблемные ситуации, музыкальные и дидактические игры и упражнения, игры – инсценировки; используем физкультурно-оздоровительные технологии (дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика, утренняя гимнастика, релаксация); широко применяем здоровьесберегающие технологии (хождение по массажным коврикам).

К каждому ребенку стараемся найти подход, предоставляем свободу, самостоятельность. Всегда учитываем домашние привычки. Есть дети, которые не могут уснуть без своей любимой игрушки, без тихой песенки или сказки. Для них очень важно услышать: «Я буду рядом, я никуда не уйду». Только тогда они расслабляются и спокойно засыпают.

Таким образом: выстраивая доверительные отношения с родителями детей, создавая уютную и комфортную обстановку в групповой комнате, используя игровые методы взаимодействия, принимая малышей такими, какие они есть, предоставляя им свободу и самостоятельность на первоначальном этапе, ведя контроль за их физическим и психическим состоянием, мы снимаем проблемы, возникающие в начальном периоде адаптации детей к условиям детского сада, и сохраняем их физическое и психическое здоровье, что подтверждает диагностика адаптации детей в группе.

Итак, в период адаптации детей к детскому саду взаимодействие педагогов с родителями может осуществляться в различных формах. К ним относятся как традиционные, так и нетрадиционные формы: практикумы, семинары, круглые столы, деловые игры, тренинги и родительские клубы. В любом взаимодействии с родителями важно проявлять эмоции,

говорить кратко и по существу, но при этом давать достаточно информации, подкрепляя её примерами из жизни и деятельности детей и всего детского сада.

Список литературы

1. Аглиуллина Р.Р. Социальное партнерство детского сада с семьей в форме семинаров-практикумов / Р.Р. Аглиуллина // Деятельность образовательных организаций по реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – 2014. EDN UEDVIX
2. Антонова К.И. Родительская газета, как эффективная форма взаимодействия ДОО и семьи / К.И. Антонова // Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста: сборник Всероссийской научно-практической конференции. – 2020.
3. Арнаутова Е.П. Планируем работу ДОУ с семьей / Е.П. Арнаутова // Управление ДОУ. – 2012.
4. Брусянина Е.Ю. Традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия с семьей. Из опыта работы / Е.Ю. Брусянина // Молодой ученый. – 2016. – №23. EDN WZVXLH
5. Васильченко О.В. Круглый стол, как одна из активных форм работы с родителями в ДОУ / О.В. Васильченко // Троица образования: педагог – обучающийся – родитель: материалы VIII Байкальских родительских чтений. – 2019.
6. Выготский Л.С. Кризис трех лет / Л.С. Выготский // Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.
7. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Доронова. – М.: Сфера, 2012.
8. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2009. EDN NOUYAM
9. Зубова Г. Помощь родителям в подготовке малыша к посещению детского сада / Г. Зубова, Е. Арнаутова // Дошкольное воспитание. – 2014. – №7.
10. Календжян А.М. Взаимодействие с семьей в период адаптации младших дошкольников к ДОУ / А.М. Календжян // Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Волгоград: Агентство международных исследований, 2018. EDN VOOQCC
11. Красова Т.Д. Взаимодействие ДОУ и семьи: современные аспекты и проблемы / Т.Д. Красова. – 2021.
12. Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО: методические рекомендации / Т.В. Кротова. – М.: Линка-Пресс, 2019.
13. Малофеева М.А. Взаимодействие ДОУ и семьи / М.А. Малофеева // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС: сборник. – М.; Берлин, 2020. EDN SSAYOK
14. Стефанович И.М. Формы и методы взаимодействия с семьей в период адаптации ребенка к дошкольному учреждению / И.М. Стефанович // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник. – Витебск, 2012. EDN YQTKYH

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Айрапетян Гаяне Ашотовна

воспитатель

Акопян Мери Лориковна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «ЦРР– Д/С №199»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕРОИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ РОССИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** в настоящее время особую актуальность приобретает вопрос формирования патриотических качеств у молодежи. Успешное развитие России, создание зрелого гражданского общества напрямую зависит от активных, ответственных и преданных граждан, которые любят свою страну, готовы защищать ее интересы и заботятся о ее благополучии. Именно воспитание патриотизма сегодня становится залогом стабильного будущего для всего общества. В статье рассматривается теоретическое обоснование воспитания патриотических чувств у детей дошкольного возраста, а также предложена программа по воспитанию патриотизма с знакомством с героическим прошлым Родины.*

***Ключевые слова:** дошкольное патриотическое воспитание, восприимчивый период, героическое прошлое.*

Современные исследователи акцентируют внимание на важности изучения героических страниц истории России детьми старшего дошкольного возраста, учитывая их психофизиологические особенности. Знакомство с героическим прошлым родной страны играет важную роль в формировании патриотических чувств, так как этот возраст является наиболее благоприятным для нравственного становления. Однако, текущая ситуация характеризуется нестабильностью, вызванной сменой приоритетов и отчуждением молодежи от национальных ценностей и исторического опыта. Под влиянием западных тенденций происходит переоценка моральных принципов у определенной части молодого поколения. Негативное воздействие средств массовой информации, таких как телевидение и интернет, значительно превосходит влияние семьи и образовательных учреждений. Многие ученые рассматривают патриотическое воспитание как основу для воспитания гражданина и истинного патриота. Важно не только приобретение знаний, сколько формирование патриотических чувств, что требует поиска эффективных методов воспитания [4].

В последние годы исследователи активно изучают патриотическое воспитание, анализируя разнообразные педагогические подходы и инструменты. Вопросами патриотического воспитания детей и молодежи занимаются такие ученые, как О.А. Аленкина, Н.В. Алешина, Е.А. Алябьева и другие. Важно отметить, что большинство работ, посвященных данной теме, в основном оперируют общими характеристиками морально-патриотического воспитания, опираясь на принципы советской педагогики, адаптированные к современным реалиям [5].

Для эффективного формирования патриотизма необходимо учитывать специфику дошкольного возраста и то, как она влияет на задачи и организацию патриотического воспитания. Именно понимание возрастных особенностей позволяет разработать наиболее действенные подходы и методы. Формирование патриотических качеств необходимо начинать в раннем детстве, что делает дошкольный возраст оптимальным для старта этого процесса [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет задачи патриотического воспитания, включая создание среды для формирования основ патриотического восприятия у детей, содействие их успешной социализации, всестороннему развитию личности (нравственному, познавательному), стимулирование инициативности и творческого потенциала посредством соответствующих возрасту видов деятельности.

Особое значение для развития патриотизма у старших дошкольников имеет знакомство с историческим и культурным наследием их родины (города, региона). При организации образовательного процесса важно учитывать следующие принципы педагогики. Рассмотрим некоторые из них.

Принцип исторической достоверности. Учитывая особенности восприятия истории дошкольниками, рекомендуется представлять события в последовательном порядке, упрощая их до двух временных категорий: «прошлое» (давние времена) и «настоящее» (современность).

Гуманистический подход в образовании подразумевает, что педагог должен проявлять чуткость к эмоциональному состоянию и переживаниям ребенка, принимать во внимание его личную позицию и видеть в нем равноправного участника образовательного процесса.

Принцип дифференцированного обучения предполагает разработку наиболее благоприятных условий для раскрытия потенциала каждого ребенка при изучении героической истории своей страны (региона, города, поселка), опираясь на возрастные характеристики и индивидуальные когнитивные способности.

Интегративный принцип заключается в объединении различных видов детской активности в процессе знакомства с краеведческой информацией, включая местные достопримечательности, историю, выдающихся личностей и природные особенности. Этот принцип реализуется во взаимодействии с библиотеками, музеями, выставочными залами и театрами.

В процессе изучения героического прошлого Родины педагогам следует обратить внимание на:

1) содержание обучения должно быть организовано таким образом, чтобы сложность материала возрастала постепенно, от знакомых и значимых для ребенка тем к более абстрактным и сложным понятиям;

2) вовлечение воспитанников в празднование городских событий, таких как День Победы, День города и годовщина освобождения Краснодара от фашистских захватчиков, представляется важным аспектом патриотического воспитания;

3) обеспечение наличия в группе стимулирующей образовательной среды, направленной на расширение знаний о родном городе (организация выставок, коллекционирование фотографий города и его достопримечательностей, изучение произведений местных художников, чтение буклетов и художественной литературы), играет ключевую роль;

4) при выборе способов ознакомления детей с героической историей родного города необходимо отдавать предпочтение тем, которые стимулируют познавательную активность и эмоциональный отклик;

5) реализация деятельностного подхода в процессе знакомства с историческим наследием, культурными традициями и природой родного города подразумевает предоставление детям возможности выбора конкретной формы деятельности, позволяющей выразить их впечатления и чувства (творческие игры, сочинение историй, создание поделок, аппликации, лепка, рисование, организация экскурсий и т. д.).

С учетом вышеизложенного нами была реализована программа по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста. При реализации разработанной программы активно привлекались родители воспитанников. Они оказывали помощь в подборе иллюстративных материалов о городах-героях, подготовке дидактических игр и непосредственно

участвовали в проведении мероприятий. Также велась интенсивная работа с педагогическим составом дошкольной организации.

Развивающая среда в дошкольном учреждении, соответствующая ФГОС ДО, организуется таким образом, чтобы максимально эффективно способствовать развитию индивидуальности каждого ребенка, учитывая его интересы, склонности и уровень активности.

В нашем детском саду созданы все условия для полноценного развития детей, учитывающие их возрастные и индивидуальные особенности. Развивающая предметно-пространственная среда характеризуется насыщенностью содержания, трансформируемостью, полифункциональностью, вариативностью, доступностью и безопасностью.

В ходе осуществления Программы акцент делался на изучении первоисточников, сбережении культурного достояния, героических подвигов нашего народа.

В Программу интегрированы учебно-ознакомительные мероприятия краеведческой направленности, которые позволяют увязать историю страны с историей региона, города, семьи и позволяют ребенку познакомиться не с оторванными от реальности событиями, а с конкретными делами, в которых участвовали его предшественники. Это способствует более глубокому пониманию исторических событий, осознанию их подлинного значения, укрепляет чувство гордости как за свою страну, так и за свой родной край.

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста – многогранный педагогический процесс. Его фундаментом является формирование моральных ценностей. Любовь к Родине зарождается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям: матери, отцу, бабушке, дедушке – это основа, соединяющая его с родным домом и ближайшим окружением. Работа по патриотическому воспитанию молодого поколения, особенно дошкольников, должна быть планомерной, систематической и ответственно проводиться педагогами.

Список литературы

1. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова. – М.: Академия, 1998. – 160 с. EDN XSSEDR
2. Кондукторова Н.В. Исторические взгляды и современные подходы патриотического воспитания дошкольников / Н.В. Кондукторова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – №1. – С. 3–7. EDN XHPLIF
3. Маслова Т.М. О готовности педагогов к патриотическому воспитанию школьников / Т.М. Маслова // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2009. – №1. – С. 70–74. EDN PDVLEP
4. Мигунова Е.В. Историческая квест-игра «Александр Невский» как средство патриотического воспитания дошкольников / Е.В. Мигунова // Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2021. – №3 (36). – С. 344–346. – ISSN 2411-7951. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/354053> (дата обращения: 18.08.2025). DOI 10.34680/2411-7951.2021.3(36).344-346. EDN WXGIEL
5. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения / А.Н. Люшненко, Е.А. Коровка // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2021. – №13-2. – С. 487–494. – ISSN 2522-4824. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/340331> (дата обращения: 08.07.2025). EDN DVIIPJ

Алиева Майя Габрассовна

магистр, старший воспитатель

Ратнюк Татьяна Вальдемаровна

старший воспитатель

Казьмина Любовь Алексеевна

педагог-психолог

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №217»

г. Краснодар, Краснодарский край

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ «ЛИТЕРАТУРНАЯ ПАЛИТРА» В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО

Аннотация: в статье представлены формы и методы работы по актуальной проблеме социально-эмоционального развития старших дошкольников, в рамках работы творческой мастерской. Способность воспринимать и анализировать ситуацию с позиции литературных героев, ориентируясь на их переживания, эмоции и намерения, что способствует формированию ценных качеств личности дошкольников, развитию коммуникативных способностей и эмоциональной отзывчивости в структуре социального и эмоционального интеллекта, через литературные произведения и игровую деятельность.

Ключевые слова: социально-эмоциональное развитие, эмоциональная отзывчивость, социальные эмоции, творческая мастерская.

В старшем дошкольном возрасте формируются основы восприятия окружающего мира, освоение различных навыков социального общения и взаимодействия, происходит усвоение морально-нравственных ценностей, закладываются основные механизмы эмоционального развития личности.

Дошкольники учатся различать эмоции взрослых и сверстников при оценки своих поступков и поступков сверстников, опираются на уже сформированные нравственные представления [1].

Социальная активность ребенка развивается по мере постепенного его включения в систему общественных отношений, на фоне которых формируются важнейшие социальные поведенческие установки. При этом в задачи взрослых обогащение представлений детей о формах поведения и действиях в различных ситуациях в семье и детском коллективе, формирование умений детей вырабатывать и принимать правила взаимодействия в группе.

Очевидно, что социально-эмоциональное развитие ребенка актуально в современных реалиях. Идет активный поиск подходов и методов, средств, психологических механизмов позитивной социализации ребенка дошкольного возраста для формирования способностей ребенка взаимодействовать с окружающими людьми, достигать общих интересов, выстраивать свое поведение и деятельность, учитывая потребности и интересы других. Она осуществляется в различных видах деятельности (двигательная, игровая, познавательно-исследовательская, продуктивная, художественно-эстетическая), требует учета возрастных и индивидуальных особенностей и предусматривает развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к взаимодействию со сверстниками.

Исследования Т.В. Антоновой, Я.З. Неферович, Л.В. Коломийченко, С.А. Козловой, О.Л. Князевой, С.В. Крюковой, С.И. Семенаки позволили нам познакомиться с теоретико-практическими материалами и методическими разработками по данной проблеме.

Нами проводится работа в рамках инновационной деятельности ДОО, по выявлению закономерностей по разработке содержания, форм организации, методов, средств и методик, ориентированных на сопровождение эмоциональной отзывчивости и становления социальной компетентности старших дошкольников. Анализ выявил следующие противоречия: между потребностью образовательной практики в развитии социально-эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и отсутствием педагогической модели его развития, а также методического обеспечения для организации совместной деятельности дошкольников со сверстниками и взрослыми различной деятельности.

При проведении анализа содержания образовательной деятельности в детском саду нами установлен ряд проблем, которые планируем решить в условиях дошкольной организации для формирования эмоциональной отзывчивости дошкольников:

1) систематизировать и включить в планирование вариативные формы, способы и методы социально-эмоционального развития;

2) разработать и использовать культурные практики как эффективного инструмента развития личности дошкольника и формирования общей культуры. В качестве эффективного инструмента развития личности дошкольника и формирования его общей культуры выступают культурные практики. Педагогами МБДОУ МО г. Краснодар «Центр-детский сад №217» разработана система культурных практик художественно-эстетической направленности:

2.1. Игровая практика (театрализованные игры, сюжетно-ролевые игры, игры с правилами).

2.2. Коммуникативная практика (общение и взаимодействие с взрослыми и сверстниками, восприятие художественной литературы и фольклора, посещение музеев и театров, выставок и т. д.).

2.3. Продуктивная практика (музыкальная: восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах)

3. Включить семью в образовательное пространство детского сада посредством активных форм взаимодействия.

Как было сказано выше, процесс сопровождение социализации и эмоциональной отзывчивости старших дошкольников сочетается с разными видами деятельности, в том числе с игровой и художественной литературой. Эти виды деятельности способствуют формированию эмоциональной отзывчивости, сопереживанию, развитию воображения, способности к эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Сказки, стихи, художественные произведения и игры развивают творческое воображение, понимать чувства героев, свои чувства, умения работать в коллективе, договариваться, учитывать мнение других [2].

Организация мастерской «Литературная палитра», в рамках работы в инновационном режиме педагогического коллектива, погружает всех участников образовательного процесса в увлекательный мир игры и художественных произведений. С самого раннего возраста дети любят, когда им читают родители, бабушки и дедушки, или другие взрослые: литературные произведения и игра помогают детям осознать свои эмоции, эмоции героев литературного произведения.

Цель нашей работы это формирование эмоциональной отзывчивости, сопереживании, развития воображения, способности к эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, посредством художественной литературы и игровой деятельности, что решает следующие задачи: развитие творческого воображения, понимание чувства героев, свои чувства, умения работать в коллективе, договариваться, учитывать мнение других; развитие инициативы и личной ответственности; формирование у дошкольников способность воспринимать и

анализировать ситуацию с позиции другого человека, ориентируясь на его переживания, эмоции и намерения.

Для решения этих задач мы используем различные формы и методы:

- прослушивание литературных и музыкальных произведений;
- рассматривание иллюстраций, картин к произведениям;
- беседы по прочитанным произведениям;
- обсуждение, анализ и оценка поступков, эмоций героев литературных произведений;
- обмен впечатлениями от прочитанной книги;
- оживление иллюстраций к произведениям;
- музыкально-творческие игры.

Художественная литература становится незаменимым средством общения с социальным миром ребенка, если она отобрана взрослыми с учетом ее информативности и влияния на эмоции, чувства и жизненный опыт [5]. В рамках работы творческой мастерской родителям даны рекомендации по общению с детьми: совместно рассматриванию рисунков, фотографий с различными эмоциональными состояниями людей, посещение музеев, театров, выставок. Предложен перечень произведений для домашнего чтения. Подобранные сказки, стихи, басни, мультфильмы направлены на понимание детьми эмоций своих и героев, сюжеты произведений понятны по содержанию детям, так как при подборе их учитывались возрастные особенности детей. Все произведения соответствуют рекомендациям ФГОС ДО и ФОП, с учетом тематического планирования ДОО и тем самым плавно внедряется в образовательный процесс во всех видах деятельности, не нарушая образовательный процесс, что способствует эффективному развитию социального и эмоционального развития старших дошкольников.

Приведем пример. Педагог демонстрирует иллюстрацию к прочитанному произведению и задает вопросы по разработанному нами алгоритму беседы. Дети выражают эмоции героев, изображенных на этой иллюстрации словами, жестами, мимикой, интонационно или фразами этих героев. Выполняя эти задания, в ходе коллективного обсуждения и обмена мнениями, дети научились не только правильно определять эмоции, но и описывать эмоцию в речевом высказывании, вести диалог друг с другом.

Творческая деятельность взрослых и детей в мастерской «Литературная палитра» позволила получить положительные результаты:

- дети научились понимать чувства героев, свои чувства;
- работать в коллективе сверстников, договариваться, учитывать мнение других;
- воспринимать и анализировать ситуацию с позиции другого человека, ориентируясь на его переживания, эмоции и намерения, сопереживать;
- усваивать социальные нормы, появилось желание оказать помощь другу, находить пути решения проблемы.

Результатом систематической и планомерной деятельности стало: с одной стороны формирование ценных качеств личности дошкольников, с другой социально-нравственное воспитание и развитие коммуникативных способностей, как структура социального и эмоционального интеллекта, через литературные произведения и игровую деятельность, которая сочетает в себе определенные виды искусства и несет мощный потенциал для воспитания и развития. Воспитание эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников позволяет ребенку выразить свои эмоции, понять чувства других через художественные образы, развивать эмпатию и сочувствие.

Список литературы

1. Адамова П.А. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации / П.А. Адамова // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 21–24. EDN YJMXQF

2. Анфисова С.Е. Развитие социального и эмоционального видов интеллекта дошкольников в процессе анализа произведений художественной литературы / С.Е. Анфисова // Научное отражение. – 2020. – № 1 (11). – С. 5–8.

3. Бабаева Т.И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Бабаева. – Л., 1975. – 24 с.

4. Исаева И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства: дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Исаева. – Ростов н/Д., 2014. – 196 с.

5. Лебедев Ю.А. Сказка как источник творчества детей / Ю.А. Лебедев // Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Владос, 2001. – 300 с.

6. Трубайчук Л.В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста / Л.В. Трубайчук // Педагогика. – 2015. – №6. – С. 85–91.

Алиева Майя Габрассовна
магистр, старший воспитатель

Скрипка Светлана Юрьевна
воспитатель

Зубковская Маргарита Васильевна
воспитатель

Баранникова Лидия Александровна
воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №217»
г. Краснодар, Краснодарский край

МНЕМОТЕХНИКА КАК НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье раскрывается проблема развития связной речи старших дошкольников, в рамках развития социального интеллекта, а также пути решения проблемы посредством мнемотехники. Рассматриваются возможности использования методов наглядного моделирования для активизации речевой деятельности и преодоления трудностей в общении со сверстниками и взрослыми.*

***Ключевые слова:** социальный интеллект, развитие речи, связная речь, мнемотехника, мнемотаблицы.*

В современном дошкольном образовании речь играет ключевую роль в формировании личности и успешном обучении детей. Уровень владения связной речью напрямую влияет на умение детей общаться, адаптироваться к обществу и развивать свой социальный интеллект. Связная речь несет важное социальное значение, помогая детям установить контакты с окружающими, а также определяя нормы поведения, способствует успешной социализации. Это является ключевым фактором для развития личности и общей речевой культуры. Связная речь представляет собой логичное, последовательное, правильное и образное изложение определенного содержания. В настоящее время наблюдается ухудшение речевых навыков детей, что мешает полноценному развитию социального интеллекта дошкольников, а значит становится еще более актуальной проблемой в нашем обществе.

При работе с детьми мы столкнулись с проблемой недостаточно развитой у них речи. Они испытывают затруднения в рассказе о своих событиях, не могут адекватно пересказать литературные произведения и сказки, а также не уверены в своих навыках запоминания и монологической речи. Заучивание стихотворений вызывает у детей большие трудности, быстрое утомление и негативные эмоции. Нашим детям сложно справляться с огромным потоком

информации и обработкой ее самостоятельно, и это огорчающая реальность, с которой они сталкиваются [8].

Исследования ученых в области общего развития ребенка подтверждают, что использование рисунков в рассказах способствует легкой конвертации словесных образов в визуальную форму [2]. Среди различных методик обучения рассказыванию и запоминанию стихотворений наиболее эффективным считается современный подход с использованием метода мнемотехники. В возрасте дошкольников преобладает наглядно-образная память, где процесс запоминания часто происходит спонтанно, особенно когда дети связывают события, предметы, факты и явления с их собственным жизненным опытом [3].

Мнемотехника – несложный «секрет», широко известный. При объединении нескольких визуальных образов в своем воображении, ребенок создает связи, которые мозг запоминает. В дальнейшем, при воспоминании одного из образов, мозг автоматически активирует все связанные с ним образы. Приемы мнемотехники существенно облегчают запоминание у детей, увеличивая объем памяти за счет формирования дополнительных ассоциаций [4]. Разработка нашего пособия «Картинки – помогайки» актуальна из-за необходимости внедрения привлекательных активных методов в работу с детьми для развития речи. Целью этого пособия является создание интересного, занимательного и развивающего процесса обучения для дошкольников, с акцентом на овладение конструктивными способами взаимодействия с окружающими людьми. Оно также направлено на формирование интереса и потребности в запоминании и восприятии стихов, загадок, на развитие их словесного искусства, художественного восприятия и эстетического вкуса, а также пересказыванию и составлению рассказов, что способствует развитию речи, в рамках развития социального интеллекта старших дошкольников. Картинки-помогайки помогут детям почувствовать красоту и выразительность языка произведения, способствуют приобщению детей к литературе, развитию литературной речи, умению содержательно и выразительно пересказывать и составлять литературные тексты. Также помогает формировать умение составлять план рассказа и придерживаться его, развивает навыки создания рассказов о предметах, а также привить чуткость к поэтическому слову, развивать основные психические процессы: память, внимание и образное мышление, а также умение перекодировать информацию, то есть преобразовывать абстрактные символы в образы. Для достижения поставленных целей применяем следующие методы работы: индивидуальный подход; групповые занятия; использование наглядных материалов. На занятиях по мнемотаблицам обычно используем три последовательных этапа: внимательное изучение таблицы и анализ изображений на ней, перекодирование информации в коре головного мозга, то есть преобразование абстрактных символов в образы, вдохновение ребенка на пересказ сказки или рассказа, а также запоминание стихотворений с использованием мнемотаблиц. В старших группах дети должны выполнять это задание самостоятельно.

После участия в развивающих занятиях с использованием мнемотаблиц дети легко составляют сказки, рассказы, уверенно пересказывают прочитанный материал по различным темам. Они активно используют лексику, соблюдают общие принципы построения сюжета и исследуют такие важные темы, как добро, дружба, хитрость и жадность. В этих пересказах отражаются собственные переживания детей и их понимание мира вокруг. Заучивание стихов и загадок способствует быстрому и качественному расширению словарного запаса, а также увеличивает кругозор детей. Они начинают проявлять интерес к пересказу текстов, придумыванию увлекательных историй, а также заучиванию стихов и потешек. Расширение словарного запаса позволяет детям поднять свой уровень владения языком. Благодаря этому дети преодолевают робость и застенчивость, учатся уверенно выступать перед аудиторией. Эти навыки помогают детям лучше воспринимать и адаптировать зрительную информацию, перерабатывать ее и использовать в соответствии с поставленными задачами.

Таким образом, для успешной адаптации детей к школьной жизни необходимо развивать их связную речь, поскольку она является ключевым показателем их умственных способностей и готовности к обучению. В этом контексте использование методов мнемотехники может значительно облегчить процесс обучения дошкольников, помогая им усваивать конструктивные навыки взаимодействия с окружающим миром, а также формировать интерес к чтению, стихам, загадкам и рассказам.

Список литературы

1. Белоусова Л.Е. Веселые встречи: конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов мнемотехники: метод. пособие для воспитателей дет. дошко. учреждений / Л.Е. Белоусова. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 119 с.
2. Большова Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большова. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 92 с.
3. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию/ Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – №3. – С. 46–52.
4. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Т.Б. Полянская. – СПб.: Детство-Пресс, 2009. – 64 с.
5. Широких Т.Д. Учим стих – развиваем память / Т.Д. Широких // Ребенок в детском саду. – 2004. – №2. – С. 59–62.
6. Юзбекова Е.А. Ступеньки творчества: место игры в интеллектуал. развитии дошкольника: метод. рекомендации для воспитателей ДОУ и родителей / Е. А. Юзбекова. – М.: Линка-Пресс, 2006. – 122 с.

Верхотурова Татьяна Евгеньевна

воспитатель

Батеенко Елена Григорьевна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «ЦРР– Д/С №199»

г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДОСУГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ

Аннотация: в статье исследуется важная проблема стимулирования интереса к художественным произведениям посредством организации досуговых мероприятий, а именно литературных досугов. В эпоху цифровых технологий, когда современное подрастающее поколение все больше увлекается гаджетами, литература теряет свою популярность. С целью развития интереса к чтению нами были спроектированы и проведены литературные досуги для старших дошкольников, которые продемонстрировали положительное влияние на интерес к художественной литературе.

Ключевые слова: досуговая деятельность, художественная литература, дети старшего дошкольного возраста, литературные досуги.

Современные ученые (А.В. Антонова, А.В. Даринский, М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова) рассматривают досуг как многогранный социальный феномен, охватывающий отдых, развлечения, праздники, саморазвитие и творческую деятельность. Вопросы организации досуга в формате развлечений и праздников широко освещены в трудах (С.И. Бекина, В.С. Левшина, Г.Н. Тубельская, А.И. Ходькова и др.).

Изучение опыта работы дошкольных учреждений показывает, что досуговая деятельность часто трактуется однобоко, сводясь лишь к развлекательным мероприятиям для детей, где преобладают малоэффективные занятия. Однако, досуг дошкольника может быть обогащен

разнообразными видами продуктивной деятельности (изобразительное искусство, моделирование, рукоделие и т. п.), которые служат мощным инструментом для раскрытия творческих способностей. Это обнажает диссонанс между пониманием досуга, как комплексного и всестороннего явления, и его организацией в дошкольных заведениях, где акцент делается на увеселении и праздничном настроении.

Одновременно стоит подчеркнуть, что дети в возрасте 5–6 лет сегодня демонстрируют худшее понимание структуры народных сказок, как важного жанра для развития читательских навыков, чем их предшественники. Сказкам приходится соперничать с фильмами ужасов, а герои любимых сказок появляются на экранах в искаженном виде. Современные дошкольники рано увлекаются компьютерными играми, заменяя ими традиционное чтение русских сказок в семейном кругу. Начальный этап развития читательских навыков у ребенка отражает тенденцию к замедленному приобщению к миру книг. Недостаточное развитие навыков качественного чтения и восприятия текста, а также недооценка значимости книги в формировании личности и культуры человека, напрямую связаны с периодом дошкольного детства.

Понимание реальной ситуации с читательским развитием дошкольников критически важно для того, чтобы вырастить увлеченного читателя, который пронесет эту любовь через школьные годы, подростковый возраст и взрослую жизнь.

Одним из серьезных препятствий на пути приобщения детей дошкольного возраста к чтению является угасание традиции семейных чтений. Согласно Национальной программе поддержки чтения, лишь небольшой процент родителей регулярно читают своим детям. Многие родители недостаточно знакомы с современными детскими книгами, что затрудняет их роль в организации читательского досуга своих детей.

Воспитатели в детских садах, не имея специальной подготовки в области детской литературы, также не всегда могут дать детям полное представление о книжном мире и сформировать у них основы культуры чтения. Книжные фонды дошкольных учреждений зачастую формируются бессистемно, пополняясь в основном книгами, принесенными родителями.

Богатый читательский опыт оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка. На протяжении веков чтение служило инструментом личностного роста, раскрывая духовный потенциал человека. Читательская культура является фундаментом социального, познавательного, коммуникативного, художественно-эстетического и общего духовного развития ребенка. Эстетическое воздействие художественной литературы способствует формированию идеала прекрасного, развитию художественного вкуса и стимулированию собственного творчества читателя. Чтение предполагает получение духовного наслаждения от книги, сопереживание героям, эмоциональное участие в происходящих событиях. Эта функция литературы особенно проявляется у старших дошкольников. Ребенок, как и взрослый, способен испытывать эстетическое удовольствие от чтения, наслаждаясь звучанием слов, удивляясь сюжетным поворотам, воображая персонажей и сопереживая им. Эстетическое удовольствие является мощным стимулом для поддержания интереса к чтению.

В настоящее время перед профессионалами стоит вызов: отказаться от утилитарного взгляда на чтение художественной литературы в дошкольном возрасте. Ключевая цель приобщения детей дошкольного возраста к художественной литературе – это формирование у них интереса и привязанности к книге, желания взаимодействовать с ней, навыков воспринимать и понимать художественные произведения. Все это служит основой для взращивания будущего, увлеченного читателя, человека с высоким уровнем литературной культуры [2].

Следовательно, в современной отечественной педагогике вопрос организации досуга дошкольников не получил всестороннего изучения с учетом актуальных тенденций. Существует несоответствие между заявленной необходимостью всестороннего развития старших дошкольников через различные виды деятельности и недостаточным использованием

развивающего потенциала значимой досуговой деятельности в реальной практике дошкольных образовательных учреждений. В рамках нашего исследования был разработан проект организации досуговых мероприятий, посвященных литературе, для детей старшей группы детского сада. В ходе реализации проекта было проведено несколько литературных досугов, направленных на максимальное вовлечение дошкольников в разнообразные виды активностей, в том числе в обсуждение как знакомых, так и новых литературных произведений.

После реализации комплекса мероприятий, посвященных литературе, стало очевидно, что у ребят значительно возрос интерес к чтению. Дети стали увереннее вспоминать названия известных сказок, акцентировать внимание на полюбившихся произведениях, демонстрировать желание слушать и принимать участие в театральных постановках. Дошкольники с удовольствием пересказывали хорошо знакомые истории и сказки, точно воспроизводя сюжетную линию, живо описывая персонажей и активно используя интонационную выразительность. Отмечалось также развитие творческих способностей в области речи, проявляющееся в сочинении загадок, авторских сказок и рассказов.

Обобщая результаты проведенной работы, можно констатировать, что поставленные цели были успешно достигнуты. В качестве примера приведем описание организации литературного праздника «Добрая, мудрая сказка» для воспитанников старшей группы. Ему предшествовала серьезная подготовительная работа, включавшая в себя: чтение русских народных сказок с последующими обсуждениями и изучением иллюстраций различных художников; изобразительную деятельность, направленную на рисование сказочных персонажей, деревьев и волшебных домиков; серию словесных игр и упражнений, таких как «Кто это? Что это?», «Отгадай загадку», «Узнай по описанию», «Скажи, какой? какая? какое? какие?», «Подбери признаки», «Кто что делает?» и другие.

Также были организованы дидактические игры «Кто что делает?», «Слова с противоположным значением», «Один начинает, другой продолжает», «Найди ошибки в стихотворении»; подвижные игры «У медведя во бору», «Волк и зайцы», «Лиса и куры»; разыгрывание этюдов, изготовление масок для сказок, создание костюмов для персонажей сказок (с активным участием родителей), разработка афиш к сказкам, игровые задания типа «Салат сказок», прослушивание сказок в аудиоформате, а также прослушивание песен и музыки из сказок.

Важным аспектом данной работы стало активное вовлечение родителей воспитанников детского сада. Педагоги образовательного учреждения разработали программу мероприятий, предназначенную для взаимодействия с родительской общественностью. В программу были включены разнообразные формы сотрудничества, например, родительская викторина, посвященная знанию детской литературы, и блиц-опрос родителей, направленный на выявление популярных видов семейного досуга с детьми дошкольного возраста.

В процессе работы с дошкольниками и их семьями широко применялись литературные игры. Включение литературных игр в досуговые мероприятия стало одним из способов стимулирования творческого развития детей, охватывающего речевые, художественные и артистические навыки. Применение литературных игр играет существенную роль в развитии коммуникативных навыков у детей, а также способствует развитию интеллектуальных способностей, основанных на памяти и мыслительных процессах.

Литературные игры способствуют раскрытию творческого потенциала дошкольников, развитию ассоциативного мышления, воображения, находчивости и литературных наклонностей. После проведения литературных досугов стало очевидно, что у детей значительно возрос интерес к чтению, а их читательская активность заметно увеличилась.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Дошкольная педагогика и психология: хрестоматия / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 554 с. – ISBN 978-5-4315-0508-9. EDN YKHGVБ

2. Волков Б.С. Психология общения в детском возрасте: учеб. пособие / Б.С. Волков. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с. – ISBN 978-5-388-00233-4. EDN QXVCFR
3. Голубь М.С. Повышение воспитательного потенциала семьи средствами интернет-технологий / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. №4А. – С. 361–365.
4. Зацепина М.Б. Формирование культуры досуговой деятельности детей дошкольного возраста / М.Б. Зацепина // Инновационные технологии управления и права. – 2021. – №1. – С. 43–45. – ISSN 2226-0056. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/324821> (дата обращения: 27.09.2025). EDN QHJIMZ
5. Развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр-путешествий / Н.Н. Отраднава, Т.Д. Сегова // Историко-педагогический журнал. – 2024. – №4. – С. 68–80. – ISSN 2304-1242. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/368090> (дата обращения: 06.12.2025). EDN EENXOU
6. Педагогический потенциал использования портальной технологии в организации семейного досуга / Л.К. Ничипоренко, Р.И. Яфизова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – №2. – С. 29–39. – ISSN 2658-7114. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/342977> (дата обращения: 07.09.2025). DOI 10.21209/2658-7114-2020-15-2-29-39. EDN NCOTQR

Голубь Марина Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Артеменко Инна Викторовна

воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №217»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-153961

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в наше время проблема развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста становится особенно актуальной. Настоящее исследование посвящено изучению потенциала музыкально-игровых занятий в формировании эмоционального интеллекта у малышей этого периода. В публикации рассматриваются подходы к применению музыкальных игр для укрепления эмоциональной стабильности и навыков у детей, готовящихся к школе. Дошкольный этап жизни играет решающую роль в становлении характера ребенка, когда в его психике и отношении к миру происходят существенные трансформации. Именно тогда активно развивается самосознание, а также тесно связанные эмоциональная и мотивационная сферы. Главное внимание уделяется анализу воздействия музыкально-игровой деятельности на эмоциональный рост детей.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, музыкальные игровые методы, дети старшего дошкольного возраста.

В сфере образования и педагогической деятельности всё большее значение приобретают задачи по развитию социального и эмоционального интеллекта у дошкольников. Это предопределено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и необходимостью всесторонней подготовки детей к поступлению в школу. Современные исследования в науке демонстрируют, что свыше 40% малышей в этом возрасте обладают низким уровнем эмоционального интеллекта, что проявляется в проблемах с распознаванием эмоций окружающих и идентификацией базовых чувств.

Подобная обстановка побуждает к созданию эффективных подходов для формирования у детей навыков осмысления, дифференциации и выделения эмоций, а также адекватного выражения собственных переживаний.

Одним из действенных методов развития эмоционального интеллекта является музыкальное творчество, которое способствует формированию эмпатии и обогащению эмоционального мира у детей. Музыкальные мелодии оказывают мощное воздействие на внутренний мир старших дошкольников, помогая выстраивать комплексную структуру ключевых эмоциональных переживаний. Специально организованные музыкальные занятия создают оптимальные условия для структурирования личного эмоционального ландшафта ребенка и укрепления его общего эмоционального благополучия.

С ранних лет у детей формируется способность самостоятельно управлять своим поведением, а также складывается их внутренний мир. Появляется противоречие между личными потребностями и нормами общества, желанием независимости и копированием поведения взрослых. Дети нередко испытывают трудности с адаптацией к новым условиям, в особенности в музыкальной сфере. Такие дети склонны замыкаться в себе, отказываться от общения с ровесниками и избегать групповых музыкальных занятий, чувствуя страх перед незнакомыми окружениями и педагогами («Я не хочу!», «Не буду!») [1].

Игровые уроки помогают завоевать интерес дошкольников и облегчают вхождение в новую среду. Процесс вовлечения ребенка в занятия идет постепенно: сначала пробуждается интерес к коллективным действиям и наблюдению за ходом уроков. Значительную роль играет эмоциональное воздействие музыки, которое способствует развитию чувствительной стороны личности [1].

Учёный-физиолог В.М. Бехтерев в экспериментах доказал влияние музыки на телесное состояние малышей, проявляющееся либо в успокоении, либо в усиленной подвижности. Тестирования выявили, что младенцы откликаются на акустические музыкальные сигналы задолго до начала речевой деятельности [1]. Развитие чувствительности к мелодиям неразрывно связано с прогрессом всей сферы эмоций у ребёнка.

В дошкольных учреждениях занятия по музыке и с разными формами музыкальной деятельности активно формируют личность дошкольника. Игры с музыкой для детей старшего возраста помогают выработать комплекс умений и приёмов для освоения мира звуков, что в конечном счёте углубляет самосознание.

Таким образом, мы разработали уникальные музыкальные игры, учитывающие возрастные особенности наших воспитанников. Эти игры мы используем не только на занятиях, но и во всех видах деятельности. В музыкальном образовании основной упор приходится на ключевые направления: развитие навыков слушания и понимания музыки, улучшение умений исполнения (вокал, инструменты), стимулирование творческого самовыражения и приобретение знаний о музыкальном искусстве [1].

К концу дошкольного периода усложняется и становится более осмысленным музыкальное восприятие, вокальные способности и ритмические движения. Ребята начинают анализировать, сравнивать и связывать музыкальные впечатления. Появляется умение четко и последовательно излагать свои мысли о музыке, а также ярко и выразительно передавать эмоциональное настроение произведений через пение и движения.

Осмысление музыки играет центральную роль в развитии музыкальных умений у дошкольников, выступая живым и изобретательным механизмом. Все виды музыкальной деятельности, включая пение и ритмические практики, неразрывно связаны с этим осмыслением.

Прежде чем ребенок воспроизведет мелодию голосом, он ее сначала впитывает, вслушиваясь в исполнение взрослого или запись. Аналогично, до практики ритмических движений

происходит погружение в композицию через прослушивание. Благодаря систематическим занятиям по музыкальному воспитанию дети начинают эмоционально откликаться на звуки, ощущая соответствующие чувства, а затем постигают выразительные черты произведения.

При грамотной организации уроков музыки эмоциональная и этическая сфера личности малыша обогащается, формируются важные черты, такие как эмпатия и способность сочувствовать другим. Педагогу необходимо тщательно проработать план обучения, чтобы способствовать расширению и углублению внутреннего эмоционального мира ребят.

По мнению Г.А. Прасоловой, особенности восприятия музыки у детей развиваются под влиянием совокупности взаимосвязанных факторов. Среди них выделяются само музыкальное сочинение, личный опыт ребенка (включая его знакомство с музыкой и повседневные жизненные впечатления), внешние и внутренние условия, а также специфика занятий музыкой.

В период дошкольного возраста осознанное отношение к музыке позволяет детям ассоциировать мелодии с личными эмоциями, воспоминаниями и фантазиями, что углубляет их эмоциональное и интеллектуальное понимание. Живые образы и сюжетные элементы в музыке способствуют более глубокому истолкованию музыкальных образов [4].

Музыкальные занятия играют центральную роль в развитии эмоциональной сферы дошкольников, где пение становится наиболее доступным и естественным способом самовыражения. Через пение у детей формируется осознанное, творческое и нравственное восприятие себя и окружающего мира. По мнению Н.А. Ветлугиной, такой подход усиливает эстетическое восприятие музыки и обогащает эмоциональный опыт ребенка [3]. Для повышения эффективности в раскрытии музыкальных способностей дошкольников в педагогическую практику детских садов по ФГОС ДО внедряют авторские песни, созданные специалистами в области музыковедения.

Еще одним значимым элементом музыкального воспитания служит ритмика, помогающая выражать содержание, эмоции и образы мелодий через движения тела. Занятия по ритмике позволяют детям координировать жесты с ритмом произведений и проявлять чувства, что способствует их эмоциональному развитию. Исследования И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева и их последователей демонстрируют, что подвижные упражнения под музыку в первую очередь стимулируют мозговую деятельность и улучшают функционирование нервной системы.

Основным фактором в обучении ритмике является компетентность педагога, которая проявляется в новом подходе к тому, как ребенок взаимодействует с музыкальным миром: переход от механического усвоения простых элементов к творческому осмыслению. Для этого необходимо развивать аналитическое мышление и побуждать к глубокому анализу фундаментальных жизненных и эстетических концепций.

На занятиях по ритмике преподаватель должен обеспечивать согласованность телесных проявлений у дошкольников – например, жестов рук и мимики – с эмоциональной сутью и характером используемого музыкального отрывка. Чтобы реализовать это, в детских садах разработано, апробировано и активно применяется в практике учебное пособие по логоритмике «Ковер – Прыг – Скок – Словоплет». Оно помогает формировать гармоничное развитие культуры у ребенка, повышать его эстетические предпочтения и индивидуальные качества, а также улучшать умения социального взаимодействия.

В старшей группе воспитанники должны показывать умение оригинально выразить себя в танце, основываясь на всестороннем понимании содержания музыкального произведения. Другими словами, упор делается на выработку у ребенка способности улавливать общие структуры, воспринимать форму целиком, применяя подход от общего к частному (дедуктивный путь), а также интерпретировать события с учетом их внутренних противоречий и взаимосвязей [5].

В заключение, учитывая все изложенное, стоит подчеркнуть, что игровая деятельность с элементами музыки существенно способствует развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Такое развитие достигается при соблюдении ключевых методических подходов/

Одним из ключевых аспектов выступает сбалансированное объединение организованных занятий под руководством педагога и независимых игровых ситуаций, где малыши могут проявлять инициативу и творчество. Особо важным является включение детей в активное выражение чувств через движения и пение, что помогает укрепить их психологическую независимость и самоуверенность.

Весь процесс работы предполагает активное участие не только детей, но и их родителей, что позволяет проводить более целенаправленные и глубокие занятия в этой области. Такое тесное сотрудничество приносит пользу всем участникам. Родители, подключаясь к творческому процессу, становятся надежными союзниками. В результате коллективных стараний возникают яркие выступления на мероприятиях детского сада, города и области. Участие в фестивалях, конкурсах и концертах. Всё это помогает раскрывать таланты ребенка, дарит незабываемые эмоции и впечатления. В повседневной жизни малыши напевают усвоенные мелодии вместе с семьей, что ярко демонстрирует эффективность хорошо продуманной программы.

Особое значение имеет грамотный выбор музыкальных композиций для уроков ритмопластики. Мы тщательно отбираем треки, чтобы гармонично формировать эмоциональную сферу дошкольников; они органично интегрируются в план тем нашего образовательного заведения и соответствуют нормам федерального государственного образовательного стандарта.

Список литературы

1. Зацепина М.Б. Развитие ребенка в музыкальной деятельности: обзор программ дошкольного образования / М.Б. Зацепина. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
2. Куцакова Л.В. Воспитание ребенка дошкольника: развитого, образованного, самостоятельного, инициативного, неповторимого, культурного, активно-творческого в мире прекрасного: программно-методическое пособие / Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова. – М.: Владос, 2003. – 368 с.
3. Мартынова Л.Н. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у 5–7-летних воспитанников детских домов: на материале праздников автореф. дис. д-ра филос. наук / Л.Н. Мартынова. – Елец, 2008. – 17 с. EDN ZNTFPH
4. Байкова Л.А. Педагогические аспекты проблемы развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / Л.А. Байкова, О.Ю. Бугакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – №9 (192). – С. 91–100. – ISSN 1815–9044 // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/366644> (дата обращения: 03.02.2026). EDN HWCLTG
5. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.П. Палавандишвили; под ред. О.П. Радыновой. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с. – ISBN 5-7695-0182-0.
6. Тарасенко Т.В. Реализация проекта «Развитие эмоционального мира детей дошкольного возраста средствами искусства» / Т.В. Тарасенко, С.А. Воробьева // Педагогическое образование и наука. – 2014.

Доготарь Полина Александровна

воспитатель

Воробьева Анастасия Владимировна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «ЦРР– Д/С №199»

г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена изучению вопроса развития и расширения игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста посредством использования предметно-развивающей среды. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), дошкольные образовательные учреждения обязаны создавать развивающую среду, обеспечивающую защиту и укрепление здоровья воспитанников, оказывающую влияние на эффективность обучения и гарантирующую их эмоциональный комфорт. Подчеркивается, что совершенствование предметно-развивающей среды в детском саду играет важную роль в стимулировании и поддержке игровой деятельности дошкольников. Таким образом, правильно организованная среда способствует всестороннему развитию ребенка через игру.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда дошкольного учреждения, игровые практики дошкольников, принципы формирования развивающей среды в соответствии с ФГОС, принципы организации развивающей среды согласно ФГОС.

В настоящее время актуальность развития и улучшения игровой деятельности у детей дошкольного возраста крайне высока, поскольку сегодняшние дети чаще выбирают игры с применением цифровых устройств и гаджетов. При этом, по нашему мнению, образовательная среда в дошкольном учреждении рассматривается не просто как совокупность условий и воздействий, формирующих личность, но и как набор возможностей для всестороннего развития ребенка. Многие современные детские сады обладают значительным развивающим потенциалом как всей территории детского сада, так и отдельных групп [3].

В науках, объединяющих теорию и практику образования, наблюдается повышенный интерес к вопросам, касающимся образовательной среды. Это относится к философии, социологии и психологии образования. В философии образования обсуждается «создание новой образовательной среды, представляющей собой многогранное пространство, отвечающее потребностям детей и подростков и соответствующее современным культурным тенденциям и изменениям».

Философские труды фокусируются на создании адаптивной средовой модели, охватывающей не только предметную область, но и расширение сферы общения, взаимосвязей и взаимодействия между образовательными структурами, сообществами образовательных учреждений и их образовательными пространствами в целостную коммуникативно-культурную среду региона [1].

Существенным аспектом рассматриваемой темы является воздействие окружающей обстановки на становление личности дошкольника, в частности, на его моральное и эстетическое развитие.

Обстановка, в которой растет и воспитывается ребенок, может значительно различаться: от поддерживающей, стимулирующей, насыщенной и благоприятной до, в отдельных случаях, неблагоприятной. Это предполагает, что грамотная организация среды и активное

вовлечение ребенка во взаимодействие с окружающим миром предметов выступает как важный фактор результативности образовательного процесса в дошкольных учреждениях [4].

Действенность воздействия окружающей обстановки на формирование личности дошкольника в образовательном учреждении во многом определяется умением педагогов создать особую атмосферу, наполнить смыслом каждый элемент предметного мира, превратив их в инструменты воспитания.

Иными словами, актуален вопрос о поиске наиболее результативных и значимых методов эстетического и нравственного воспитания детей дошкольного возраста, что подразумевает грамотное создание развивающей предметной среды. Несмотря на то, что общие принципы воспитания и организации предметной среды в той или иной степени затрагивались многими исследователями различных эпох (Платон, И. Песталоцци, Ф. Дистервег, Я. Коменский, Ж. Руссо, М. Монтессори, Л.Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский, К.Н. Венцель, Ш. А. Амонашвили, Л. А. Венгер, П.И. Пидкасистый, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, С.А. Козлова, Н.А. Сорокин и др.), в современном контексте данная тема требует более глубокого, системного и педагогического анализа, особенно в контексте развивающего потенциала среды.

Современные исследования все больше акцентируют важность создания обогащенной предметно-развивающей среды, что влечет за собой пересмотр подходов к ее организации в образовательном процессе, ориентируясь на модель взаимодействия, ставящую в центр личность ребенка. Особая роль отводится игровой деятельности, рассматриваемой как ключевой фактор гармоничного развития дошкольников. Грамотно организованная игровая среда оказывает существенное влияние на формирование психических процессов, физическое здоровье и социальную адаптацию.

Предметно-пространственное окружение в каждой возрастной группе детского сада должно учитывать специфические потребности детей. Для малышей третьего года жизни важна просторная территория, стимулирующая двигательную активность. В группе для четырехлетних детей акцент смещается на создание насыщенного центра сюжетно-ролевых игр с разнообразными атрибутами. Для детей среднего дошкольного возраста необходимо предусмотреть возможности для игр в коллективе и уединенного времяпрепровождения. В старших группах приоритет отдается играм, направленным на развитие когнитивных функций, таких как восприятие, память и внимание.

Развивающая предметно-пространственная среда создается воспитателем, который учитывает интересы детей младшего возраста. Со средней группы этот процесс становится совместным, а старшие дошкольники уже самостоятельно проектируют и трансформируют среду, исходя из личных предпочтений. Важно, чтобы предметно-пространственная среда отражала зону ближайшего развития ребенка, включала как знакомые, так и осваиваемые с помощью взрослых предметы, а также элементы, пока еще незнакомые. По мере расширения зоны ближайшего развития ребенка предметно-пространственная среда должна обновляться, предлагая новые возможности для развития, как указывает Г.Ю. Максимова.

Влияние окружающей обстановки на формирование самосознания индивида проявляется через различные типы взаимодействия, как отмечает Е.А. Лазарь. Несбалансированный тип характеризуется расхождением требований среды и уровня развития личности. Это включает ситуации, когда индивид борется с дефицитом ресурсов в окружающей среде, стремясь ее преобразовать; когда среда подавляет личность своими масштабами, вынуждая к подчинению; или когда среда служит заменой полноценной жизни. В противоположность, сбалансированный тип взаимодействия между средой и личностью отличается гармонией между образом жизни и окружающей обстановкой, а также удовлетворенностью личности своим положением.

Предметно-пространственное окружение играет ключевую роль в раскрытии универсальных возможностей ребенка, что является важным ориентиром для развития человека в контексте культурно-исторического процесса. Одной из целей педагогики развития является формирование у ребенка умения не только осваивать, но и творчески преобразовывать новые методы деятельности в различных сферах человеческой культуры. Следовательно, организация среды должна обеспечивать ребенку необходимую свободу не только для выражения уже сформировавшихся практических навыков, но и для раскрытия новых горизонтов развития (по Н.Н. Поддьякову, В. Кудрявцеву).

Существуют различные точки зрения среди специалистов относительно наполнения развивающей среды. Некоторые исследователи (Н.А. Ветлугина, Л.М. Кларина) считают, что она включает в себя природный мир, человеческое окружение и предметно-пространственное обустройство. Другие (В. Кудрявцев) расширяют это понятие, включая не только игрушки, учебные пособия и спортивное оборудование, но и все элементы, формирующие содержание детской деятельности.

В нашей дошкольной образовательной организации с целью оптимизации развивающей предметно-пространственной среды в группах был проведен опрос среди воспитателей и родителей. Основной задачей опроса являлось выявление степени удовлетворенности текущей средой развития в группах. Большинство респондентов (67%) – родители и педагоги – указали на потребность в улучшении развивающей среды. Небольшая часть родителей (23%) выразила удовлетворение существующим положением дел. Оставшиеся участники опроса не проявили заинтересованности в исследовании.

На основании анализа собранной информации, нами был сформирован проект по модернизации развивающей обстановки детского сада для стимуляции игровой активности. В сотрудничестве с методистом были спроектированы развивающие игровые зоны, создание которых было мотивировано увлеченностью воспитанников соответствующими играми.

Для воспитанников предшкольного возраста были спроектированы различные игровые территории, наполнение которых подвергалось изменениям, что позволяло реализовывать принцип разнообразия среды. В перспективе запланировано проведение анализа с целью определения и подтверждения элементов и показателей формирования игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Атарова А.Н. Развивающий потенциал пространства дошкольной образовательной организации в решении задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста / А.Н. Атарова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – №2. – С. 14–20. – ISSN 2658-7114. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/340583> (дата обращения: 07.01.2026). DOI 10.21209/2658-7114-2021-16-2-14-20. EDN KCAXOG
2. Голубь М.С. Влияние родительской вовлеченности на развитие дошкольников: стратегии сотрудничества между семьей и образовательной организацией / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №4А.
3. Лебедева В.П. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 24–26.
4. Лексакова Н.В. Развивающая образовательная среда в детском саду: особенности формирования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Н.В. Лексакова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2019. – № 2. – С. 221–225. – ISSN 1819-7671. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/321350> (дата обращения: 27.01.2026). DOI 10.18500/1819-7671-2019-19-2-221-225. EDN ZSNQDB
5. Развивающая предметно-пространственная среда как средство активизации двигательного режима детей старшего дошкольного возраста / О.Н. Маценко, Г.Л. Кривошеева // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2020. – №12-2. – С. 263–267. – ISSN 2522-4824. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/342746> (дата обращения: 27.01.2026). EDN MBWKHN

Ерослаева Диана Андреевна
магистрант

Научный руководитель

Азлецкая Елена Николаевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

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

КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматриваются отечественные и зарубежные концепции и подходы развития навыков, необходимых для успешного взаимодействия с окружающими у детей в дошкольном возрасте. В результате анализа сформулированы ключевые выводы по организации образовательного процесса и созданию благоприятных условий для успешного развития социального интеллекта дошкольников.

Ключевые слова: социальный интеллект, коммуникативные навыки, межличностные отношения, концепции, развитие, дошкольный возраст, дошкольники.

В настоящее время сохраняет свою актуальность проблема развития социального интеллекта детей, начиная с дошкольного возраста. Общество постоянно развивается, а вместе с этим растут и требования, предъявляемые человеку: активное участие в социальной жизни, постоянное развитие и самосовершенствование, умение быстро приспосабливаться к внешним изменениям.

Анализ научных исследований показывает, что социальный интеллект детей дошкольного возраста ряд авторов рассматривает как развивающаяся способность ребенка на основе осваиваемых социальных знаний, восприятия, сопереживания, умения взаимодействовать в окружающем жизненном пространстве, решать общественные и лично-значимые задачи.

Широко описывает социальный интеллект дошкольников О.Б. Чеснокова. Автор пишет, что «социальный интеллект – это возможность приобретения ребенком способности ориентироваться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения и формирования умения устанавливать причинно-следственные связи между действиями или отношениями индивидов в ходе становления социальной деятельности» [9, с. 36].

Рассмотрим некоторые подходы и концепции, которые помогут понять, как можно развить навыки, необходимые для успешного взаимодействия с окружающими у детей в дошкольном возрасте.

Определяющим научную основу для создания эффективных условий развития социального интеллекта дошкольников является системный подход (А.А. Богданов, Л. Берталанфи, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Ю.А. Урманцев, Э.Г. Юдин). В соответствии с данным подходом, социальный интеллект детей дошкольного возраста рассматривается как динамическая многоуровневая система, отличающаяся возрастными особенностями, и одновременно развивающаяся способность, обеспечивающую успешную интеграцию ребенка в социум и его дальнейшее личностное развитие (выстраивание общения и взаимодействия с людьми, успешное разрешение конфликтных ситуаций или предупреждение их возникновения на основе адекватной оценки себя, партнеров по деятельности, регуляции собственных поступков и поведения) [2].

Идеи деятельностного подхода (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) помогут изучить и описать специфику взаимодействия детей

с окружающими, определить характер проявления и влияния уровней развития саморегуляции и самооценки на межличностное взаимодействие, разработать пути наиболее успешного развития структурных компонентов социального интеллекта [5].

Деятельностный подход соотносится с положениями возрастного подхода (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Л.И. Божович), который помогает объяснить развитие социального интеллекта дошкольников следующим образом. В дошкольном возрасте дети начинают осознавать свое социальное Я, активно проявлять саморегуляцию, выражающуюся в способности к самоконтролю, у них формируется дифференцированная самооценка, позволяющая осознавать себя и свое положение в жизни, оценить свои желания и мотивы. Активизируется любознательность, что позволяет изучать окружающий мир, подражать взрослым, осуществляя межличностное взаимодействие [7].

При создании эффективных условий развития социального интеллекта детей дошкольного возраста, могут быть использованы идеи личностно-ориентированного подхода, которые раскрываются через главные его функции:

- гуманитарная (создание условий для нормализации самооценки ребенка, в результате чего формируется способность к принятию себя и уважительного отношения к окружающим);

- культуросоцидательная (научение контролю своего поведения, повышение уровня саморегуляции; благодаря этому происходит принятие каждым субъектом ценностей и формирование на их основе собственных установок, руководство ими при выстраивании дальнейших отношений с окружающими);

- функция социализации (содействие успешности взаимодействия с взрослыми и сверстниками; результатом является рефлексия приобретенного социального опыта, играющая важную роль в развитии социального интеллекта) [8].

К главным идеям индивидуально-дифференцированного подхода (Я.А. Коменский, Н.Г. Чернышевский, А. Маслоу, Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская) в контексте проблемы развития социального интеллекта дошкольников относятся: учет индивидуальных особенностей детей, оказание помощи с опорой на возможности каждого ребенка, обеспечение комфортности жизнедеятельности и повышение социального интеллекта. При выстраивании работы по развитию социального интеллекта детей дошкольного возраста необходимо учитывать характер отношения ребенка к себе, сверстникам и взрослым, а также преобладающие способы взаимодействия с ближайшим окружением [1].

На основании данных подходов О.Н. Лошкарева [5] выделяет следующие направления, которые могут быть применимы в работе по развитию социального интеллекта детей дошкольного возраста: проблематизация, проектирование, просвещение, сотрудничество, содействие. Необходимо понимание специфики мышления и чувств ребенка, учет и развитие его личностных и физических качеств, понимание им себя и окружающих.

Значимой в рамках изучения развития социального интеллекта представляется концепция нравственного мышления Л. Колберга, изучавшего социальное мышление в области нравственных норм через ответы, которые были получены в результате предъявлений так называемых «дилемм Колберга», в которых описывались разные социальные ситуации. Автор придерживался идеи о том, что социальное развитие человека происходит благодаря собственным размышлениям, с помощью рефлексии. Социальный опыт только способствует этому развитию, стимулируя «ментальные способности», но не определяет его. Концу старшего дошкольного возраста характерны вторая и третья стадии развития по Л. Колбергу. Дети понимают и принимают чужие чувства, мнения, поступки, учатся договариваться с близкими людьми для получения нужного результата, постепенно осознают ценности семьи и общества в целом [2].

В концепции развития социального интеллекта О.В. Луневой [6], социальный интеллект определяется как способность, которая выполняет функции активации личностных свойств, их презентацию участникам взаимодействия и управляет их проявлением в процессе взаимодействия. Коммуникативное взаимодействие рассматривается как форма активности личности, в которой взаимодействие носит субъект-субъектный характер. Поведение личности направляется способностями, входящими в социальный интеллект. Оно может быть спонтанным, осознанным, осознаваемым (регулируемым) и смешанным (спонтанно-рациональным). Сферой реализации способностей социального интеллекта являются как ментальное пространство (интрапсихическое), так и реальное коммуникативное пространство (интерпсихическое).

Интересной является и концепция генезиса общения, разработанная М.И. Лисиной [4]. Особенность концепции заключается в акценте на содержательных качественных особенностях общения детей с ровесниками на разных возрастных ступенях развития. На каждом этапе происходит качественное преобразование структуры коммуникативной деятельности. Одними из важных приобретений дошкольного возраста, возникающих в процессе контактов детей между собой, являются образы себя и другого человека. Рассмотрим подробнее эти формы общения:

1) эмоционально-практическая (2–4 года) – способствует развитию представлений ребенка о своих возможностях, благоприятствует расширению диапазона эмоций, способствует повышению инициативы детей;

2) ситуативно-деловая (4–6 лет) – развитие самосознания, творческого начала и любознательности ребенка;

3) внеситуативно-деловая (6–7 лет) – сотрудничество наиболее полно проявляется в совместной игровой деятельности, особенно в сюжетно-ролевых играх. Они помогают детям понять сложность и разносторонность отношений между людьми, осознать общие правила и нормы поведения, а также познать себя, свои возможности.

В отечественной науке разработана концепция социально-исторической обусловленности игры (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Специфика ее заключается в том, что она имеет замещающий характер (моделирование социальных отношений взрослых, разыгрывание профессиональных и бытовых сценариев) и позволяет ребенку почувствовать себя в роли взрослого. Именно в процессе игровой деятельности у дошкольников формируются ключевые компоненты социального интеллекта: понимание социальных норм и следование им, прогнозирование поведения других, регулирование собственных действий в соответствии с групповыми правилами [3].

Приведенные научные подходы и концепции могут помочь при организации эффективных психолого-педагогических условий в дошкольном образовательном пространстве для развития навыков успешного взаимодействия дошкольников с окружающими. При этом следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности развития каждого ребенка. В работе можно использовать, например, сюжетно-ролевые игры, беседы, коллективные виды работ, моделирование социальных ситуаций, проектная деятельность [5].

Проведенный анализ научных подходов к проблеме развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста позволяет сделать ряд важных выводов.

Исследования показывают, что развитие происходит в процессе активного взаимодействия ребенка с социальной средой через усвоение норм поведения, развитие эмпатии и способности решать межличностные задачи и конфликты.

Особое значение в этом процессе имеют теоретические подходы и концепции, разработанные ведущими отечественными и зарубежными учеными. Практическое их применение

предполагает создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей организацию развивающей предметно-пространственной среды, использование интерактивных методов обучения, внедрение проектных технологий, ведение работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, сотрудничество с семьей.

Важно учитывать, что формирование социального интеллекта – это длительный процесс, требующий систематической работы и создания условий для практического применения полученных навыков в реальных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Абраухова В.В. Дошкольная педагогика. Воспитание и развитие детей в ДОО: учебное пособие / В.В. Абраухова. – М.: Директ-Медиа, 2020. – 116 с. EDN JRYAIS
2. Горчакова О.Ю. Исследование социального интеллекта: проблемы, основные понятия и подходы / О.Ю. Горчакова, С.А. Богомаз // Психология когнитивных процессов. – 2015. – №5. – С. 44–55. – EDN UISIIH
3. Королева О.О. Роль игры в развитии социального интеллекта дошкольников / О.О. Королева, Л.Э. Семенова // Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности: материалы II Международной научно-практической конференции (Владимир, 28–29 ноября 2024 г.). – Симферополь: Ариал, 2024. – С. 68–72. EDN BOOGHH
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 501 с. EDN QXXJKN
5. Лошкарева О.Н. Теоретические подходы к построению модели педагогического сопровождения развития социального интеллекта старших дошкольников / О.Н. Лошкарева // Дошкольное воспитание. – 2023. – №12. – С. 16–20. EDN WFFZWM
6. Лунева О. В. Концепция социального интеллекта личности / О.В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2012 – №2. – С. 46–51. EDN PWJSEV
7. Микляева Н.В. Социальный интеллект дошкольников: особенности развития // Н.В. Микляева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №5 (118). – С. 189–192. EDN WWTFKV
8. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу: монография / А.И. Савенков, О.А. Айгунова, В.А. Кривова [и др.]. – М.: Перо, 2017. – 127 с. EDN ZBZWXX
9. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 35–45.

Короткая Оксана Ильинична

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ
В КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и методологические основания интеграции системного и деятельностного подходов в коррекционно-логопедической работе по преодолению нарушений просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируется соотношение данных подходов, выявляются точки их пересечения и взаимодополнения. Раскрываются принципы интегративного подхода, обеспечивающего не только комплексное воздействие на все компоненты просодики в их взаимосвязи, но и включение просодических средств в различные виды детской деятельности, формирование их коммуникативной направленности и осознанного использования. Обосновывается, что интеграция системного и деятельностного подходов создает методологическую базу для построения коррекционной работы, ориентированной на формирование просодики как функциональной системы, реализуемой в деятельности и для деятельности.

Ключевые слова: *системный подход, деятельностный подход, интеграция методологических подходов, просодическая сторона речи, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, коррекционная работа, коммуникативная деятельность.*

Актуальность коррекции просодических нарушений у детей с ОНР обусловлена сложностью феномена. Несмотря на накопленный материал, открыт вопрос о методологических основаниях целостной системы коррекции. В логопедии доминируют системный и деятельностный подходы, восходящие к трудам Л.С. Выготского [3], А.Р. Лурии [7], П.К. Анохина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Леонтьева [5]. В практике они часто существуют параллельно. Однако, как отмечают Н.В. Микляева [8], Е.Е. Шевцова и Л.В. Забродина [10], их интеграция может стать новой методологической основой, особенно для коррекции просодики.

Системный подход в его классическом понимании предполагает рассмотрение просодической стороны речи как целостного образования, состоящего из ряда взаимосвязанных компонентов: речевого дыхания, голоса, темпа, ритма, интонации. При этом каждый компонент не существует изолированно, а влияет на состояние других и, в свою очередь, испытывает на себе их влияние. Так, недостаточность речевого дыхания неизбежно сказывается на голосовых характеристиках, делая голос слабым, истощающимся, лишенным модуляций. Нарушения голоса, в свою очередь, влияют на интонационные возможности ребенка, поскольку интонация реализуется именно через голосовые модуляции. Темпо-ритмические расстройства могут усугублять дыхательную недостаточность, провоцируя дополнительные вдохи в неподходящих местах и нарушая плавность речи.

Из системного понимания просодики вытекает важнейший принцип коррекционной работы: необходимо не изолированное воздействие на отдельные компоненты, а комплексное формирование всей просодической системы в единстве и взаимосвязи ее элементов. Однако системный подход, при всей его эвристической ценности, не отвечает на вопрос о том, как именно, в каких формах, в каком виде деятельности должно осуществляться это комплексное воздействие. Он указывает на структуру объекта коррекции, но не определяет структуру самой коррекционной деятельности.

Деятельностный подход восполняет этот пробел. С позиций деятельностного подхода просодическая сторона речи рассматривается не как статичный набор компонентов, а как динамическое средство, формирующееся и функционирующее в процессе общения. Усвоение просодических средств происходит в деятельности. Ребенок осваивает интонационные и голосовые модуляции, темпо-ритм, поскольку это необходимо для коммуникации и взаимодействия.

Деятельностный подход ориентирует коррекционную работу на включение формируемых просодических навыков в различные виды детской деятельности, придавая им осмысленный, мотивированный характер. Наиболее значимыми для развития просодики видами деятельности выступают коммуникативная деятельность, игровая деятельность (особенно театрализованные и сюжетно-ролевые игры), музыкальная деятельность, художественно-речевая деятельность. Каждый из этих видов деятельности предъявляет свои требования к просодическому оформлению речи и создает естественные ситуации для использования разнообразных просодических средств.

Однако деятельностный подход, акцентируя внимание на активности самого ребенка и включенности речи в деятельность, не всегда в полной мере учитывает системную организацию самого объекта усвоения. Это может приводить к трудностям переноса навыков в новые условия.

Таким образом, необходима интеграция двух подходов. Она предполагает, что коррекционная работа строится одновременно в двух плоскостях: системного анализа объекта коррекции и деятельностного анализа процесса коррекции.

Методологическая интеграция позволяет сформулировать ряд принципиальных положений. Просодика должна формироваться как функциональная система, целостное образование, где каждый компонент (дыхание, голос, темп, ритм, интонация), как указывают Г.А. Волкова [2], Л.В. Лопатина и Л.А. Позднякова [6], выполняет определенную функцию для обеспечения коммуникативно значимого результата. Формирование просодической системы должно происходить в процессе деятельности: ребенок должен учиться использовать просодические средства в игре, общении, театрализации.

Единство сознания и деятельности означает необходимость формирования у ребенка осознанного отношения к просодическим средствам, понимания их роли в общении. Это согласуется с положением Л.С. Выготского [3] о развитии высших психических функций.

Интеграция подходов требует также пересмотра традиционного понимания этапности коррекционной работы. Если исходить только из системного подхода, этапы выстраиваются линейно: от формирования более простых компонентов к более сложным, от речевого дыхания к голосу, затем к темпо-ритму и интонации. Деятельностный подход вносит в эту линейность существенные коррективы: на каждом этапе, работая над определенным компонентом, необходимо сразу же включать его в осмысленную деятельность, придавая формируемому навыку коммуникативную направленность. Более того, сама последовательность работы может варьироваться в зависимости от того, какие виды деятельности являются для ребенка наиболее значимыми и доступными.

Особую значимость интеграция системного и деятельностного подходов приобретает при работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Для этих детей характерно не только системное нарушение всех компонентов речи, включая просодику, но и снижение речевой активности, недостаточность коммуникативной мотивации, трудности включения речевых средств в деятельность. Поэтому простое «натаскивание» на отдельные просодические умения без их деятельностного опосредования оказывается малоэффективным. Необходимо создавать такие условия, в которых потребность в использовании просодических средств возникала бы естественно, в ходе самой деятельности, и удовлетворение этой потребности приводило бы к реальному коммуникативному успеху.

Практическая реализация предполагает разработку системы коррекционных занятий, сочетающих системное формирование просодических умений (по данным Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [4], Т.Б. Филичевой [9]) и их включение в деятельность. На диагностическом этапе оценивается состояние компонентов просодики и характер их использования в деятельности (Е.Э. Артемова [1]). На коррекционном этапе каждый компонент формируется в востребованных видах деятельности.

Особого внимания заслуживает использование театрализованной деятельности как интегративной формы работы, позволяющей одновременно решать задачи системного развития всех компонентов просодики и их включения в осмысленную коммуникативную деятельность. В процессе подготовки и разыгрывания спектакля ребенок осваивает различные интонационные конструкции, учится модулировать голос в соответствии с характером персонажа, овладевает темпо-ритмической организацией речи, необходимыми паузами и логическими ударениями. При этом все эти умения формируются не как абстрактные навыки, а как средства реализации определенной роли, достижения определенного художественного и коммуникативного эффекта.

Важным аспектом интеграции подходов является также необходимость координации усилий различных специалистов, работающих с ребенком: логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, педагога-психолога. Каждый из них в

рамках своей деятельности создает условия для использования и закрепления формируемых просодических умений. Логопед обеспечивает системное формирование компонентов просодики, музыкальный руководитель развивает чувство ритма и темпа, воспитатель в повседневном общении создает ситуации, требующие использования разнообразных просодических средств, психолог работает над эмоциональной выразительностью и коммуникативной мотивацией. Только такая комплексная, скоординированная работа может обеспечить подлинную интеграцию системного и деятельностного подходов в коррекции просодических нарушений.

Эффективность интегративного подхода может быть оценена по нескольким критериям. Во-первых, по степени сформированности отдельных компонентов просодики и их системной организации (насколько сбалансированно развиты все компоненты, насколько они согласованы между собой). Во-вторых, по широте переноса сформированных умений в различные виды деятельности и коммуникативные ситуации (использует ли ребенок просодические средства только на логопедических занятиях или в свободном общении, в игре, в творческой деятельности). В-третьих, по степени осознанности и произвольности использования просодических средств (может ли ребенок по просьбе взрослого или по собственной инициативе изменять просодические характеристики речи для достижения определенного коммуникативного эффекта).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что интеграция системного и деятельностного подходов создает качественно новую методологическую базу для коррекции просодических нарушений у старших дошкольников с ОНР. Системный подход обеспечивает понимание просодики как сложного многоуровневого образования, требующего комплексного воздействия на все его компоненты в их взаимосвязи. Деятельностный подход позволяет преодолеть возможную абстрактность и оторванность от жизни такой системной работы, включая формируемые просодические умения в осмысленную, мотивированную деятельность ребенка. В своем единстве эти подходы позволяют строить коррекционную работу не как тренинг отдельных навыков и не как стихийное включение ребенка в деятельность, а как целенаправленный процесс формирования просодической функциональной системы, реализуемой в деятельности и для деятельности.

Список литературы

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография / Е.Э. Артемова. – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с. EDN ZDARGP
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учебник для студентов вузов / Г.А. Волкова. – М.: Владос, 2002. – 272 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебное пособие / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 320 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с. EDN NKXEGF
6. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учебное пособие / Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова. – СПб.: НОУ Союз, 2006. – 240 с.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
8. Микляева Н.В. Интонационная выразительность речи. Диагностика и формирование у дошкольников с речевой патологией / Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 94 с.
9. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография / Т.Б. Филичева. – М.: Владос, 2000. – 314 с.
10. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи: методическое пособие / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – М.: В. Секачев, 2016. – 208 с.

Куприянова Марина Николаевна

музыкальный руководитель

Мисриханова Джамиля Мисрихановна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «ЦРР– Д/С №199»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРЕДМАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКИХ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР

Аннотация: *вопросы предматематической подготовки дошкольников остаются весьма актуальными и находятся на стыке интересов педагогов и психологов. В статье рассмотрены основополагающие принципы формирования элементарных математических представлений у дошкольников, учет которых способствует эффективному решению проблемы. Кроме того, предматематической подготовке детей дошкольного возраста в значительной мере способствуют развивающие авторские игры (В.В. Воскобовича, Галанова А.С.)*

Ключевые слова: *развивающие авторские игры, математическое развитие, формирование элементарных математических представлений.*

В современном мире наблюдается осязаемый научный и производственный прогресс, где на первый план выходят цифровые технологии, повышаются требования к умственному развитию человека. В связи с этим большое значение уделяется математическому развитию, которое по мнению ученых, должно начинаться уже в дошкольном возрасте [4].

Математическое развитие является важной частью целостного процесса развития ребенка и, в частности, его умственного развития. Данный процесс начинается с раннего дошкольного возраста и продолжается на всех этапах развития личности. Это объясняется тем, что в этом процессе происходят значительные преобразования в познавательной деятельности дошкольников, базой формирования которых является развитие элементарных математических представлений. Здесь же формируются навыки выполнения логических операций, которые в дальнейшем проявляются в виде мыслительных процессов и алгоритмов решения поставленных задач. Математическое развитие дошкольников чаще всего определяется как качественное изменение их познавательного потенциала, а также активности по отношению к выполнению элементарных математических действий и связанных с ними логических операций [1].

По мнению Л.Б. Баряева, основополагающими принципами по формированию элементарных математических представлений являются доступность, преемственность, последовательность, систематичность, логичность, научность, наглядность и многие другие. В связи с этим, при проектировании процесса развития математических способностей следует внимательно относиться к подбору содержания, а также организационных форм, которые должны быть адекватными и приемлемыми для детей дошкольного возраста. При этом, следует учитывать, что каждой возрастной группе дошкольников присущи собственные особенности [2].

Пребывание в детском саду, по мнению многих специалистов, является наиболее благоприятной средой для полноценного, эффективного развития элементарных математических представлений. Многие ученые и специалисты в области дошкольного образования утверждают, что между развитием математических способностей и логическим мышлением существует прямая зависимость. Основной направленностью в этом процессе является формирование математического стиля мышления, который характеризуется четкостью задач, краткостью решений, разложением действий, точностью результатов. Кроме этого, осваиваются навыки использования специальной символики и графики.

Вопросы о значимости математической подготовки в дошкольном возрасте являются предметом обсуждения на протяжении многих лет. Проведено множество исследований по данному вопросу. В частности, данной проблематикой занимались А.А. Грубе, И.В. Песталоцци, В.А. Лая, А. Дистервег, С.С. Шохор-Троцкий, Л.К. Шлегер, Е.И. Тихеева, Н.Ф. Блехер, А.М. Леушина и многие другие. По их мнению, существует реальная необходимость на этапе дошкольного возраста формировать предматематические представления в зависимости от возрастных особенностей детей дошкольного возраста [2]. Однако, данный процесс является достаточно сложным, а его реализация требует обоснованных педагогических решений. В связи с этим, необходимо создать такие условия, которые обеспечили бы возможность получения научных знаний, навыки рациональных и осознанных решений, которые формируются в процессе взаимодействия ребенка с воспитателем [1].

Как утверждают многие ученые, предматематическая подготовка имеет огромное значение не только с ее предметной стороны, но и как возможность развития ребенка в психологической сфере. В этом процессе, ребенок начинает ориентироваться в окружающем его мире, адаптируется к нему, учится оценивать окружающую действительность. Начинает проявляться способность количественной оценки окружающей действительности. При этом следует заметить, что с точки зрения психологии данная способность сначала проявляется как опосредованная. Осознание количественных оценок приобретает устойчивый характер, когда ребенок может воспринимать и понимать отдельные элементы целостного объекта [1].

В связи с этим, можно сказать, что в основе построения психологических тестов, направленных на определение готовности ребенка к школе, лежит определение адекватности восприятия не только количественных характеристик, но и форм распознавания и восприятия предметов.

Достижение подобного результата может быть обеспечено формированием количественных и пространственных характеристик, освоенных ребенком и проявляется в виде умения проводить анализ, абстрагироваться от несуществующих признаков данного процесса [3].

Главным результатом реализации процесса математической подготовки дошкольников является не только накопление предметных знаний, сколько умственное развитие личности ребенка: формирование специфических познавательных умений, необходимых для выполнения умственных операций, которые являются базой для усвоения математического содержания и логических цифровых операций.

Многие специалисты дошкольного образования связывают предматематическую подготовку в дошкольном возрасте с развитием мелкой моторики. Это обусловлено тем, что ребенку приходится выполнять такие двигательные действия как написание цифр, выполнение рисунков, графических изображений. В связи с этим, необходимо обращать внимание на формирование мелкой моторики еще до реализации предматематической подготовки [1].

Для детей дошкольного возраста задания математического характера, требующие навыков выполнения мелких, точных движений, а также логических и умственных способностей является достаточно сложным процессом, к которому нужно целенаправленно готовить ребенка. В противном случае, это может привести не только к затруднению выполнения заданий, но и снижению оценок его действия и как следствия падение интереса ребенка к выполнению данного рода заданий. То есть, данный процесс может терять свою эффективность и обычно приводит к не желаемым последствиям [4].

Следовательно, построение процесса предматематической и математической подготовки требует обоснования организационных и методических условий для эффективной реализации данного процесса [5].

Использование развивающего игрового материала значительно будет способствовать формированию элементарных математических представлений у дошкольников. Разработанный

авторский материал (В.В. Воскобовича, А.С. Галанова) в игровых действиях детей закрепляет знания, чувственный опыт и способствует развитию логического мышления. На базе нашей дошкольной образовательной организации мы реализуем проект целью которого является: создание условий для развития математических и творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Перечислим несколько основных задач реализуемого проекта:

- способствовать формированию расширенного кругозора, умения применять математические знания в нестандартных практических задачах;
- закреплять знания детей о цифрах, навыки количественного и порядкового счета в пределах 10;
- развивать мыслительные операции (аналогия, систематизация, обобщение, классификация), навыки наблюдения и планирования;
- прививать интерес к играм и игровым упражнениям с математическим содержанием, развивающим играм В.В. Воскобовича и др.

В реализации данного проекта предусмотрены продукты проектной деятельности такие как: альбом с цифрами «Наши друзья -цифры» в виде «Числовой фриз»- последовательности страниц, расположенных в порядке возрастания представленных на них чисел. Это дидактическое совместное пособие, сделанное с детьми, предназначено для активного использования в самостоятельной деятельности дошкольников. Кроме того, реализация проекта предусматривает использование развивающих игр В.В. Воскобовича, таких как «Математические корзинки», «Коврограф «Ларчик», «Забавные цифры» и математически шахматы А.С. Галанова.

Таким образом, подчеркивая актуальность выбранной темы, мы можем констатировать, что авторские развивающие игры в значительной степени способствуют математическому развитию детей старшего дошкольного возраста, способствуют активизации внимания, развитию логического мышления и интереса к авторским развивающим играм не только у дошкольников, но и у родителей.

Список литературы

1. Горшенина Т.В. Система работы по развитию логического мышления дошкольников с использованием логических блоков дьенеша / Т.В. Горшенина, Е.А. Богачкова // Современное образование. – 2013. – №4. – С. 14–15. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290190> (дата обращения: 18.01.2026).
2. Голубь М.С. Влияние родительской вовлеченности на развитие дошкольников: стратегии сотрудничества между семьей и образовательной организацией / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №4А.
3. Петрова А.Н. Использование развивающего математического материала в работе с детьми старшего дошкольного возраста / А.Н. Петрова // Вестник научно-практического центра развития детей «Развитие ребенка». – 2019. – № 3 (12). – С. 12–15.
4. Развивающие игры В.В. Воскобовича в проектной деятельности дошкольников: методическое пособие / под ред. В.В. Воскобовича, О.М. Вогиновой, Л.В. Паруниной. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 112 с.
5. Смирнова А.С. Развитие элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста на основе игровых заданий / А.С. Смирнова, М.И. Кузнецова // Интеграция образования. – 2023. – №2. – С. 112–124.
6. Формирование у старших дошкольников элементарных математических представлений / В.А. Бурова, Е.И. Приходченко // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2024. – №16-3. – С. 42–46. – ISSN 2522-4824. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/364403> (дата обращения: 10.01.2026). EDN DTUVLP

Оганесян Айкануш Мартиросовна
воспитатель

Приходько Марина Николаевна
педагог-психолог

Маркарян Тамара Акоповна
воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Д/С №170»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154482

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию условий, способствующих формированию самостоятельности у детей дошкольного возраста. Рассматриваются основные факторы, влияющие на развитие самостоятельности ребенка, такие как семейное воспитание, образовательная среда детского сада и индивидуальные особенности самого ребенка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, самостоятельность, дети дошкольного возраста, детский сад, семейное воспитание, инициативность, образовательная среда.

Формирование у детей дошкольного возраста самостоятельности остаётся одной из ключевых задач педагогики. Воля – неотъемлемый элемент характера, и её развитие требует особого внимания. Особенно значимым качеством, необходимым для успешной жизнедеятельности ребёнка, выступает умение самостоятельно принимать решения и действовать.

В научной психолого-педагогической литературе термин «самостоятельность» интерпретируется по-разному. Кто-то определяет самостоятельного ребёнка как того, кто может выполнять задания без посторонней помощи, преодолевать трудности, не прибегая к советам взрослых. Другие видят самостоятельность в наличии инициативы, творческого отношения к миру вокруг. Третьи считают, что самостоятельный ребёнок – это тот, кто способен играть, отдыхать и учиться вне присутствия взрослых, высказывать своё мнение, давать оценку действиям сверстников, а подчас и взрослых, уметь вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения [1–3].

Отечественные специалисты признают самостоятельность характеристикой личности, отражающей уровень управления собственной деятельностью, отношениями и поведением. Под этим понятием понимаются: умение выбирать направление своих действий исходя из внутренних установок (С. Рубинштейн); способность занять определённую позицию, находить общий язык с собой (Р. Кондратьев); готовность самостоятельно реализовывать этапы деятельности (Г. Щукина); умение планировать, организовывать, контролировать и эффективно осваивать свой путь без постоянного контроля со стороны (К. Платонов); способность сопоставлять цели и реальные возможности, адекватно анализировать ход и результаты собственных действий (Л. Ростовецкая) [3; 4; 7].

С позиции отношения самостоятельность рассматривается как обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, к ее результату [4].

Самостоятельность – это качество, которое складывается под влиянием различных психических процессов и тесно переплетено с ними. Поэтому, для того чтобы ребёнок дошкольного возраста стал самостоятельным, необходимо комплексно развивать его интеллект, эмоциональную сферу и волевые качества.

Формирование самостоятельности – процесс продолжительный и многоэтапный, ключевую роль в котором выполняют родители. От их подхода в воспитании напрямую зависит, какой станет личность ребёнка в будущем. Динамика отношений между детьми и родителями в дошкольном возрасте определяется рядом важнейших факторов, оказывающих существенное влияние на становление самостоятельности у детей старшего возраста. К таким факторам относятся: индивидуальные черты родительской личности, стиль поведения взрослых внутри и вне семьи, уровень эмоциональной близости в детско-родительских отношениях, методы воспитательного воздействия, педагогическая грамотность родителей, а также личностные особенности самого ребёнка, степень удовлетворённости его текущих потребностей в семье и участие ребёнка в повседневной жизни семьи.

Успехи ребёнка в различных видах деятельности зависят от способности действовать автономно, однако именно развитие самостоятельности часто остаётся за кадром внимания родителей. Только поступив в детсад, они с изумлением замечают, что их чадо отстаёт от сверстников, после чего совместными усилиями с воспитателем приступают к кардинальным мерам, чтобы исправить сложившуюся ситуацию.

Психика развивающейся личности активна – каждый ребёнок находит собственный способ освоения мира вокруг себя, но главное в том, социальный ли путь выберет взрослеющий ребенок. Нужно, чтобы дети старшего дошкольного возраста стремились к самореализации через те способы получения признания, заботы и любви от взрослых, которые были бы полезны в процессе социализации и способствовали укреплению уверенности в себе. Родителям следует поддерживать детей, искренне ценя индивидуальность каждого ребёнка, который находится в стадии взросления.

Поэтому для эффективной поддержки становления самостоятельности у дошкольников родителям важно понимать ключевые этапы её развития, а также соблюдать установленные принципы.

На начальном этапе все действия ребёнка носят имитационный характер – он катает мяч, машет веником, складывает вещи или игрушки в коробку. Такие подражательные движения именуются действиями «в логике объекта»: ребёнок повторяет знакомые жесты, не осознавая их конечную цель. Например, ребенок не задумывается зачем он машет веником, он просто воспроизводит знакомое действие, не догадываясь, что в нем есть особый смысл: после его завершения должен быть определенный результат – чистый пол. Лишь тогда, когда малыш станет целенаправленно использовать веник, стремясь добиться чистоты в комнате, можно говорить, что он перешёл к действиям «в логике цели». Именно этот переход и является первым шагом к самостоятельности, который свидетельствует о появлении инициативности – важнейшего этапа развития.

Постоянная помощь со стороны взрослого позволяет вскоре заметить второй шаг на пути к самостоятельности – целеустремлённость, выраженную в увлечённости процессом, стремлении достичь конкретного, запланированного результата. Дети начинают проявлять терпение, упорство, аккуратность. Поражение не вводит их в замешательство – вместо отказа они усиливают попытки, а в сложных ситуациях готовы обратиться за помощью. Критически важно своевременно оказать помощь ребёнку – такая поддержка способствует развитию уверенности в своих силах. Как только он почувствует, что справится самостоятельно, он откажется от внешней помощи.

Целеустремлённость часто проявляется в подражательных инициативах: например, ребёнок хочет мыть посуду, как мама, или забивать гвозди, как папа. Однако, чтобы в период первого опыта автономных решений у ребёнка не исчезла инициатива, ему обязательно нужно помочь. К сожалению, порой родители недостаточно поддерживают такие порывы – они кажутся им излишне трудоёмкими и потенциально опасными.

Освоив второй этап на пути к самостоятельности – умение последовательно реализовывать свои цели, ребёнок всё ещё остаётся во многом зависимым от взрослого, особенно от его способности сравнивать результат с тем, что считается нормальным или желаемым. Из-за ограниченного жизненного опыта ему трудно самостоятельно определить, соответствует ли итог ожиданиям своим собственным и окружающих. Эту оценку берёт на себя взрослый, поэтому каждый самостоятельный шаг ребёнка требует обратной связи. По мере появления первых признаков самостоятельности он начинает особенно остро воспринимать своё право на свободные действия – так же остро реагирует и на критику своих усилий. Если ответ будет резким, грубым, то инициативы могут пропасть навсегда, вместе с верой в собственные силы. Поэтому даже если идея не удалась, важно сначала похвалить попытку, выразить эмоциональную поддержку, а затем мягко разъяснить, где были ошибки. Со временем ребёнок поймёт, что такое общепринятые стандарты [8].

К концу дошкольного возраста ребёнок почти всегда точно может отличить, что сделано правильно, а что – нет, знает, за что стоит стыдиться, а за что – нет, и может обходиться без внешней оценки. Это уже уровень самоконтроля – заключительная ступень формирования самостоятельности в практической деятельности. Когда ребёнок научился самостоятельно планировать, выполнять задачу и анализировать результат, он становится частично независимым от взрослого. Однако это всего лишь начальный, скромный шаг на пути к настоящей зрелой самостоятельности.

Существует ряд принципов, лежащих в основе развития самостоятельности.

1. Оценивать уровень самостоятельности необходимо с учётом возрастных особенностей, степени умственного и эмоционального развития, а также социального и культурного контекста человека.

2. Самостоятельность – это не просто выполнение действий без чужой поддержки, а способность ставить цели и находить пути их достижения; её проявление может различаться даже при одном и том же поступке.

3. Это не абсолютная свобода в выборе действий, а поведение, соответствующее общепринятым нормам и ценностям общества. Сами по себе действия в одиночку не являются проявлением самостоятельности, если они бессмысленны или социально недопустимы. Ребёнок постепенно понимает, что успех самостоятельного решения зависит от его согласованности с интересами других.

4. В раннем возрасте целесообразно предоставлять ребёнку пространство для выбора – например, что надеть сегодня. При этом важно помогать ему принимать решение, предлагая варианты. Также можно включать детей в процесс покупок, учитывая их предпочтения.

5. Ключевая роль взрослого – научить ребёнка следовать установленным правилам и нормам поведения, которые соблюдают все члены семьи. Для этого полезно поручать ребёнку регулярные задания, адаптированные к его возрасту.

6. Важно не изолировать ребёнка от трудностей – он должен сталкиваться с последствиями своих решений (в том числе и отрицательными).

7. Формирование самостоятельности включает и формирование умения находить себе занятие и заниматься им длительное время без участия взрослых.

8. Частой ошибкой родителей является чрезмерная забота о ребёнке. Вместо этого родителям нужно демонстрировать доступные варианты поведения в конкретной ситуации и предоставить ребёнку право самостоятельно осуществлять выбор, как поступить.

Необходимо регулярно обсуждать с ребёнком последствия его поступков и пути поведения в аналогичных ситуациях в будущем. В противном случае, когда взрослые всё время берут на себя решение проблем и исключают возможность совершать ошибки, ребёнок не

развивает способность принимать взвешенные решения – вместо этого он либо станет слепо подчиняться другим, либо будет действовать спонтанно и импульсивно [8].

Формирование самостоятельности также напрямую зависит от соблюдения стабильного распорядка дня. Установленная рутинная структура, охватывающая ключевые ежедневные обязанности, помогает ребёнку организовать свою жизнь, что к концу дошкольного периода способствует началу формирования временного планирования. Отсутствие режима, напротив, вынуждает родителей постоянно контролировать каждое действие ребёнка, держать его под постоянным наблюдением и навязывать выполнение задач.

Развитие самостоятельности требует создания соответствующих условий, в которых ребёнок может постоянно проявлять инициативу. Особое внимание следует уделять индивидуальным особенностям и врождённым склонностям ребёнка. Даже при равных внешних условиях дети реагируют по-разному, а достигнутые результаты всегда остаются индивидуальными. Если самостоятельность «тренируется» в разных ситуациях с разными условиями, то в итоге она «закрепляется», как положительный опыт ребенка и становится качеством его личности.

Ключевым фактором успеха является совместная работа образовательного учреждения и семьи в вопросах воспитания самостоятельности.

Помимо этого, одной из главных задач педагога является обучение ребёнка выражать свои чувства, формулировать мысли и находить собственный путь к достижению целей.

Согласно мнению Марии Монтессори, главным условием развития самостоятельности является свобода. Ограниченный строгими правилами и жёсткими ограничениями, ребёнок теряет возможность реализовать внутреннюю потребность в автономии, которая заложена природой. Такая потребность со временем угасает, словно невостребованный орган, который постепенно атрофируется [11].

Осуществление формирования самостоятельности ребёнка возможно лишь при наличии свободы в его деятельности, что обеспечивается специальной средой, отвечающей его индивидуальным потребностям, позволяющей активно взаимодействовать, развивать навыки и двигаться к независимости.

Подготовленная среда – это не только продуманное предметно-развивающее окружение, но и социально организованная обстановка, где присутствуют дети, взрослые, чье влияние создаёт благоприятный микроклимат и поддерживает гармоничное сосуществование [5; 9].

В качестве посредника между окружающим миром, культурными нормами и ребёнком выступает педагог. Его ключевая задача – создать условия для раскрытия потенциала ребёнка, его личных возможностей. Для этого формируется среда, в которой маленький участник может реализовывать свои способности, действовать автономно, исходя из своих интересов и уровня зрелости.

Ключевой результат, достигаемый ребёнком в процессе самостоятельной, осмысленной деятельности – умение воплощать в жизнь свою внутреннюю заинтересованность в развитии.

Это умение формируется таким образом: к 5–6 годам ребёнок становится способным взять на себя роль старшего в группе, помогает младшим, заботится о них, также как раньше помогали ему. Он, доверенное лицо взрослых, может обучать других, быть учителем для младших, справляться с серьёзными поручениями. Такой этап свидетельствует о переходе к новому уровню самостоятельности – осознании своей значимости, готовности прийти на помощь, брать на себя ответственность.

Происходит становление внутренней дисциплины, основанной на уважении к свободе окружающих и строгом следовании установленным нормам общественной жизни. Ребёнок научается контролировать себя, управлять своим поведением, точно соблюдать правила в игре, работе и учебной деятельности, выполнять указания взрослых.

Успешная реализация самостоятельной деятельности детей требует создания соответствующей пространственно-предметной среды. Среда удовлетворяет потребность ребенка в познавательной деятельности, получении информации о построении взаимоотношений с окружающим миром, создает определенную психологическую комфортность ребенку: внутреннюю защищенность, выбор различных форм активности и самостоятельности.

Так, педагогами создаются необходимые условия в детском саду, которые требуют от ребенка постоянного проявления самостоятельности в разных видах деятельности: игровой, творческой, трудовой [5; 6; 10]. Самостоятельность постоянно «тренируется» в детском саду и «закрепляется» в домашних условиях. Педагог предоставляет детям, как можно больше самостоятельности на всех этапах – от принятия решения до исполнения задуманного и оценки полученного результата.

Таким образом, формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста требует комплексного подхода, включающего правильное семейное воспитание, создание благоприятной образовательной среды и учет индивидуальных особенностей ребенка. Только при соблюдении всех необходимых условий возможно эффективное развитие самостоятельности, что станет основой успешной социализации и адаптации ребенка в обществе.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 512 с. – ISBN 5-699-13731-9. EDN QXNSSV
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Горшенина В.В. Система работы детского сада по вопросам семейного воспитания / В.В. Горшенина. – Волгоград: Панорама, 2007. – 123 с. EDN QVURDH
5. Дыбина О.В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста / О.В. Дыбина, О.А. Еник, Л.А. Пенькова. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 64 с. EDN QWKTZR
6. Жукова О.Г. Формирование творческой самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в конструировании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Г. Жукова. – М., 2003. – 215 с.
7. Кон И.С. Психология самостоятельности / И.С. Кон // Педагогика здоровья. – 2009. – №7. – С. 96–100.
8. Люблинская А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 2008. – 156 с.
9. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства / Е.О. Смирнова // Национальный психологический журнал. – 2019. – №2 (34). – С. 25–32. – DOI: 10.11621/nprj.2019.0205. EDN NATWER
10. Чехонина О.И. Самостоятельная поисковая деятельность детей в образовательном процессе детского сада / О.И. Чехонина // Детский сад от А до Я. – 2008. – С. 101–107.
11. Сумнительный К.Е. Педагогика Монтессори: от независимости к самостоятельности / К.Е. Сумнительный, Е.Н. Прокофьева // Психологическая антропология и антропопрактика: возрастной аспект. Исследователь. – 2020. – №4. – С. 54–71.

Шляхтова Анна Васильевна

воспитатель

Захарова Виктория Александровна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – Д/С №115»

г. Краснодар, Краснодарский край

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: в статье рассматривается проектная деятельность как ключевой инструмент реализации принципа индивидуализации в дошкольном образовании. Авторы анализируют потенциал проектного метода для учета индивидуальных интересов, темпа и траектории развития каждого ребенка. На основе анализа литературы и практического опыта раскрываются механизмы интеграции проектной деятельности с игрой, развивающей средой и цифровыми технологиями для создания персонализированного образовательного пространства. Предложены конкретные практические рекомендации по организации проектов, способствующих раскрытию личностного потенциала дошкольников.

Ключевые слова: индивидуализация, проектная деятельность, дошкольное образование, образовательный проект, зона ближайшего развития, детская инициатива, познавательная активность, субъектная позиция, педагогическое сопровождение.

Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования провозглашает поддержку индивидуальности и инициативы ребенка в качестве одного из основополагающих принципов. Однако на практике индивидуальный подход не доходит до практической реализации, сводясь к дифференциации заданий по уровню сложности. В поиске эффективного механизма, способного органично интегрировать учет личностных особенностей в образовательный процесс, педагоги все чаще обращаются к проектной деятельности. Проект, понимаемый как совместная познавательно-исследовательская деятельность, направленная на достижение общего результата [2], представляет собой не просто инновационную технологию, а естественную среду для индивидуализации. Данная статья призвана раскрыть дидактический потенциал проектного метода как инструмента построения персонализированной образовательной траектории для ребенка-дошкольника на основе опыта работы педагогов МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №115».

Индивидуализация в дошкольном образовании – это не создание изолированных программ для каждого, а построение такого образовательного пространства, где у ребенка есть возможность выбора, выражения своих интересов и продвижения в собственном темпе [6]. Именно в проектной деятельности эти возможности реализуются наиболее полно.

Проект по своей природе поливариативен: он может быть инициирован как педагогом, так и ребенком; реализован индивидуально, в малой группе или всем коллективом; иметь разную продолжительность и форму презентации результата. Эта гибкость позволяет педагогу диагностировать индивидуальные склонности детей (кто становится генератором идей, кто внимателен к деталям, кто берет на себя организационные функции) и конструировать их роль в общем деле, находя для каждого «зону ближайшего развития» [3]. Таким образом, проект становится «зеркалом» индивидуальности каждого участника.

Организация каждого этапа проектного цикла предоставляет конкретные возможности для индивидуализации. Ниже приведены практические рекомендации, апробированные в педагогической деятельности.

Этап 1. Выбор темы. Индивидуализация проекта начинается с самого первого шага – выявления и учета подлинных детских вопросов и интересов. Ключевая задача педагога на этом этапе – пробудить и зафиксировать познавательную активность воспитанников, создав ситуацию выбора. Следующие практические рекомендации помогут трансформировать стихийный интерес в содержательную тему для совместного исследования.

Практические рекомендации:

– «Журнал детских вопросов» и стенд «Мне интересно». Суть метода заключается в систематической фиксации спонтанных вопросов и размышлений детей (например, «Почему у улитки дом на спине?», «Как птицы находят дорогу на юг?»). Вопросы можно записывать в специальный журнал или размещать на тематическом стенде с помощью карточек и рисунков. Раз в месяц на «Совете исследователей» дети могут коллективно выбирать самую интересную и волнующую тему из накопленного списка для разработки будущего проекта;

– «Метод ключевого предмета». Для активизации познавательного интереса и запуска дискуссии в групповое пространство целенаправленно вносится необычный, провоцирующий вопросы предмет. Это может быть природный объект (окаменелость, диковинная шишка), артефакт (старый механический будильник, незнакомая плодовая косточка) или коллекция материалов. Педагог выполняет роль наблюдателя, фиксируя высказываемые детьми гипотезы, предположения и возникающие споры. Анализ этой дискуссии позволяет выявить актуальный для детей познавательный запрос и сформулировать на его основе проблему и цели проекта.

Такой подход гарантирует, что тема проекта будет не навязана извне, а вырастет из внутренней мотивации и интересов самих воспитанников, что является фундаментом для подлинной индивидуализации образовательного процесса.

Этап 2. Планирование. На этом этапе дети вносят предложения: «Что мы хотим узнать?» и «Как мы это узнаем?».

Практические рекомендации:

– применяйте метод рисуночного планирования («Паутинка проекта»). В центре листа – тема проекта, а дети рисуют или приклеивают картинки с идеями о том, что можно сделать. Это позволяет визуализировать вклад каждого;

– предлагайте «Меню активностей». После определения темы педагог вместе с детьми составляет список возможных действий (нарисовать, слепить, построить, найти в книге, спросить у родителей, посмотреть фильм, сходить на экскурсию). Каждый ребенок или микрогруппа выбирает задачу по силам и интересам.

Этап 3. Реализация. Это ключевой этап для проявления индивидуального стиля деятельности. Педагог выступает в роли ресурсного менеджера.

Практические рекомендации:

– организуйте тематические центры активности с материалами разного уровня сложности [5]. Например, в рамках проекта о воде: центр экспериментов (простой уровень: тонет/не тонет; сложный: фильтрация воды), центр творчества (раскраски и свободное рисование на водную тему), центр литературы (книги с картинками и энциклопедии);

– внедряйте «Индивидуальные исследовательские листы». Для детей, проявляющих углубленный интерес, подготовьте специальные бланки с заданиями-ступеньками: «Нарисуй объект», «Запиши (или попроси воспитателя записать) три слова о нем», «Придумай про него загадку»;

– используйте цифровые инструменты для фиксации индивидуального прогресса [1]. Создайте с ребенком короткую видео-визитку его работы, аудиозапись рассказа или простую презентацию из 2–3 фотографий с его комментариями.

Этап 4. Презентация и рефлексия. Важно предоставить каждому ребенку возможность представить свой вклад.

Практические рекомендации:

– используйте разнообразные форматы презентаций: выставка, спектакль, устный журнал, экскурсия для родителей или другой группы, создание макета или коллажа. Позвольте ребенку выбрать комфортный для него способ;

– проводите рефлекссию с помощью наглядных методов. Предложите детям выбрать смайлик или цветной кружок, который соответствует их чувствам от проекта («зеленый – было легко и интересно, желтый – были трудности, но я справился, красный – было сложно»). Обсудите результаты в кругу.

Проектная деятельность является стержнем, объединяющим другие подходы на службе индивидуализации. Проект часто вырастает из сюжетно-ролевой игры (например, игра в «Кафе» перерастает в проект «Полезные продукты») и служит ее обогащению. Проект – идеальная форма включения семьи.

Таким образом, необходимо отметить, что проектная деятельность выступает не как отдельная «технология», а как способ организации всего образовательного процесса в логике индивидуализации. Она создает содержательный контекст, в котором естественным образом проявляются и развиваются индивидуальные особенности, интересы и способности каждого дошкольника. Систематическое и рефлексивное использование проектного метода обеспечивает содержательную реализацию принципа индивидуализации, закладывая основы для формирования самостоятельной, любознательной и уверенной в своих силах личности, готовой к непрерывному обучению на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Абдуллина А.А. Инновационные технологии в дошкольном образовании / А.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 2021. – 57 с.
2. Белкина В.Н. Проектная деятельность в детском саду / В.Н. Белкина. – СПб.: Детство-Пресс, 2020. – 136 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 1996. – 49 с.
4. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2019. – 215 с. EDN NQOIKY
5. Лыкова И.А. Развивающая предметно-пространственная среда в ДОУ / И.А. Лыкова. – М.: Каро, 2022. – 83 с.
6. Нищева Н.В. Современные образовательные технологии в ДОУ / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2018. – 336 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Качалов Вадим Юрьевич

канд. социол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
доцент

Казанского кооперативного института РУК
г. Казань, Республика Татарстан

Баканин Илья Сергеевич

студент
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Казань, Республика Татарстан

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлены особенности использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста. Раскрыты теоретические основы использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста. Представлены методы и средства использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста. Проанализированы сравнительные результаты использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: подвижные игры, координационные способности, развитие, дети, младший школьный возраст, диагностика, методика.

Введение.

Использование подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста актуально по нескольким причинам. Младший школьный возраст совпадает с сенситивным периодом развития скоростных и координационных способностей, что делает этот этап оптимальным для целенаправленной работы над этими качествами [2, с. 14]. Подвижные игры – эффективный инструмент для развития координационных способностей, так как они требуют от участников согласованности работы разных частей тела, быстрого переключения между движениями, ориентации в пространстве и времени [4, с. 476].

Развитие координационных способностей через подвижные игры имеет практическое значение. Высокий уровень координации позволяет быстрее осваивать новые движения, снижает риск травматизма и помогает эффективнее действовать в различных игровых и жизненных ситуациях. Это качество полезно не только в спорте, но и в повседневной жизни – при письме, рисовании, конструировании и других видах деятельности [1, с. 130].

В современных условиях, когда многие дети проводят много времени за экранами гаджетов, подвижные игры становятся одним из основных способов борьбы с гиподинамией. Они способствуют улучшению работы дыхательной системы, усилению кровообращения и обмена веществ, что положительно влияет на общее состояние здоровья [5, с. 50].

Цель исследования – выявить особенности использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста.

Педагогическое исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей №185». В эксперименте принимали участие 50 детей (9–10 лет), из которых было сформировано две группы: 25 обучающихся – контрольная группа (КГ) и 25 школьников – экспериментальная группа (ЭГ).

Обсуждение и результаты.

Для использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста была предпринята попытка разработки непосредственной методики, в которую входило 3 комплекса физических упражнений для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста (представлена на рисунке 1).

Применяемые нами подвижные игры для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста выглядят следующим образом. «Пингвины с мячом» – прыжки на двух ногах с мячом зажатыми коленями к зрительному ориентиру, задача – сохранить мяч и равномерно приземляться, развивается баланс и биомеханическая согласованность. «Ловишка с мячом» – бег врассыпную с передачами и целевыми бросками по движущейся мишени, тренирует ориентировку, дистанционную координацию и реагирование. «Стоп» – отскок от стены и ловля мяча на лету, упражнение на глазомер и скорость реакции. «Перенеси обруч» и «Закати обруч в ворота» – командные эстафеты с надеванием или катанием обруча, направлены на ритм, межмышечную координацию и точность управления объектом. «Удочка» – круговое вращение с грузиком и перепрыгивание, развивает темпоритмику и точность прыжка. «Переправа на плотках» и «Танцы с платочками» – упражнения на совместный баланс и статическую устойчивость. «Слушай сигнал» – передвижения по команде с вариативными реакциями, формирует условно-рефлекторную готовность и выбор стратегии движения.

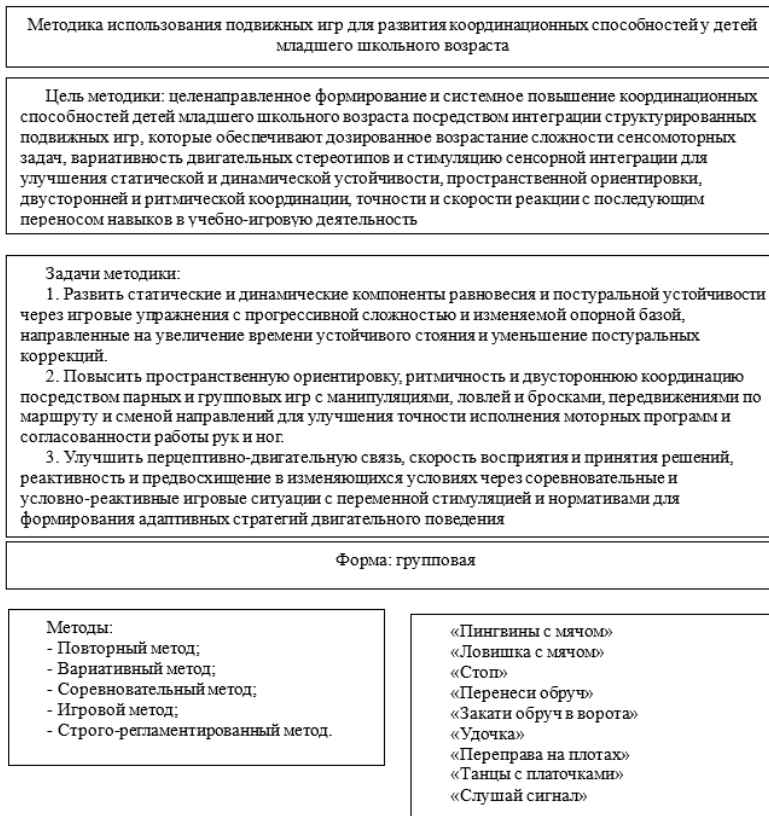


Рис. 1. Структура разработанной методики использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста

Сравнительный анализ результатов развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Контрольный тест	КГ		ЭГ		Р
	Конст этап	Контр этап	Конст этап	Контр этап	
	М± m	М± m	М± m	М± m	
Проба Ромберга (с)	39,1±0,5	42,4±0,2	39,3±0,7	46,1±0,5	P<0,05
Проба Ромберга «Аист» (с)	3,08±0,6	5,13±0,4	3,10±0,8	9,21±0,3	P<0,05
Слаломный бег (с)	7,3±0,8	6,9±0,7	7,1±0,3	5,9±0,5	P<0,05
Теппинг-тест (кол-во)	26,5±1,1	27,8±1,3	26,2±0,9	29,3±1,1	P<0,05
Челночный бег 3 x 10 м (с)	10,2±0,6	10,1±0,6	10,1±0,8	9,8±0,8	P<0,05

*Примечание: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; р – достоверность различий между группами; М – среднее арифметическое значение признака; m – ошибка среднего арифметического значения.

После внедрения методики использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста в образовательный процесс экспериментальной группы у неё отмечены выраженные и статистически значимые улучшения (P<0,05), тогда как в контрольной группе существенных изменений не зафиксировано.

Исходные данные на констатирующем этапе не различались между группами, что обеспечивает сопоставимость последующих изменений. После внедрения методики подвижных игр в образовательный процесс экспериментальной группы зарегистрированы статистически значимые улучшения по всем тестам при p<0,05, тогда как в контрольной группе изменения носили незначимый характер.

В тесте Ромберга время поддержания равновесия в экспериментальной группе увеличилось с 39,3±0,7 с до 46,1±0,5 с, абсолютное улучшение 6,8 с или 17,3% при p<0,05, в контрольной группе изменение с 39,1±0,5 с до 42,4±0,2 с было статистически незначимым.

В пробе Ромберга «Аист» экспериментальная группа повысила результат с 3,10±0,8 с до 9,21±0,3 с, прирост 6,11 с или 197,1% при p<0,05, в контрольной группе наблюдалось незначимое увеличение с 3,08±0,6 с до 5,13±0,4 с.

В слаломном беге время в экспериментальной группе сократилось с 7,1±0,3 с до 5,9±0,5 с, абсолютное улучшение 1,2 с или 16,9% при p<0,05, в контрольной группе изменение с 7,3±0,8 с до 6,9±0,7 с не было значимым.

В теппинг-тесте количество касаний в экспериментальной группе возросло с 26,2±0,9 до 29,3±1,1 повторений, прирост 3,1 повторения или 11,8% при p<0,05, в контрольной группе наблюдалось незначимое изменение с 26,5±1,1 до 27,8±1,3.

В челночном беге 3×10 м экспериментальная группа улучшила время с 10,1±0,8 с до 9,8±0,8 с, абсолютное снижение 0,3 с или 3,0% при p<0,05, в контрольной группе изменение с 10,2±0,6 с до 10,1±0,6 с было несущественным.

Представленные данные свидетельствуют о том, что методика подвижных игр эффективно развивает статические и динамические компоненты координации, точностно-ритмические и скоростные навыки у младших школьников, при этом наибольший эффект отмечен в заданиях на баланс и динамическую координацию. Практическое значение заключается в обосновании включения структурированных подвижных игр в образовательную программу для системного развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста.

Заключение.

Таким образом, полученные данные однозначно подтверждают, что внедрение разработанной внедрения методики использования подвижных игр для развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста привело к системным, крупным и статистически подтверждённым улучшениям развития координационных способностей по всем тестам в экспериментальной группе, тогда как применение традиционной программы в контрольной группе не обеспечило достоверных положительных сдвигов.

Список литературы

1. Маслова И.Н. Роль подвижных игр в обучении баскетболу на уроках физической культуры в школе / И.Н. Маслова, И.А. Карапузова, О.В. Ильичева // Инновационные технологии в спортивных играх: материалы I региональной научно-практической конференции (Малаховка, 19 февраля 2020 года) / Московская государственная академия физической культуры. – Малаховка: Канцлер, 2020. – С. 129–134. EDN PGRRZF
2. Фурманов А.Г. Методика преподавания подвижных игр: учеб.-метод. пособие / А.Г. Фурманов; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск: БГУФК, 2020. – 49 с.
3. Шубина М.В. Подвижные игры как средство обучения игровой деятельности на занятиях по баскетболу в вузе / М.В. Шубина // Заметки ученого. – 2018. – №5 (30). – С. 82–85. EDN YLNHGH
4. Щеголева М.Е. Развитие физических качеств у детей, занимающихся флорболом / М.Е. Щеголева // Молодой ученый. – 2020. – №51 (341). – С. 475–477. EDN PAOZRW
5. Щербак Д.М. Координационные способности у юных хоккеистов, методика их развития и совершенствования / Д.М. Щербак, А.Ф. Щербина, Ю.В. Круглова // Современный тренинг и коучинг: новые возможности в бизнесе и образовании (Москва, 20 октября 2021 года). – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2021. – С. 49–52. EDN EMPFQW

Коростелева Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет потребительской кооперации»

г. Новосибирск, Новосибирская область

Старцева Светлана Леонидовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный

педагогический университет»

г. Новосибирск, Новосибирская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК СУБЪЕКТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в работе делается вывод о том, что взрослый обучающийся предстает как сложный, многомерный психологический субъект, чья учебная деятельность определяется пересечением психологических, социальных, профессиональных и экзистенциальных факторов. Авторы полагают, что психологическая специфика заключается не в отдельных чертах, а в системном качестве – в субъектности, проявляющейся в стремлении к самоуправлению, прагматической ориентации, опоре на опыт и глубокой личностной вовлеченности в процесс изменений.

Ключевые слова: *психологические особенности, взрослый обучающийся, дополнительное профессиональное образования, психология зрелости, андрагогика.*

Современная теория и практика дополнительного профессионального образования взрослых базируется на принципиально ином понимании субъекта образовательного процесса по сравнению с традиционной педагогикой. Взрослый обучающийся не является пассивным реципиентом знаний, а представляет собой активного, сложноорганизованного субъекта, чьи психологические, социальные и профессиональные характеристики детерминируют специфику всего образовательного процесса. Понимание этой специфики, получившей концептуальное оформление в андрагогике, является краеугольным камнем для проектирования эффективных образовательных программ в сфере дополнительного профессионального образования взрослых.

Д. И. Пермякова и ряд других исследователей считают, что классические работы М.Ш. Ноулза заложили основы андрагогики как теории, противопоставленной педагогике, в которых М.Ш. Ноулз выделил шесть ключевых характеристик взрослого обучающегося, которые формируют ядро его специфики как субъекта образования [1].

1. Само-концепция – взрослый обучающийся стремится к самоуправлению, он переходит от зависимости, характерной для ребенка, к психологической потребности быть воспринимаемым другими как самостоятельная, самонаправляемая личность. При этом, любое обращение к взрослому человеку, трактующее его как зависимого, вызывает сопротивление, поэтому образовательный процесс должен строиться на принципах партнерства и фасилитации, а не директивирования.

2. Опыт – накопленный взрослым человеком жизненный и профессиональный опыт является богатейшим ресурсом для его дальнейшего обучения. Опыт служит не только источником конкретных знаний, но и основой для самоидентичности личности. В обучении взрослых методы, активизирующие опыт (кейсы, дискуссии, проекты), эффективнее пассивных лекций, однако опыт может стать и барьером, формируя ригидные стереотипы и установки.

3. Готовность к обучению – готовность взрослого человека к обучению определяется не биологическим созреванием и учебным планом, а социальными ролями и необходимостью решения актуальных жизненных задач (профессиональное продвижение, смена работы или местожительства, новые семейные обязанности), поэтому обучение становится релевантным, когда оно синхронизировано с этими «переходными моментами».

4. Ориентация на обучение – взрослые люди имеют прагматичную, проблемно-центрированную ориентацию, они стремятся применять знания немедленно, чтобы решить конкретную проблему или улучшить эффективность собственной деятельности, поэтому временная перспектива обучения смещается от отсроченного применения к немедленному использованию полученных знаний.

5. Мотивация к обучению – хотя внешние мотиваторы (повышение зарплаты, требования работодателя) значимы для обучения взрослых, наиболее мощными для них являются внутренние мотивы (повышение самооценки, удовлетворение от достижений, улучшение качества жизни, самореализация), следовательно, эффективное обучение взрослых должно апеллировать к этим внутренним стимулам.

6. Потребность в знании («Почему?») – взрослый должен понимать, зачем ему необходимо изучить тот или иной материал, прежде чем приступить к его освоению, поэтому обоснование целесообразности и полезности обучения в зрелом возрасте становится обязательным элементом образовательного процесса.

В дальнейшем обозначенные выше положения андрагогики были развиты и критически переосмыслены другими исследователями. Так, например, С. В. Береснева подчеркивала,

что накопленный жизненный опыт взрослого неоднороден и может быть как ресурсом, так и источником предрассудков, требующих рефлексии и «разучивания» [2].

Э.Р. Михайлова, И.Б. Гецкина указывали на важность критической рефлексии у взрослого человека как механизма осмысления и трансформации опыта, без которой дальнейшее обучение становится поверхностным [3].

В трудах Ю.В. Ерошенко отмечается, что взрослый – это не просто «большой ребенок», а личность с завершенной или завершающейся социализацией, обладающая сложившимся мировоззрением, системой ценностей и социальных связей, что делает процесс его обучения глубоко личностно-опосредованным [4].

В контексте проблематики нашего исследования особый интерес представляют психологические особенности взрослого обучающегося, так как специфика взрослого как субъекта образования глубоко укоренена в психологии зрелого возраста. В зрелом возрасте познавательные процессы претерпевают значительные изменения. С одной стороны, кристаллизованный интеллект (накопленные человеком знания, его вербальные способности, опыт решения практических задач) достигает своего пика и является главным когнитивным ресурсом личности. С другой стороны, гибкость интеллекта взрослого человека (скорость обработки новой информации, оперативная память, абстрактное мышление в незнакомых ситуациях) может постепенно снижаться, особенно если не подвергается постоянной тренировке. Все это создает определенный парадокс: взрослый обладает мощным инструментарием для глубокого осознания и понимания новой информации, но может испытывать серьезные трудности с быстрым усвоением абсолютно неизвестного, несвязанного с его опытом, учебного материала.

Мотивационно-потребностная сфера взрослого обучающегося также имеет свою специфику. Помимо выделенных М.Ш. Ноулзом мотивов, исследователи (Н.В. Лебедева, О.А. Верозуб) отмечают высокую значимость мотивации достижения и профессиональной аффилиации (потребности быть частью профессионального сообщества) [5]. При этом резко возрастает роль осознанной саморегуляции учебной деятельности, так как взрослый способен ставить четкие цели, планировать время, оценивать результаты, но это требует от него значительных волевых усилий, особенно при совмещении учебы с работой и семейными обязанностями. Препятствием для получения дополнительного образования взрослыми людьми часто становится синдром выученной беспомощности или негативный предыдущий учебный опыт, формирующий установку «я неспособен к обучению». Важнейшим психологическим ресурсом взрослого является развитая рефлексивность – способность к осознанию своих действий, мыслей, эмоций и их оснований. Именно рефлексия позволяет взрослому человеку превращать опыт в знание, критически оценивать новую информацию и интегрировать ее в собственную картину мира, однако этот процесс не автоматичен и требует создания в образовательном процессе специальных «точек» и форматов для рефлексии (супервизии, коучинг-сессии, ведение дневника обучения).

Н.В. Лебедева полагает, что при организации профессионального обучения взрослых людей следует также учитывать возможные эмоциональные барьеры: страх выглядеть некомпетентным, боязнь оценки, повышенная тревожность в учебной ситуации. Для взрослого, занимающего определенный социальный статус, публичная ошибка может переживаться как угроза идентичности, что заставляет его избегать риска и активного участия в учебных дискуссиях [6].

Специфику взрослого обучающегося, как субъекта дополнительного профессионального образования так же составляют социокультурный контекст и социальные роли взрослого обучающегося. Взрослый не существует в вакууме, и его учебная деятельность встроена в плотную сеть социальных отношений и обязанностей. Он одновременно исполняет несколько ключевых социальных ролей: работник/профессионал, супруг/родитель, гражданин.

Обучение конкурирует за ограниченные ресурсы (время, энергию) с этими ролями, создавая тем самым ролевой конфликт и стресс. Успешность обучения в зрелом возрасте во многом зависит от поддержки референтных групп (семьи, коллег, друзей) и от совместимости нового знания с нормами и ценностями этих групп.

Н.И. Бычкова отмечает, что с позиций теории социального конструктивизма знание для взрослого – это не просто информация, а инструмент социального взаимодействия и легитимации его позиции в профессиональном сообществе. Поэтому обучение часто направлено на освоение не только явных знаний, но и неявного знания и «языка» конкретной профессиональной среды [7]. Российский исследователь Ю.Н. Кулюткин подчеркивал, что о профессиональное образование взрослых – это, по сути, процесс социально-профессиональной адаптации и ресоциализации, помогающий человеку сохранять свою субъектность в постоянно меняющемся мире [8].

Важным аспектом дополнительного профессионального образования взрослых также является культурная и поколенческая специфика. Ценности, отношение к авторитету, предпочитаемые каналы коммуникации (например, цифровые) могут существенно различаться у представителей разных поколений («беби-бумеры», «X», «Y», «Z»), что требует от педагога дополнительного профессионального образования гибкости в выборе методов и форматов взаимодействия с обучающимися. Для взрослого, особенно в контексте дополнительного профессионального обучения, обучение тесно связано с его профессиональной идентичностью – устойчивым представлением о себе как о профессионале, члене профессионального сообщества, носителе определенных компетенций и ценностей. Вхождение в новую область знаний или освоение новых практик может восприниматься взрослым человеком как угроза этой идентичности («Я больше не эксперт») или, наоборот, как возможность ее усиления и расширения. Процесс обучения для взрослого человека, таким образом, становится не просто когнитивным актом, а биографическим проектом и работой по конструированию своей идентичности. Через образование взрослый «переписывает», «обновляет» свою профессиональную историю, осмысливает профессиональные кризисы и строит образ будущего «Я», что делает глубоко личностным не только содержание, но и сам факт выбора той или иной образовательной программы, эмоциональное отношение к успехам и неудачам, следовательно образовательная программа, игнорирующая этот экзистенциальный аспект, рискует остаться формальной и неглубокой.

И.Ю. Сегал считает кульминацией понимания специфики взрослого является концепция самонаправленного обучения, развитая Дж. Гроу и его последователями. Взрослый рассматривается как субъект, способный самостоятельно инициировать, планировать, осуществлять и оценивать свой учебный процесс, беря на себя основную ответственность за его результаты. Эта способность является не врожденной, а развиваемой, и ключевая задача образовательных программ дополнительного профессионального образования взрослых – не просто передать знания, а сформировать умение учиться на протяжении всей жизни [9].

Обозначенная выше психологическая специфика взрослого обучающегося имеет прямые и конкретные следствия для проектирования образовательных программ дополнительного профессионального образования взрослых.

1. Диагностика и учет потребностей. Обязательным этапом должна стать тщательная диагностика ожиданий, имеющегося опыта и конкретных проблем слушателей (например, через вводные интервью или анкеты), с последующей возможностью адаптации программы.

2. Принцип совместного планирования. Взрослые должны быть вовлечены в процесс постановки целей обучения и, по возможности, выбора содержания и методов, что повышает их ответственность и вовлеченность в процесс их дополнительного образования.

3. Активные и интерактивные методы. Доминирующими должны стать методы, активизирующие опыт: проектная работа, анализ кейсов из реальной практики (желательно, самих слушателей), проблемные семинары, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры.

4. Клиентоориентированность и практическая направленность. Содержание должно быть непосредственно привязано к решению актуальных профессиональных задач. Теория подается как инструмент для анализа и решения практических проблем.

5. Создание психологически безопасной среды. Необходимо сознательно выстраивать атмосферу уважения, доверия и взаимопомощи, где ошибка считается частью учебного процесса, а не поводом для осуждения.

6. Опора на самостоятельность. Образовательная программа должна предоставлять возможности для выбора (индивидуальных заданий, тем для углубления), поощрять самооценку и рефлексию, развивать навыки самоорганизации взрослых обучающихся.

7. Роль педагога дополнительного профессионального образования как фасилитатора. Преподаватель трансформируется из транслятора знаний в организатора учебного процесса, модератора дискуссий, тьютора и консультанта, помогающего слушателю связать новое знание со своим опытом.

Таким образом, психологическая специфика взрослого обучающегося представляет собой многоуровневый и динамический конструкт, включающий:

- андрагогический уровень (самоуправление, опора на опыт, прагматическая ориентация);
- психологический уровень (когнитивные стили, мотивация, эмоциональный интеллект, рефлексивность);
- социальный уровень (множественность ролей, профессиональная идентичность, культурный контекст);
- экзистенциальный уровень (ценности, смыслы, жизненные кризисы);
- технологический уровень (взаимодействие с цифровой средой).

Важно отметить, что эти уровни находятся в постоянном взаимодействии. Например, потребность в самоуправлении (андрагогический уровень) сталкивается с ролевым конфликтом (социальный уровень) и может быть поддержана цифровыми инструментами планирования (технологический уровень) или эмоциональные барьеры (психологический уровень) могут блокировать готовность к рефлексии опыта (андрагогический уровень). Понимание этой целостности и взаимосвязанности является главным вызовом и главным ресурсом для разработчиков и преподавателей программ дополнительного образования взрослых.

Таким образом, взрослый обучающийся предстает как сложный, многомерный субъект, чья учебная деятельность определяется пересечением психологических, социальных, профессиональных и экзистенциальных факторов. Его психологическая специфика заключается не в отдельных чертах, а в системном качестве – в субъектности, проявляющейся в стремлении к самоуправлению, прагматической ориентации, опоре на опыт и глубокой личностной вовлеченности в процесс изменений. Игнорирование этой специфики ведет к формализации и низкой эффективности дополнительного профессионального образования взрослых, а признание же ее является ключом к созданию образовательной среды, которая не просто информирует, но и преобразует, обеспечивая подлинное непрерывное развитие человека на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Пермякова Д.И. Андрагогика в условиях цифровой образовательной среды / Д.И. Пермякова // Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Якутск, 16 февраля 2024 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 545–548. EDN KOAAWH

2. Береснева С.В. Специфика социально-профессиональной среды потребителя ДПО / С.В. Береснева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2024. – №3 (75). – С. 206–211. DOI 10.52452/18115942_2024_3_206. EDN ABHVQV

3. Михайлова Э.Р. Зрелость личности взрослых обучающихся как фактор, обуславливающий мотивацию обучения при изучении иностранных языков / Э.Р. Михайлова, И.Б. Гецкина // Педагогика и просвещение. – 2016. – №1. – С. 92–105. DOI 10.7256/2306-434X.2016.1.17880. EDN TVRIKH

4. Ерошенко Ю.В. Особенности организации обучения взрослой аудитории основам изобразительного искусства / Ю.В. Ерошенко, А.Ю. Ерошенко // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – №4 (285). – С. 43–46. EDN WBDIUW

5. Астанин А.А. Дополнительное образование взрослых людей с применением технологий дистанционного обучения / А.А. Астанин // Современные исследования в тифлопедагогике: сборник материалов научно-практической конференции (Москва, 11 ноября 2020 года). – М.: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 109–114. EDN FDMDTN

6. Лебедева Н.В. Социально-психологические особенности обучения взрослых / Н.В. Лебедева // Вестник Московского государственного областного университета. – 2025. – №2. – С. 20.

7. Бычкова Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2019. – 322 с.

8. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю.Н. Кулюткин // ЧиО. – 2008. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-i-problema-funktsionalnoy-negramotnosti> (дата обращения: 09.11.2025). EDN IJTVQB

9. Сегал И.Ю. Теоретические аспекты мотивации учебной деятельности в зрелом возрасте / И.Ю. Сегал // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов II Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 18 мая 2022 года) / Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Региональное отделение Федерации психологов образования России. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 122–124. EDN QAZVIF

Костенко Анастасия Алексеевна

воспитатель

Василенко Марина Александровна

воспитатель

Баумунк Татьяна Петровна

воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №217»
г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: важной составляющей социального воспитания является освоение ребенком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов, способности жить в соответствии с моральными принципами и нормам и воплощать их в своем поведении. В статье представлен опыт работы по формированию эмоциональной отзывчивости, сопереживанию, развитию воображения, способности к эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, посредством традиций группы.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональная отзывчивость, традиции группы, эмпатия, сопереживание.

Важной составляющей социального воспитания является освоение ребенком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов, способности жить в соответствии с моральными принципами и нормам и воплощать их в своем поведении. Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества.

В старшем дошкольном возрасте формируются основы восприятия окружающего мира, освоение различных навыков социального общения и взаимодействия, происходит усвоение морально-нравственных ценностей, закладываются основные механизмы эмоционального развития личности.

Социальная активность ребенка развивается по мере постепенного его включения в систему общественных отношений, на фоне которых формируются важнейшие социальные поведенческие установки. При этом в задачи взрослых обогащение представлений детей о формах поведения и действиях в различных ситуациях в семье и детском коллективе, формирование умений детей вырабатывать и принимать правила взаимодействия в группе, понимания детьми последствий несоблюдения принятых правил.

Очевидно, что социально-эмоциональное развитие ребенка актуально в современных реалиях, где общество и его члены отстранены друг от друга, на смену экспрессивной коммуникации пришли обезличенные электронные носители, а в педагогике идет активный поиск подходов и методов, средств, психологических механизмов позитивной социализации ребенка дошкольного возраста.

Позитивная социализация – это сформированные способности ребенка взаимодействовать с окружающими людьми, достигать общих интересов, выстраивать свое поведение и деятельность, учитывая потребности и интересы других. Она осуществляется в различных видах деятельности и требует учета возрастных и индивидуальных особенностей и предусматривает развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к современной деятельности со сверстниками.

Понимания термина «социальный интеллект» раскрывается учеными как способность понимать людей и эффективно взаимодействовать с ними, верно, судить о людях, прогнозировать свое и их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях.

При проведении анализа содержания образовательной деятельности в детском саду нами установлен ряд проблем, которые важно решить в условиях дошкольной организации для формирования эмоционального и социального интеллекта дошкольников:

1. систематизировать и включить в планирование вариативные формы, способы и методы социально-эмоционального развития;
2. разработать и использовать культурные практики как эффективного инструмента развития личности дошкольника и формирования общей культуры;
3. включить семью в образовательное пространство детского сада посредством активных форм взаимодействия.

Процесс, по нашему мнению, позитивной социализации сочетается с разными видами деятельности художественно-эстетической направленности. Искусство способствует формированию эмоциональной отзывчивости, сопереживанию, развитию воображения, способности к эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Творческие занятия развивают творческое воображение, умения работать в коллективе, договариваться, учитывать мнение других.

Педагогами нашего детского сада реализуются такие культурные практики художественно-эстетической направленности.

Представим более подробно практики, которые мы считаем наиболее эффективными, при освоении позитивного личного опыта, доброжелательности, дружбы, помощи и заботы. В рамках литературной гостиной «Домашний очаг» у нас появилась традиция, которая звучит: «Домашнее чтение в кругу семьи». Мы организуем знакомство с книжной культурой, новинками детской литературы, проводим практические игры-упражнения с целью понимания на слух различных жанров детской литературы. Художественная литература становится незаменимым средством общения с социальным миром ребенка, если она отобрана взрослыми с

учетом её информативности и влияния на эмоции, чувства и жизненный опыт. Родителям был рекомендован перечень произведений для домашнего чтения: Агния Барто «Вовка – добрая душа», Валентин Петрович Катаев «Цветик-семицветик», Владимир Владимирович Маяковский «Что такое хорошо и что такое плохо», Александр Наумович Митта «Шарик в окошке», Николай Николаевич Носов «На горке», Валентина Александровна Осеева «Волшебное слово», «Просто бабушка», «Карасик», Сергей Михалков «Как друзья познаются». Необходимым условием восприятия и понимания эмоционального содержания при чтении художественной литературы и фольклора, а также при посещении музеев, театров и выставок является эмоциональная отзывчивость. Воспитание эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников позволяет ребенку выразить свои эмоции, понять чувства других через художественные образы, развивать эмпатию и сочувствие. В образовательный процесс дошкольников включены разнообразные ситуации диалогового общения и ситуаций с проблемным содержанием, беседы, проведение игр с социальным содержанием, выполнение коллективных работ совместной деятельности детей и взрослых. Большое место уделяется развитию коммуникативных способностей ребёнка: это межличностное общение, чтение рассказов, конкурсы рисунков.

Для эффективности реализации культурных практик, безусловно, в детском саду должна быть создана соответствующая предметно-пространственная среда. Приходя в детский сад, ребенок смотрит в зеркало, висящее на шкафчике каждого ребенка, оценивает свое настроение в данный момент, а на личном «эмоментре» отмечает его, которое может меняться в течение дня.

В уголке уединения ребенок может также отметить свое настроение,

Воспитатель выбирает детей с «нежелательным» настроением, фиксирует это в альбоме «Наше настроение», узнает причину и предлагает детям рассмотреть пути решения проблемы, помогая «повысить» настроение.

Для поднятия эмоциональной сферы ребенка нами используется такая форма как интерактивный планшет, сделанный детьми. На интерактивном планшете в группе, в рамках «говорящей среды», создано панно с фотографиями детей, выражающими базовые эмоции. Дети в течение дня отмечают свои эмоции после каждого вида деятельности.

С целью развития коммуникативных способностей дошкольников, эмоциональной отзывчивости нами разработаны традиции группы, в каждой группе она разная. Например, традиция «Дари добро» предусматривает следующее: дети с воспитателями в конце дня разбирают хорошие поступки и делают вывод об их значении и важности. Для того чтобы дети не перебивали друг друга и давали возможность высказаться своему товарищу мы используем «Солнышко».

Родители также с удовольствием вовлекаются в процесс: для них мы повесили зеркало на входной двери с надписью «Улыбнись новому дню». У нас есть для родителей волшебная шкалушка пожеланий, которая повышает настроение.

Сегодня мы с уверенностью можем сказать, что, создавая условия для развития социального и эмоционального интеллекта детей, мы видим положительные изменения у всех участников образовательных отношений: эмоциональный интеллект повышается у воспитанников, а родители активно включаются в образовательный процесс.

Таким образом, социально-эмоциональное развитие ребенка является актуальным направлением современной педагогики, особенно в условиях дистанцирования членов общества друг от друга и перехода на виртуальные средства общения. Активизация процессов позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста эффективна посредством внедрения традиций группы, способствующие развитию эмоциональной отзывчивости старших дошкольников, что позволит формировать основу эмоционального и социального

интеллекта, способствуя успешному переходу ребенка из детства в школьную жизнь, дальнейшую социальную адаптацию и подготовку к полноценной активной жизни в современном обществе.

Список литературы

1. Адамова П.А. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации / П.А. Адамова // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 21–24. EDN YJMXQF
2. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду / А.Е. Антипина. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 120 с.
3. Анфисова С.Е. Развитие социального и эмоционального видов интеллекта дошкольников в процессе анализа произведений художественной литературы / С.Е. Анфисова // Научное отражение. – 2018. – №1 (11). – С. 5–8. EDN YWZMTP
4. Бабаева Т.И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Бабаева. – Л., 1975. – 24 с.
5. Власенко О.П. Театр кукол и игрушек в детском саду: кукольные спектакли, эстрадные миниатюры для детей 3–7 лет / О.П. Власенко. – 2-е изд. – М.: Учитель, 2014. – 290 с.
6. Гасанова О.М. Особенности социального интеллекта мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста / О.М. Гасанова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – Т. 3. №23. – С. 35–42. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21306478> (дата обращения: 24.12.2018). EDN RYGMFP
7. Инвестиционный портал Ярославской области. – URL: https://yamo.adm.yar.ru/invest_portal/about_reg.php (дата обращения: 08.03.2026).
8. Установленный размер квоты для трудоустройства инвалидов. – URL: <https://delo.modulbank.ru/all/law-quota> (дата обращения: 03.02.2026).
9. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон №181-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 03.02.2026).
10. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон №181-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/a4d26fe6022253f9f9e396e9ca6f63c80946702f/ (дата обращения: 03.02.2026).

Ордуханова Ирина Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТРЕНИНГИ:
ПЛАНИРОВАНИЕ, САМОКОНТРОЛЬ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ОСНОВА
АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ**

Аннотация: в статье анализируется потенциал игровых тренингов как педагогического инструмента, позволяющего органично интегрировать требования школьной программы в естественную для ребенка деятельность. Рассматриваются теоретические основания, восходящие к культурно-исторической психологии и теории деятельности, а также практические аспекты организации тренинговых занятий в условиях подготовительной группы дошкольной образовательной организации. Обосновывается, что целенаправленное включение игровых тренингов в образовательный процесс способствует становлению произвольной регуляции поведения и когнитивных процессов, необходимых для успешного перехода к школьному обучению.

Ключевые слова: предпосылки учебной деятельности, подготовительная группа, игровые тренинги, планирование, самоконтроль, целеполагание, произвольность, готовность к школе, старший дошкольный возраст, произвольная регуляция.

Переход от дошкольного детства к школьному обучению остается одной из наиболее острых и вместе с тем недостаточно разрешенных проблем современной педагогической науки.

За десятилетия исследований накоплен значительный массив знаний о психологической готовности к школе, однако практика показывает, что немалая часть первоклассников испытывает серьезные затруднения не столько в усвоении учебного материала, сколько в организации собственной деятельности. Ребенок, привыкший к свободному режиму дошкольного учреждения, оказывается перед необходимостью подчинять свое поведение внешним правилам, удерживать цель на протяжении целого урока, контролировать результат и корректировать действия по ходу выполнения задания. Именно эти умения – планирование, самоконтроль и целеполагание – составляют ядро того, что в психолого-педагогической литературе принято обозначать понятием «предпосылки учебной деятельности» [1].

Идея о том, что учебная деятельность не возникает «из ничего» в момент поступления в первый класс, а вызревает на протяжении всего дошкольного периода, восходит к работам Л.С. Выготского, настаивавшего на принципиальной роли социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития [2]. Игра, по мысли Выготского, создает именно ту зону, в которой ребенок действует «на голову выше самого себя» – принимает правила, планирует ходы, оценивает результат.

Д.Б. Эльконин, развивая эту линию, детально показал, каким образом ролевая игра порождает произвольность: подчиняясь игровой роли, ребенок учится регулировать свое поведение, что впоследствии переносится в учебные ситуации [7]. А.Н. Леонтьев внес существенное дополнение, подчеркнув, что деятельность всегда мотивирована и структурирована, а переход от игровой мотивации к учебной не происходит автоматически, но требует специально организованных условий [3].

Вместе с тем классическая теория деятельности нуждается в уточнении применительно к современным реалиям дошкольного образования. Дети XXI века растут в условиях цифровой среды, которая, с одной стороны, ускоряет когнитивное развитие в определенных аспектах, а с другой – нередко обедняет опыт совместной сюжетно-ролевой игры, поскольку значительная доля игрового времени уходит на взаимодействие с электронными устройствами.

В.В. Давыдов обращал внимание на то, что подлинная учебная деятельность предполагает не простое накопление знаний, а присвоение обобщенных способов действия, и что именно в старшем дошкольном возрасте закладывается фундамент для такого присвоения [4]. Отсюда возникает вопрос: каким образом можно выстроить педагогическую работу так, чтобы она одновременно учитывала изменившийся характер детской игры и при этом последовательно формировала компоненты, необходимые для полноценной учебной деятельности?

Ответ, который мы предлагаем рассмотреть в настоящей статье, связан с использованием игровых тренингов – особой формы групповой работы, сочетающей в себе черты дидактической игры, психологического тренинга и проектной деятельности. В отличие от традиционных занятий, где ребенок выступает преимущественно в роли исполнителя педагогических инструкций, игровой тренинг ставит его в позицию активного субъекта: он должен сам определить цель или принять предложенную, осмыслив ее, спланировать последовательность действий, распределить ресурсы: время, материалы, роли между участниками и, что крайне важно, по ходу выполнения отслеживать соответствие промежуточных результатов задуманному плану. Л.И. Божович справедливо отмечала, что мотивационная готовность к школе складывается не из абстрактного «желания учиться», а из реального опыта постановки и достижения целей, пережитого ребенком в эмоционально значимых ситуациях, а именно такие ситуации создает грамотно организованный тренинг [5].

Рассмотрим подробнее, как каждый из трех обозначенных компонентов – целеполагание, планирование и самоконтроль может быть «запущен» в рамках игрового тренинга. Целеполагание, понимаемое нами вслед за А. Н. Леонтьевым как осознанное принятие и удержание цели деятельности, у старших дошкольников находится в стадии интенсивного становления.

Ребенок шести и семи лет уже способен формулировать намерение «я хочу построить дом для куклы», однако нередко утрачивает его при столкновении с первым же затруднением.

Игровой тренинг позволяет моделировать ситуации, в которых цель задается через интригу или проблемный вопрос. Например, участникам сообщают, что «жители сказочного города потеряли карту сокровищ» и нужно восстановить маршрут. Эмоциональная вовлеченность, порождаемая игровым сюжетом, выступает мощным подкрепляющим фактором: ребенок стремится довести дело до конца не потому, что этого требует педагог, а потому, что ему самому интересен результат. Планирование как психическая функция, связанная с построением программы будущих действий, у дошкольников формируется неравномерно.

А.П. Усова подчеркивала, что именно в совместной игре дети осваивают элементарные приемы согласования замыслов, распределения обязанностей и поэтапного выполнения общего дела [6]. В контексте игрового тренинга планирование приобретает конкретную, осязаемую форму: перед началом задания дети совместно обсуждают, «что мы будем делать сначала, что потом», рисуют схематический план или раскладывают карточки-подсказки в определенной последовательности. Педагог при этом не навязывает готовый алгоритм, а мягко направляет процесс, задавая уточняющие вопросы: «А что случится, если мы пропустим этот шаг?», «Кому из вас будет удобнее выполнить эту часть?». Подобная тактика согласуется с идеями Л.А. Венгера о необходимости формирования у дошкольников обобщенных умственных действий посредством наглядного моделирования [8].

Самоконтроль, пожалуй, является наиболее сложным из рассматриваемых компонентов, поскольку предполагает не только способность сравнивать полученный результат с эталоном, но и готовность обнаружить и признать собственную ошибку. Для ребенка шести-семи лет такое признание может быть эмоционально болезненным, особенно в присутствии сверстников.

Игровой тренинг, существенно смягчает эту ситуацию: ошибка здесь становится частью сюжета, а не поводом для негативной оценки. Если, к примеру, команда «построила мост», который не выдержал испытания, это воспринимается как вызов, стимулирующий повторную попытку, а не как личная неудача конкретного участника. Постепенно дети начинают самостоятельно замечать несоответствия между планом и результатом, предлагать коррективы, проверять друг друга – и все это происходит в атмосфере увлеченности, а не тревоги.

Немаловажным представляется и то обстоятельство, что игровые тренинги позволяют педагогу наблюдать динамику развития каждого ребенка в естественных условиях, не прибегая к формализованным тестовым процедурам. В ходе регулярных тренинговых занятий становится заметно, как постепенно меняется характер детского поведения: от импульсивного «хватания» за первую попавшуюся идею – к обдуманному выбору стратегии, от хаотичных попыток – к последовательному выполнению намеченного плана, от обиды на замечание товарища – к конструктивному обсуждению ошибок. Эти наблюдения, разумеется, не заменяют полноценной психолого-педагогической диагностики, но дополняют ее ценным качественным материалом, позволяющим своевременно корректировать индивидуальный образовательный маршрут.

Следует, впрочем, отметить, что эффективность игровых тренингов во многом зависит от профессиональной компетентности педагога. Недостаточно просто предложить детям «поиграть» – необходимо тщательно продумать структуру каждого занятия, подобрать задания, адекватные зоне ближайшего развития конкретной группы, обеспечить баланс между свободой детской инициативы и педагогическим руководством. Л.С. Выготский неоднократно

подчеркивал, что обучение тогда становится развивающим, когда оно «забегает вперед» развития, но не отрывается от него настолько, чтобы ребенок терял ощущение собственной компетентности. Применительно к игровым тренингам это означает, что уровень сложности заданий должен постепенно нарастать, причем каждый следующий этап опирается на уже освоенные ребенком умения и одновременно ставит перед ним новую, чуть более трудную задачу.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что игровые тренинги представляют собой педагогически оправданный и психологически обоснованный инструмент формирования предпосылок учебной деятельности у детей подготовительной группы. Они позволяют в органичной для дошкольника форме решать задачи, которые при ином подходе неизбежно приобретают характер формального натаскивания: развитие способности ставить цель и удерживать ее, выстраивать последовательность действий, контролировать процесс и результат. Разумеется, ни один, даже самый удачный педагогический прием не может быть универсальным решением проблемы школьной адаптации – она многомерна и затрагивает не только когнитивную, но и эмоционально-волевою, социальную, физическую сферы развития ребенка. Тем не менее целенаправленная работа по формированию регулятивных компонентов деятельности средствами игрового тренинга способна существенно облегчить переход от дошкольного образования к начальному школьному, сделав его менее стрессогенным и более продуктивным для каждого ребенка.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
6. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
8. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с.

Полещук Анна Дмитриевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Научный руководитель

Филиппова Оксана Геннадьевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск, Челябинская область

DOI 10.31483/r-153654

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы к художественному развитию детей в системе дополнительного образования. В рамках исследования раскрываются теоретики-методологические основы данного направления, которые опираются на основные психолого-педагогические концепции. Особое внимание уделяется инновационным педагогическим методам и формам их практической реализации в художественной деятельности. Представлен инструментарий, который применяется педагогами в образовательном процессе. В ходе анализа выявлены основные трудности, препятствующие внедрению современных методик. В заключение представлены предложения по модернизации системы художественного развития в рамках дополнительного образования, способствующие повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: методические подходы, дополнительное образование, художественное развитие, творческий потенциал, личностно-ориентированный подход.

Современные подходы к художественному развитию детей в системе дополнительного образования опираются на фундаментальные достижения отечественной психолого-педагогической науки. Их теоретическая база включает основные концептуальные положения, которые доказали свою эффективность в педагогической практике.

Методология базируется на трёх фундаментальных концепциях. Прежде всего, это концепция зоны ближайшего развития Выготского Л.С., которая помогает определить оптимальные границы педагогических воздействий и обеспечить последовательное развитие ребёнка без потери мотивации и интереса к художественной деятельности. Существенное значение имеет также теория сенсорного воспитания Запорожца А. В., задающая ориентиры для формирования перцептивных навыков и эстетического восприятия, без которых невозможно полноценное освоение художественных практик. Не менее значимы принципы художественной педагогики Неменского Б.М. Они позволяют выстроить систему приобщения ребёнка к искусству как к сфере духовно-нравственного развития, не ограничиваясь освоением технических навыков.

На сегодняшний день в образовательной среде одной из приоритетных задач выступает формирование целостной, гармонично развитой личности. Основным методологическим принципом выступает синтез деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Данный принцип позволяет объединить теоретические положения в единую рабочую концепцию, которая способствует поэтапному развитию личности: от начального освоения

художественных навыков к постепенному раскрытию творческого потенциала и формированию устойчивой мотивации к художественной деятельности.

Раскрытие творческого потенциала ребенка становится возможным благодаря условиям, которые создаёт система дополнительного образования. В отличие от базового образования, данная система основана на принципах индивидуального подхода, добровольности и взаимодействия педагога и воспитанника через диалог, что позволяет учитывать индивидуальные интересы и склонности детей, поддерживает их стремление к самореализации и самопознанию.

Главная роль в реализации художественно-эстетического потенциала ребёнка принадлежит педагогу. Именно он помогает ученикам открыть для себя мир искусства, развивает их творческую активность и самостоятельность, знакомит с шедеврами мировой культуры, раскрывает их скрытый смысл. Через диалог и совместное творчество педагог формирует у детей эстетическое отношение к жизни, учит видеть красоту в обыденном, выражать собственное видение через художественные образы.

Для эффективной реализации этих задач современные педагоги все чаще обращаются к инновационным подходам. Одним из таких является методика «открытого искусства», основанная на принципе свободного экспериментирования. Главный замысел методики заключается в предоставлении ученику максимальной свободы самовыражения без жёстких рамок и предписаний. Учащийся самостоятельно выбирает технику, в которой будет работать, художественный материал, который ему больше нравится и темы, которые его привлекают. Такой подход стимулирует креативность, развивает уверенность в собственных силах и формирует позитивное отношение к художественной деятельности как к пространству для личной реализации.

Рассмотрим метод художественно-образной реконструкции, который предполагает воссоздание исторических стилей и эпох через практическое погружение в их эстетику. Ученики изучают художественные особенности, анализируют характерные приёмы, далее пробуют воспроизвести их в собственных творческих работах. Данная методика развивает историко-культурную компетентность, чувство стиля и способность к стилизации.

Следующие методы – эвристические, ориентированы на поиск нестандартных решений и развитие творческого мышления. Вместо репродуктивного повторения образцов учащийся включается в процесс открытия: ставит художественные задачи, выдвигает гипотезы, ищет оригинальные способы воплощения идей. Педагог выступает в качестве проводника, помогающего обнаружить собственные пути решения. Такие методы активизируют интеллектуальную инициативу, учат видеть проблему с разных сторон и находить интересные выходы из творческих затруднений.

Перечисленные методы образуют систему, в которой сочетаются свобода самовыражения, интеллектуальный поиск, культурная преемственность и комфортная среда. Их включение в учебный процесс дополнительного образования способствует не только освоению художественных навыков, но и всестороннему развитию личности, формированию креативного мышления, эмоциональной отзывчивости и способности к рефлексии.

Практическое применение современных методик художественного развития в учреждениях дополнительного образования реализуется через многообразие форм и форматов, которые погружают ученика в живую творческую среду. Одним из таких форматов может стать организация мастерских по различным видам искусства, где учащиеся смогут получить возможность не только освоить технические приёмы в том или ином виде искусства, но и экспериментировать с материалами, пробовать себя в разных ролях, искать собственный художественный стиль.

Следующим форматом могут выступать творческие лаборатории и воркшопы, здесь учебный процесс выстраивается как совместное исследование. В рамках таких мероприятий учащиеся сталкиваются с открытыми задачами, которые требуют нестандартных решений. Примером такого задания являются создание инсталляции на стыке искусства и науки или разработка визуального ряда к литературному произведению. Такие междисциплинарные программы позволяют расширить границы художественного мышления, показать взаимосвязь разных сфер знания и стимулировать синтез идей.

В практике педагога, работающего с подобными методами, задействован широкий набор средств, который обеспечивает мониторинг развития учащихся и поддержание их заинтересованности в обучении. Диагностические методики оценки художественного развития помогают выявить начальный уровень компетенций, индивидуальные склонности и зоны роста, что необходимо для персонализации образовательного маршрута. Одним из эффективных инструментов фиксации достижений становится портфолио, куда включаются не только готовые работы, но и эскизы, наброски, фото процесса создания – это даёт возможность увидеть эволюцию творческого мышления и оценить усилия, затраченные на реализацию замысла.

Значимую роль играют рефлексивные практики, которые могут включать в себя ведение творческого дневника и анализ собственных работ. Учащийся развивает критическое мышление, учится осознанно подходить к творчеству и аргументировать свою позицию через осмысление своих успехов и ошибок. Однако критерии оценивания творческих работ намеренно отстраняются от шаблонных стандартов. В данном случае акцент ставится не на техническом совершенстве, а на оригинальности идеи, эмоциональной выразительности, смелости эксперимента. Такой подход снижает страх неудачи, поддерживает внутреннюю мотивацию к дальнейшему творчеству и формирует здоровую самооценку.

Реализация данных методик сталкивается с рядом существенных затруднений. Одной из наиболее острых проблем является нехватка квалифицированных кадров, способных эффективно работать с инновациями. Несмотря на высокий уровень предметной подготовки, многие педагоги в своей деятельности испытывают сложности с освоением и внедрением новых подходов – от методики «открытого искусства» до техники «поток». Что может быть связано как с дефицитом специальных программ повышения квалификации, так и с естественной инерцией профессионального мышления.

Соппротивление изменениям усиливается за счёт глубоко укоренившихся консервативных практик в сфере образования. Традиционная система оценивания часто вступает в противоречие с принципами свободного творчества и личностно-ориентированного развития. Некоторые учителя и родители с недоверием относятся к методам, которые отказываются от жёстких критериев качества, опасаясь, что это приведёт к снижению уровня художественной подготовки. Подобная установка затрудняет внедрение эвристических методов, где основным выступает не конечный продукт, а сам творческий процесс.

Для преодоления этих трудностей необходим комплексный подход. Крайне важно модернизировать систему повышения квалификации педагогов, сделав её более практико-ориентированной и охватывающей современные методики, включая при этом междисциплинарные проекты. Необходимо обновлять образовательные программы с учётом современных тенденций – это и интеграция цифровых технологий, и расширение спектра осваиваемых техник, и укрепление связей между искусством и другими областями знания. Не менее важно развивать сетевое взаимодействие между учреждениями, что позволит обмениваться успешными наработками и реализовывать совместные проекты. Для проведения мастер-классов необходимо привлекать профессиональных художников и экспертов, которые способны существенно повысить качество дополнительного образования.

Таким образом, последовательная реализация вышеизложенных мер создаст условия для того, чтобы инновационные методики стали не исключением, а естественной частью педагогической практики в сфере художественного образования.

Список литературы

1. Анварова О.В. Формирование художественно-творческих способностей обучающихся как актуальная проблема системы дополнительного образования детей / О.В. Анварова, И.М. Рязанцева // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – С. 17–20.
2. Кравцова Л.А. Художественно-эстетическое воспитание в системе дополнительного образования / Л.А. Кравцова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – С. 1–8.
3. Смолянская Л.Ю. Роль преподавателя в развитии творческих способностей учащихся учреждений дополнительного образования / Л.Ю. Смоленская // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 319–322.
4. Торшилова Е.М. Общие принципы художественного развития детей и направление их совершенствования в системе дополнительного образования / Е.М. Торшилова // Наука и школа. – 2015. – С. 190–194.
5. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста / О.Г. Филиппова, М.Н. Терещенко, Ю.В. Батенова, А.А. Прохорова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – С. 370–374.

Черкаева Алина Александровна

магистрант

Сафронова Алла Дмитриевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154551

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗПР

Аннотация: в статье рассматриваются особенности перцептивной сферы детей с задержкой психического развития. Анализируются данные о своеобразии зрительного, тактильного, полимодального и пространственного восприятия детей данной категории, а также об их связи с обучением. Делается вывод о необходимости системной коррекционной работы, направленной на формирование сенсорных эталонов и целостного образа мира у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, перцептивная сфера, сенсорное развитие, восприятие, зрительное восприятие, тактильное восприятие, полимодальное восприятие, пространственные представления, зрительный гнозис, младшие школьники, дошкольники, коррекционная работа.

Перцептивная сфера ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой одну из ключевых областей психического развития, от состояния которой зависит успешность познания, речевого развития и школьного обучения. Именно через восприятие ребенок получает первичную информацию о мире, выделяет признаки предметов, соотносит их между собой, формирует образы и сенсорные эталоны. Поэтому любые нарушения в данной сфере приводят не только к снижению качества ориентировки в окружающем, но и к вторичным трудностям в мышлении, речи, письме, чтении и учебной мотивации. Исследователи подчеркивают, что восприятие у детей с ЗПР поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов [1; 2]. Это означает, что проблема носит не локальный, а системный характер и требует анализа не только отдельных ощущений, но и всей организации перцептивной деятельности.

В научной литературе подчеркивается, что своеобразие перцептивной сферы при ЗПР нельзя сводить к первичному дефекту анализаторов. Напротив, во многих работах акцент

делается на незрелости переработки и интеграции сенсорной информации. Так, О. В. Замаралова и К. С. Зиблая пишут: «у дошкольников с ЗПР сенсорно-перцептивная сфера является недостаточно сформированной. Первичных сенсорных недостатков у детей рассматриваемой категории нет» [3]. Показательно и современное исследование А. В. Смирновой, где отмечено, что выделены три уровня развития основных свойств зрительного восприятия (константность, целостность, осмысленность, образность) младших школьников с ЗПР [4]. Следовательно, речь идет не просто о бедности впечатлений, а о неоднородной и замедленной сформированности базовых свойств восприятия, от которых зависит переход от частного признака к целостному образу предмета.

Наиболее изученным компонентом перцептивной сферы детей с ЗПР является зрительное восприятие. В этой области регулярно описываются трудности узнавания предметов, выделения формы, цвета, величины, а также различения объектов в непривычном положении. В одном из исследований прямо сказано, что у детей с ЗПР не сформированы такие понятия, как форма, цвет, размер, которые в норме появляются в 3–4 года [5]. Сходные выводы делает Э. М. Таймазова: при ЗПР нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, нарушена координированная работа различных аналитических систем [7]. Именно этим можно объяснить, почему ребенок с ЗПР нередко видит отдельные детали, но не связывает их в устойчивый предметный образ, либо узнает объект только в привычной ситуации. В учебной деятельности такие затруднения проявляются в ошибках при рассматривании иллюстраций, копировании образца, различении букв и элементов графем, а также в медленном выполнении даже наглядных заданий [5; 7].

Не менее важным является анализ других модальностей восприятия. Л. Б. Баряева указывает, что дети с ЗПР имеют сниженную способность к различению тактильных стимулов. Это подразумевает, что переработка тактильной информации извне, т. е. с периферии также оказывается затрудненной [6]. Н. В. Бабкина, характеризуя готовность дошкольников с ЗПР к обучению, отмечает, что у дошкольников с ЗПР снижен темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия, страдают пространственные представления и зрительно-моторная координация [8]. Из этого следует, что проблемы восприятия затрагивают не только зрительный канал, но и сенсомоторную координацию в целом. Для дефектологической практики это особенно важно: если ребенок недостаточно точно воспринимает тактильные, пространственные и зрительно-моторные сигналы, то любая учебная задача требует от него значительно больших усилий, а значит, быстрее вызывает утомление и отказ от деятельности.

Серьезным проявлением дефицита перцептивной сферы выступает нарушение пространственной ориентировки. Некоторые проявления нарушений пространственной ориентировки:

- трудности ориентировки во всех направлениях пространства (особенно правого и левого);
- затруднения в понимании пространственных отношений (под, над, около);
- нарушение восприятия целостного образа предмета: например, дети не собирают разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала;
- сложности в ориентации на плоскости: умение находить и называть верхний, нижний, левый и правый край плоскости, центр плоскости;
- невозможность составить и зафиксировать в памяти план пути к нужному месту, цели.

А. В. Творогова справедливо замечает, что одной из самых очевидных причин выступает низкая скорость при приеме и переработке поступающей через сенсорные системы информации [9]. И. Е. Лукьянова, в свою очередь, пишет, что дети с ЗПР нуждаются в особых приемах формирования пространственных представлений, и это является важной задачей специальной педагогики и психологии [10]. Пространственные трудности проявляются в

смешении направлений, неуверенном различении право-лево, ошибках в ориентировке на листе бумаги, трудностях построения конструкций по образцу. В дальнейшем именно эти нарушения становятся одним из факторов школьной неуспешности, поскольку письмо, чтение, математика и трудовое обучение требуют точной зрительно-пространственной организации действий. Поэтому коррекционная работа должна учитывать не только общее развитие ребенка, но и последовательное формирование схемы тела, ориентировки в ближайшем пространстве и способности переносить пространственные отношения в графическую плоскость [9; 10].

Связь перцептивных нарушений с общим познавательным развитием подчеркивается во многих публикациях. Е.Г. Азина и соавторы пишут, что одной из характерных особенностей детей с ЗПР является отставание в развитии у них зрительно-пространственных представлений [11]. Для ЗПР характерна недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире, что сказывается на развитии восприятия [12]. Отсюда становится понятно, что перцептивная сфера не существует изолированно: она тесно связана с представлениями, памятью, речью и мышлением. Если ребенок воспринимает объект фрагментарно, то и его словесное обозначение оказывается неточным; если нарушена пространственная организация восприятия, затрудняется понимание предлогов, грамматических конструкций, последовательности действий. В результате замедляется и формирование учебных навыков, особенно тех, которые требуют точного соотнесения зрительного образа, слова и действия [11; 12].

Особый интерес представляет полимодальное восприятие, то есть способность ребенка использовать и согласовывать несколько сенсорных каналов одновременно. В публикации И.Ю. Мурашовой и В.А. Бандуриной сказано, что установлены достоверные различия по частоте встречаемости активных, инактивных модальностей, гармоничных и дисгармоничных профилей в индивидуальной структуре полимодального восприятия у детей с ЗПР [13]. Практически это означает, что один и тот же учебный материал дети с ЗПР воспринимают по-разному, а эффективность обучения зависит от того, насколько педагог учитывает ведущую и поддерживающие модальности. Н.М. Скитяева делает близкий по смыслу вывод: «Полученные результаты позволяют говорить об увеличении эффективности работы над развитием речи, когда она проводится в тесной взаимосвязи с работой над зрительно-перцептивной сферой» [14]. Таким образом, коррекция перцептивной сферы должна быть межфункциональной: развивая восприятие, специалист одновременно поддерживает речь, память и познавательную активность ребенка [13; 14].

С точки зрения практики особенно значимы те работы, где описаны средства развития восприятия (дидактические игры и упражнения, наглядные пособия, сенсорные эталоны, предметно-практическая деятельность, упражнения на сравнение, различение и классификацию признаков, а также специальные коррекционно-развивающие задания). Так, статья В.А. Луговской рассматривает применение изобразительной деятельности как средства формирования зрительного восприятия учащихся в начальной школе [15]. Этот подход представляется продуктивным, поскольку рисование, аппликация, лепка и конструирование позволяют объединить зрительный анализ, моторный контроль, сравнение формы и пространственное соотнесение частей целого. Не менее важны и специально организованные сенсорные условия, включая работу с эталонами цвета, формы и величины, использование предметно-практических действий, сенсорных комнат, ритмизации и упражнений на межаналитическое взаимодействие. Для детей с ЗПР эффективна та коррекционная работа, которая строится по принципу постепенности: от различения единичных признаков – к их сравнению, от сравнения – к узнаванию, от узнавания – к построению целостного и осмысленного образа [5; 15].

Таким образом, особенности перцептивной сферы детей с задержкой психического развития проявляются в поверхностности и фрагментарности восприятия, снижении его точности и темпа, трудностях межанализаторной интеграции, недостаточном развитии зрительно-пространственных и полимодальных механизмов. Эти нарушения лежат в основе многих учебных затруднений и существенно влияют на формирование речи, письма, чтения и общей познавательной деятельности. Поэтому в системе дефектологической работы развитие восприятия должно рассматриваться как одно из базовых направлений коррекционной работы, причем наиболее эффективными оказываются комплексные методы, сочетающие сенсорное воспитание, пространственную ориентировку, изобразительную деятельность и опору на ведущие модальности ребенка [8; 13].

Список литературы

1. Азина Е.Г. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Е.Г. Азина, С.Н. Сорокумова, Т.В. Туманова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. №1 (26). – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-10. EDN YZENZB
2. Акхузин Н.А. Развитие сенсорного восприятия у дошкольников с задержкой психического развития / Н.А. Акхузин, О.С. Гольдфарб. – 2023.
3. Андреева А.А. Потенциал сенсорной комнаты в формировании эталонов цвета, формы, величины у дошкольников с задержкой психического развития / А.А. Андреева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – №12 (128). – С. 288–291. EDN RVVCZN
4. Бабкина Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – №2. – С. 100–111. EDN WIRLAL
5. Баряева Л.Б. Изучение сенсорно-перцептивного развития детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, А.В. Творогова // Специальное образование. – 2022. – №1. – С. 6–18. EDN RTLIAV
6. Ворошилова Г.А. Специфика развития восприятия у детей с задержкой психического развития / Г.А. Ворошилова // Вестник науки. – 2024. – Т. 1. №12 (81). – С. 1019–1022. EDN LAOZKZ
7. Замиралова О.В. Особенности сенсорно-перцептивных функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / О.В. Замиралова, К.С. Зиблая // Auditorium. – 2019. – №2 (22). – С. 158–161. EDN SWVKLR
8. Луговская В.А. Формирование зрительного восприятия у детей с задержкой психического развития в процессе изобразительной деятельности / В.А. Луговская // Наука и образование сегодня. – 2019. – №6 (41), ч. 1.
9. Лукьянова И.Е. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста / И.Е. Лукьянова, Н.Н. Присяжнюк // Науки об образовании. – 2023.
10. Мурашова И.Ю. Полимодальное восприятие младших школьников с задержкой психического развития / И.Ю. Мурашова, В.А. Бандурина // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – Т. 20. – С. 11–20. EDN YTPQFF
11. Скитяева Н.М. Формирование зрительно-вербальной сферы у детей с задержкой психического развития при подготовке к школе / Н.М. Скитяева // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14. №5. – С. 81–88. EDN LAFKKN
12. Смирнова А.В. Особенности свойств зрительного восприятия и когнитивных способностей младших школьников с задержкой психического развития / А.В. Смирнова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. Вып. 2. – С. 126–131. – DOI: 10.30853/ped20250016. EDN QVKURT
13. Таймазова Э.М. Специфика развития зрительного гнозиса у младших школьников с задержкой психического развития при овладении чтением / Э.М. Таймазова // Форум молодых ученых. – 2020. – №4 (44). – С. 285–289. EDN MHGAEW
14. Творогова А.В. Сенсорная среда для формирования у дошкольников с задержкой психического развития вестибулярной и проприоцептивной информации / А.В. Творогова, Т.И. Юрченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Вып. 77. Ч. 2. – С. 349–351. EDN MUEDYR
15. Энверова М.Ш. Особенности работы с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития / М.Ш. Энверова. – 2017.

Шарабарина Елизавета Вячеславовна
студентка

Научный руководитель

Шумакова Александра Викторовна
д-р пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

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

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ ОСНОВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОПЕРЕЖИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена теоретическому анализу феномена музыкально-эстетического сопереживания как ключевого фактора личностного развития в системе дополнительного образования. Цель исследования – выявить специфику, структурные компоненты, возрастную динамику развития данной способности и обосновать систему педагогических условий для её целенаправленного формирования в рамках дополнительного образования. На основе синтеза культурно-исторического, деятельностного и диалогического подходов раскрывается сущность и многоуровневая структура данного феномена. Особое внимание уделяется потенциалу системы дополнительного образования, где принципы добровольности, гибкости и практической ориентации создают оптимальную среду для развития сопереживания. В заключение предлагается системная модель педагогических условий, реализация которых способствует трансформации стихийного эмоционального отклика в осознанное, ценностно-опосредованное музыкально-эстетическое сопереживание.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое сопереживание, эмпатия, дополнительное образование, эмоциональный интеллект, диалогический подход, полимодальное восприятие, педагогические условия, возрастная динамика.

Введение. Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся цифровизацией, информационной перегрузкой и ускорением темпа жизни, порождает феномен «эмоционального обеднения» подрастающего поколения. В связи с этим возрастает гуманитарная миссия образования, призванного обеспечить целостное эмоционально-эстетическое развитие личности. Музыкальное искусство обладает уникальным потенциалом в решении этой задачи. Центральным механизмом здесь выступает музыкально-эстетическое сопереживание – психологический акт, в котором интеллектуальное осмысление художественного содержания сливается с эмоциональным вчувствованием в музыкальный образ [3; 9].

В системе общего образования развитие данной способности часто ограничено программными требованиями, дефицитом времени и знаниевым подходом. В этом контексте система дополнительного образования приобретает особую значимость. Её характеристики – добровольность участия, практико-ориентированный характер, гибкость программ и создание ситуаций успеха – формируют оптимальную среду для развития глубокого музыкального сопереживания [6, 14]. Однако теоретическое осмысление данного процесса и научно-методическое обеспечение педагогов остаются недостаточно разработанными, что определяет цель данной статьи – системный анализ сущности, структуры, возрастной динамики и педагогических условий развития музыкально-эстетического сопереживания.

Теоретико-методологические основания исследования феномена уходят корнями в античную философию. Концепция катарсиса Аристотеля заложила основы представления о преобразующей силе эстетического переживания [1]. В немецкой классической философии И.

Кант и Г.В.Ф. Гегель развивали идеи незаинтересованного удовольствия и единства содержания и формы в искусстве [4]. В XX веке М.М. Бахтин, развивая диалогизм, показал, что художественное восприятие есть ответная позиция по отношению к авторскому замыслу, что соотносится с пониманием сопереживания как сотворчества [2].

В отечественной психологии фундаментальный вклад внес Л.С. Выготский, рассматривавший эстетическую эмоцию как «умную эмоцию», возникающую при разрешении аффективного противоречия [3]. Б.М. Теплов разграничил произвольное «эмоциональное заражение» и собственно музыкальное переживание, содержащее личностно-осмысленный компонент [9].

Современные исследователи развили эти идеи. А.В. Торопова разработала концепцию полимодального музыкального восприятия, подчеркивающую синестезийный и телесный характер подлинного сопереживания [10]. В.Г. Ражников вводит понятие «эмоционально-смысловой доминанты» произведения и рассматривает сопереживание как настройку на неё через диалог [7]. Е.Л. Яковлева исследует эстетическое переживание как триггер личностного роста и креативности [12]. Л.В. Школяр и её научная школа развивают ценностно-смысловой подход, где сопереживание выступает механизмом «вхождения в культуру» и формирования системы ценностей [11].

На основе интеграции данных подходов структура музыкально-эстетического сопереживания может быть представлена как система взаимосвязанных компонентов [15]. Перцептивно-аффективный компонент связан с непосредственным сенсорно-эмоциональным откликом на звук [9]. Образно-ассоциативный компонент проявляется в спонтанном возникновении внутренних образов, выступая «переводчиком» на язык личного опыта [8].

Когнитивно-интерпретационный компонент включает осознанное восприятие средств выразительности и контекста [13]. Рефлексивно-оценочный компонент составляет сердцевину личностного принятия музыки, где происходит осмысление и оценка пережитого [12]. Экспрессивно-коммуникативный компонент проявляется в потребности выразить переживание через речь, действие или обсуждение [5]. Эти компоненты находятся в динамическом взаимодействии, образуя целостный контур восприятия [15].

Развитие способности к сопереживанию музыке имеет ярко выраженную возрастную специфику [8; 12]. Для младшего школьного возраста характерен синкретизм восприятия, яркие, но неустойчивые эмоциональные реакции и сюжетная интерпретация музыки [8]. К концу периода начинает формироваться способность к рефлексии [12]. В подростковом возрасте происходит глубокая перестройка эмоциональной сферы; музыка становится инструментом самопознания и идентификации. Эмоциональный отклик интенсивен, но часто невербализуем [6]. Формируется система музыкальных предпочтений как часть «образа Я» [15]. В старшем школьном возрасте достигается зрелый, рефлексивный уровень сопереживания, развивается способность к смысловой интерпретации и включению переживания в систему ценностей [11; 13].

Система дополнительного образования, благодаря своей гуманистической парадигме, обладает уникальными характеристиками для развития данного качества [14; 15]. Принцип добровольности формирует внутреннюю мотивацию [6]. Гибкость программ позволяет адаптировать содержание, экспериментировать с методиками [7; 8] и интегрировать виды искусства [8]. Практико-ориентированный характер, выраженный в творческой практике, позволяет переживать музыку «изнутри» [9]. Коллективно-творческая среда и неформальное общение создают психологически безопасное пространство для эмоционального выражения [5].

Эффективное развитие сопереживания требует целенаправленного создания комплекса педагогических условий [10; 14]. Организационно-педагогические условия включают создание эмоционально-безопасной среды [7] и проектирование развивающего пространства [14].

Содержательные условия предполагают культуросообразный подбор репертуара [9; 13] и интеграцию искусств [8]. Методические условия охватывают диалоговые методы [7; 5], технологии «погружения» [15] и методы вербализации переживаний [12]. Личностно-ориентированные условия подразумевают эмпатическую позицию педагога [15] и учёт индивидуального опыта учащихся [10; 11].

Заключение. Музыкально-эстетическое сопереживание является сложным, многокомпонентным феноменом, связывающим мир искусства и внутренний мир личности [3; 9]. Его развитие представляет собой одну из центральных гуманистических целей образования. Система дополнительного образования, обладая уникальным сочетанием добровольности, практической направленности и личностной ориентированности, имеет максимальный потенциал для этой работы [6; 14]. Реализация данного потенциала требует осознанного проектирования комплексной системы педагогических условий на всех уровнях образовательного процесса [10; 14].

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии / Аристотель. – М.: Художественная литература, 2017. – 183 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 2019. – 424 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 2018. – 573 с. EDN JTYRSZ
4. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 2018. – 623 с.
5. Берлякова Н.П. Диалог на музыкальных занятиях как средство развития эмоциональной отзывчивости школьников / Н.П. Берлякова // Наука и школа. – 2020. – №3. – С. 154–159.
6. Кузнецова С.В. Развитие эмпатии у подростков в условиях учреждения дополнительного образования / С.В. Кузнецова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – №2 (94). – С. 145–152.
7. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: Классика-XXI, 2018. – 156 с.
8. Тарасов Г.С. Психология музыкального восприятия школьников / Г.С. Тарасов. – М.: Музыка, 2018. – 192 с.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2019. – 335 с.
10. Торопова А.В. Музыкальная педагогика и психология / А.В. Торопова. – М.: Академический проект, 2018. – 383 с.
11. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр. – М.: Флинта, 2020. – 288 с.
12. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 2016. – 224 с.
13. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 2016. – 254 с.
14. Шумакова А.В. Современные подходы к развитию эмоциональной сферы обучающихся в системе дополнительного образования / А.В. Шумакова // Педагогика и психология образования. – 2022. – №1. – С. 45–53.
15. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности / Г.М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 2018. – 384 с.

МНОГОАСПЕКТНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бондаренко Татьяна Николаевна
воспитатель

Копанева Юлия Вячеславовна
воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №115»
г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Авторы обосновывают значимость невербальных компонентов общения (мимики, жестов, пантомимики) как компенсаторного механизма в условиях речевого недоразвития. Опираясь на опыт работы в группе компенсирующей направленности, представлена система включения невербальных средств выразительности в структуру сюжетно-ролевой игры. Предложены методические рекомендации для педагогов.*

***Ключевые слова:** дети с тяжелыми нарушениями речи, ТНР, коммуникативные навыки, невербальные средства общения, сюжетно-ролевая игра, мимика, жесты, инклюзивная практика.*

Современная система дошкольного образования ориентирована на создание условий для полноценного развития каждого ребенка, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Особую категорию составляют дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), для которых характерно не только недоразвитие языковых средств, но и вторичные отклонения в коммуникативной сфере.

Как отмечают исследователи, у детей с ТНР наблюдаются неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти, трудности в налаживании контактов со сверстниками [2]. Общение с окружающими у таких детей ограничено: несмотря на способность понимать обращенную речь, они лишены возможности в полной мере свободно выражать свои мысли в словесной форме [2]. В этой ситуации особое значение приобретают невербальные средства коммуникации, которые могут выполнять компенсаторную функцию.

В Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования подчеркивается необходимость формирования у детей с ТНР всех компонентов коммуникативной деятельности, включая паралингвистические (невербальные) средства. Сюжетно-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью дошкольного возраста, создает естественные условия для развития как вербальных, так и невербальных способов взаимодействия [1].

Цель данной статьи – представить опыт работы по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с ТНР через активизацию невербальных компонентов в сюжетно-ролевой игре.

Проблема развития невербальных средств общения у детей с речевыми нарушениями рассматривается в работах многих исследователей. С.А. Миронова подчеркивает, что при обучении детей с ТНР сюжетно-ролевым играм необходимо сопровождать все действия словесным описанием, однако на начальных этапах именно показ действия и жест играют ключевую роль в понимании ребенка игровой ситуации [3].

В психолингвистике невербальные средства общения (мимика, жесты, позы, интонация) рассматриваются как важнейший компонент коммуникативной компетенции. У детей с ТНР часто страдает не только вербальная, но и невербальная сторона общения: отмечается бедность мимических проявлений, неловкость пантомимики, трудности в распознавании эмоциональных состояний других людей.

Анализ литературы позволяет выделить основные направления коррекционной работы.

1. Развитие умения понимать невербальные сигналы других людей.
2. Формирование собственных выразительных средств (жестов, мимики, поз).
3. Обучение использованию невербальных средств в ситуации ролевого взаимодействия [2].

Работа проводилась в старшей группе компенсирующей направленности для детей с ТНР МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №115». На начальном этапе диагностики было выявлено, что дети испытывают значительные трудности в использовании невербальных средств: мимика маловыразительна, жестовый репертуар беден, дети с трудом передают характерные движения персонажей, редко используют указательные и изобразительные жесты в ситуации затруднения речевого высказывания.

Система работы строилась поэтапно, с учетом принципов коррекционной педагогики и рекомендаций С.А. Мироновой об организации игровой деятельности детей с ТНР [3].

1 этап (Подготовительный). Накопление сенсорного опыта и знакомство с невербальными средствами.

На этом этапе мы использовали:

- игры-этюды на выражение эмоций [4]: «Изобрази радость», «Покажи огорчение», «Удивление». Сначала дети наблюдали за педагогом, затем пробовали воспроизвести мимику перед зеркалом;
- игры с пиктограммами: подбор изображения эмоции к соответствующей ситуации;
- упражнения на развитие жестов: «Покажи, что делаешь» (без слов изобразить действие: подметать, мыть посуду, читать книгу).

2 этап (Основной). Включение невербальных средств в структуру сюжетно-ролевой игры.

На данном этапе мы использовали следующие приемы:

- введение «немых» сцен: в игре выделялись эпизоды, где общение происходит без слов (например, в игре «Больница» – показать жестом, что нужно открыть рот, показать горло);
- ролевые диалоги с акцентом на интонацию и жест: проговаривание реплик сопровождалось активной жестикуляцией;
- игры-драматизации: как указывается в исследованиях [4], именно в театрализованных играх дети осваивают средства вербальной и невербальной выразительности наиболее естественно. Мы использовали настольный театр, пальчиковый театр, театр кукол бибабо.

Важным направлением работы стало обучение детей использованию предметов-заместителей. Как показывает практика, дошкольники с ТНР с трудом овладевают навыками применения предметов-заместителей, поэтому на начальном этапе заместитель должен иметь сходство с заменяемым предметом (палочка вместо градусника, кубик вместо мыла) [5]. При этом ребенок вынужден переименовывать предмет и сообщать об этом остальным, что стимулирует развитие как вербальной, так и невербальной коммуникации.

3 этап (Творческий). Самостоятельные игры с использованием невербальных средств.

К концу учебного года дети стали активнее использовать жесты и мимику в ситуациях игрового взаимодействия. Особенно эффективными оказались игры с правилами, требующие координации движений, и хороводные игры, в которых слово сочетается с движением.

На основе анализа литературы и обобщения практического опыта можно предложить следующие рекомендации.

1. Создавайте визуальную опору для невербальных компонентов. Это помогает детям с ТНР запоминать и распознавать невербальные сигналы.
2. Применяйте прием «Зеркало». Предлагайте детям копировать мимику и жесты педагога, а затем – друг друга.
3. Вводите «минуты тишины» в игру. Это стимулирует поиск невербальных средств общения.
4. Используйте театрализацию как базовый метод. Театрализованные игры способствуют развитию навыков перевоплощения, освоению средств вербальной и невербальной выразительности.
5. Важно, чтобы работа по развитию невербальных средств, проводимая воспитателем, согласовывалась с логопедическими занятиями.

Опыт работы подтверждает: при системной, поэтапной организации сюжетно-ролевых игр с акцентом на выразительные средства у детей улучшается понимание эмоциональных состояний, расширяется жестовый репертуар, игровое взаимодействие становится более продолжительным и содержательным. Дети начинают активнее использовать невербальные сигналы в ситуациях, когда вербальное высказывание затруднено, что свидетельствует о развитии коммуникативной компетенции в целом.

Список литературы

1. Образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО). – М., 2023. – 512 с.
2. Кириченко Л.Н. Театрализованные игры с элементами ТРИЗ как средство активизации речевой деятельности у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Н. Кириченко // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Мурманск: МАУ, 2022. – С. 120–125.
3. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: книга для логопеда / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 2007. – 192 с.
4. Родина М.Ю. Театрализованная игра как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / М.Ю. Родина // Научно-исследовательская работа обучающихся и молодых учёных: материалы 76-й Всерос. науч. конф. – Петрозаводск: ПетрГУ, 2024. – С. 294–296. EDN ABGUVZ
5. Рябцева Е.В. Методическая разработка рекомендаций для родителей и педагогов по использованию сборника эффективных приемов невербальных практик в коррекционной работе с детьми с ТНР / Е.В. Рябцева // Воспитатель детского сада. – 2024. – №3. – С. 45–52.

Власенко Валерия Сергеевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМ ПРОЦЕССОМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассмотрены современные организационно-управленческие модели школы и влияние разнопорядковых факторов макро-, мезо- и микроуровня на структуру школы, которые необходимо учитывать руководству при моделировании организационной структуры инклюзивной школы.

Ключевые слова: инклюзивная школа, организационно-управленческая структура, разнопорядковые факторы микро-, мезо- и макроуровней, моделирование организационной структуры.

Инклюзивное образование находится в стадии имманентного развития, когда его внутренняя природа требует кардинальной реорганизации внешних структурно-функциональных координат. Школьное инклюзивное образование, как никогда, четко показывает эти реорганизационные потребности, вызывая у администрации школы необходимость размышлять, анализировать в отношении того, какой должна быть структура инклюзивной школы, чтобы удовлетворить образовательные потребности всех участников образовательного процесса, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Очевидно, что образовательные организации находятся в разной степени готовности к реализации инклюзивного образования. Сохраняются проблемы недостаточного осознания руководителями важности и значимости инклюзивного образования как для людей с инвалидностью, так и для здоровых людей).

Одним из организационно-управленческих условий в этой связи выступает *сбалансированный уровень полномочий и подчиненности в структуре организации при решении вопросов, связанных с обучением и сопровождением учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.*

Основная цель публикации заключается в рассмотрении современных организационно-управленческих моделей школы и влияние разнопорядковых факторов макро-, мезо- и микроуровня, которые необходимо учитывать руководству школы при моделировании организационной структуры инклюзивной школы. а также выяснении уровня полномочий и подчиненности в организационной структуре школы.

Труды современных отечественных ученых, среди которых С.В.Алехина, Т.В. Волосовец, Е.В. Кулагина, Е.Н. Кутепова, Ю.В.Мельник, А.А.Нестерова, И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, Т.А. Соловьева, А.Ю Шеманов, А.Д. Вильшанская, Е.Ш. Ямбург и др. свидетельствуют об актуальности изучения самых разных граней организации инклюзивного образования: создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях, взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики, методическое обеспечение коррекционно-педагогического процесса, организации включения школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы и др. Позиция ученых является современной методологической базой для обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, где «красной нитью» прослеживается идея создания инклюзивной образовательной среды как вида образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития в условиях отдельной организации [3].

С.А. Мансуров и Т.Р. Тенкачева рассматривают основные принципы управления школой через формирование инклюзивной образовательной среды, в которой реализуются особые требования к ее открытости, заключающейся в способности системы и образовательной организации изменяться соответственно запросам внешних обстоятельств [2].

Очевидно, что организационная структура инклюзивной школы не может оставаться прежней и требует преобразований.

На основе анализа научной литературы выделены несколько вариантов организационных структур современной инклюзивной школы:

Бюрократическая линейная модель. Данная модель предусматривает сосредоточение полномочий и ответственности за все виды деятельности школы, включая обучение, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), хозяйственные вопросы, маркетинг и кадровую политику, непосредственно на директоре. Модель целесообразна для небольших сельских школ, однако в крупных городах с большими контингентами учащихся и значительным штатом педагогов ее

эффективность снижается ввиду перегрузки руководителей текущими делами и распыления управленческих усилий между тактическими и оперативными задачами.

Линейная иерархическая модель. В данной структуре учреждением установлена строгая иерархия с вертикальными и горизонтальными связями. Помимо вертикального подчинения, основанного на оценке труда персонала директором, формируются горизонтальные взаимодействия между заместителем директора и педагогами (через методические объединения, консультационные советы). Горизонтальные связи реализуются через собрания рабочих групп, совещания, консультативные встречи. Недостатком модели является несогласованность действий администрации и педагогов, воспринимающих инклюзию как временной проект, не вписывающийся в повседневную работу.

Коллегиальная модель. Главная особенность данной модели – коллегиальность в принятии решений, объединяющих представителей различных подразделений школы (вертикальные и горизонтальные связи). Согласование действий и достижение консенсуса образуют ядро данной модели, обладающей значительным потенциалом развития по сравнению с бюрократической и линейно-функциональными моделями.

Матричная структура. Данная модель позволяет одновременно развивать различные направления работы школы (инклюзивное образование, экологическое воспитание, научно-исследовательская деятельность, профессионально-подготовительные курсы и др.) при сохранении единой управляемости. Основным недостатком матричной структуры является отсутствие единого руководства, нарушающее традиционные принципы автократии, а также возникновение конфликтов между рабочими группами.

Модульная структура. Здесь школа рассматривается как система взаимодействия микрогрупп (модулей), каждая из которых функционирует как самостоятельное подразделение. Механизмы координации внутри команд и между ними основаны на общей культуре и высоком профессиональном уровне педагогов. Преимущества модульной организации связаны с наличием малых творческих коллективов, а недостатки – с повышенной самостоятельностью команд, что может приводить к конфликтам с окружающим сообществом и требовать привлечения административного ресурса для разрешения споров.

По мнению ведущего ученого В.А. Ясвина, организационно-правовая форма идеальной образовательной среды формируется на основе синтеза интегративно-матричной и инновационно-модульной моделей, что позволяет обеспечить интеграцию воспитания, обучения, личностного развития и социализации обучающихся в гармонии с приоритетами современной образовательной политики [5]. Процесс моделирования организационно-управленческой структуры инклюзивной школы представляет собой уникальный феномен, зависящий от множества факторов социокультурного, экономического, территориального и демографического характера.

При проектировании оптимальной организационной модели, подходящей именно этой школе, необходимо учитывать ряд факторов. В рамках субъект-объектного подхода все факторы, влияющие на функционирование школы можно условно представить, как факторы микроуровня, мезоуровня и макроуровня.

К факторам микроуровня относятся непосредственно влияющие на организацию (школу) значимые другие группы первичного членства (обучающиеся, педагогический коллектив, родители обучающихся). Также относим к микро-факторам внутренние процессы школы, влияющие на совместное образование детей: инклюзивная культура, инклюзивная политика и инклюзивная практика, подробно освещенных в работах С.В. Алехиной с соавторами [3].

К мезо-факторам мы относим социально-экономические показатели, выступающих в качестве основополагающих факторов встраивания инклюзии в систему российского образования. Мезофакторы подразумевают объективное влияние на идентификационные процессы больших социальных групп, сформированных по принципу проживания на одной

территории (села, города, мегаполиса). Помимо территориального принципа на организации инклюзивного обучения в школе оказывают влияние демографическая ситуация в регионе. Таким образом, все эти группы, в случае если они являются для школы значимыми или эталонными, будут выполнять нормативно-ориентирующую функцию, поскольку школа, стремясь самоопределиться в их пределах, будет пытаться соответствовать нормативным требованиям, которые этой группой выдвигаются, и обретать тем самым свою идентичность.

Наконец, к факторам макро-уровня, общим для всех членов общества, действующим объективно, независимо от школы, относятся общество в целом. Социологи Д. Рисмен и Г. Маркузе [1; 6] указывают на роль таких факторов как историческая трансформация, тип общества; подчеркивают влияние социальных институтов на образовательную организацию. По мнению исследователей, в современном обществе, которое характеризуется как массовое, абсолютизировано значение четвертой власти, мультимедиа и средств коммуникации (социальных сетей и мессенджеров). Структурно-функциональный анализ детерминирует конструирование организационной структуры инклюзивной школы, обусловленных сводом общепринятых ценностей и установок, господствующих норм и правил поведения, принятых в обществе.

Организационно-управленческая структура инклюзивной школы представляет собой гибкую, динамично изменяющуюся модель, содержащую элементы нескольких моделей в различных соотношениях. Для создания оптимальной организационной структуры инклюзивной школы следует принимать во внимание факторы микро, мезо и макро уровней, позволяющие реализовать идею инклюзивного образования в школе с учетом особых образовательных потребностей детей. Классификация разноуровневых факторов реализации инклюзивного образования имеет большое значение для практического внедрения инклюзивного образования в школе. Она отвечает требованиям закона «Об образовании в Российской Федерации» по обеспечению равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Теоретическая классификация факторов, которые учитываются при выборе (разработке) оптимальной модели школы может применяться для моделирования среды инклюзивного образования образовательной организации.

Список литературы

1. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М.: REFL-Book, 2015. – 336 с.
2. Мансуров С.А. Управление образовательной организацией в условиях реализации инклюзивного образования / С.А. Мансуров, Т.Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. – 2019. – №1. – С. 113–116. DOI 10.26170/po19-01-16. EDN YXLLPV
3. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. АLEXИНОЙ, Е.В. САМСОНОВОЙ. – М.: МГППУ, 2022. – 151 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 28.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации».
5. Ясвин В.А. Проектирование организационно-образовательной системы современной школы / В.А. Ясвин // Педагогические технологии. – 2020. – №3. – С. 38–48.
6. Riesmen D. The Lonely Croud. N.Y, 1953. 420 p.

Кулинич Елизавета Алексеевна
магистрант

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

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

DOI 10.31483/r-154521

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена анализу особенностей развития эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речи. Рассматриваются трудности распознавания и вербализации эмоций, специфика эмпатии, влияние семейного взаимодействия и речевой недостаточности. Обосновываются направления коррекционно-развивающей работы: обогащение эмоциональной лексики, развитие коммуникативной компетенции, поддержка саморегуляции и включение родителей в сопровождение ребёнка в образовательный процесс и повседневное общение.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дети с нарушениями речи, тяжёлые нарушения речи, общее недоразвитие речи, эмоциональная лексика, эмпатия, эмоциональная регуляция, коммуникативная компетенция, дошкольный возраст, младший школьный возраст, логопедическая помощь, психологическая помощь, сопровождение, социально-коммуникативное развитие.

В современной психолого-педагогической науке проблема эмоционального интеллекта рассматривается как одна из значимых для успешной социализации ребёнка. В том числе эта тема затрагивает и дефектологию, в связи с тем, что растёт количество детей с ограниченными возможностями здоровья, у которых есть нарушения интеллекта и эмоционально-волевой сферы. В образовательной практике эмоциональная сфера уже не понимается как второстепенная по отношению к когнитивному развитию. В открытых русскоязычных источниках подчеркивается, что «эмоциональный интеллект» – это способность распознать, осознавать, принимать и регулировать эмоциональные состояния и чувства других людей и самого себя [15]. В более общем виде он определяется как способность распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, действовать с учетом индивидуальных особенностей других. Не случайно И.О. Карелина пишет, что развитие эмоциональной сферы детей рассматривается как приоритетное направление профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации [6]. Следовательно, для ребёнка с речевой патологией вопрос развития эмоционального интеллекта имеет не только психологическое, но и выраженное коррекционно-педагогическое значение.

Исследования показывают, что у детей с речевой патологией эмоциональное развитие имеет собственную специфику и не сводится только к трудностям звукопроизношения или словаря. О.А. Коваль в одной из своих работ отмечает: эмоциональное развитие детей с речевой патологией имеет отличительные особенности в сравнении с нормативно развивающимися детьми [7]. А в другой статье уточняет, что родители таких дошкольников чаще реализуют неодобряющий стиль эмоционального воспитания, не проявляют заинтересованности в формировании у ребенка представлений об эмоциях [8]. Эти выводы важны, поскольку эмоциональный интеллект формируется в пространстве общения, а нарушения речи изначально осложняют качество этого общения. Ребёнок оказывается в ситуации, когда ему

трудно не только выразить переживание, но и получить от взрослого полноценную обратную связь о собственном состоянии.

Одним из центральных компонентов эмоционального интеллекта является распознавание эмоций. Именно в этой сфере у детей с тяжелыми нарушениями речи обнаруживаются заметные дефициты. А.И. Ахкиямова и А.И. Ахметзянова указывают, что дети с тяжелыми нарушениями речи имеют затруднения при дифференциации таких эмоциональных состояний, как сердитость, злость, удивление, страх [1]. Сходные данные приводит О.А. Коваль: дети с речевой патологией могут ошибочно интерпретировать эмоциональные выражения других людей; например, грустное выражение лица дети с речевой патологией могут воспринимать как выражение злости [8]. Более того, в исследовании А. Чобану и А. Быченко подчеркивается, что дети с нарушенным речевым развитием почти в два раза хуже опознают и понимают эмоции [13]. Это означает, что трудности эмоционального интеллекта у данной категории детей носят не ситуативный, а системный характер: страдает распознавание, осмысление и последующий выбор коммуникативной реакции.

Не менее значимым механизмом развития эмоционального интеллекта выступает эмоциональная лексика. Если ребенок не владеет словами для обозначения чувств, ему трудно осмыслить и сообщить о собственном переживании. К.А. Гарифуллина пишет, что дети с общим недоразвитием речи затрудняются в использовании эмоциональной лексики, заменяют слова близкими по значению или ситуации словами [3]. Н.В. Глушенкова делает принципиально важный вывод: спонтанное развитие эмоциональной лексики у детей с нарушениями речи не может привести к положительным результатам [4]. В работе Ю.П. Бровкиной отмечено, что изучение эмоционального интеллекта старших дошкольников с ОНР позволило констатировать недоразвитие всех его компонентов [2]. Таким образом, бедность эмоционального словаря выступает не частным речевым дефектом, а фактором, тормозящим понимание собственных чувств, понимание переживаний другого и развитие саморегуляции.

Развитие эмоционального интеллекта тесно связано с коммуникативной компетенцией и эмпатией. Е.Л. Черкасова подчеркивает: основной особой образовательной потребностью детей с нарушениями речи является формирование речевой коммуникации [12]. Е.С. Трошина, анализируя общение детей с ТНР, пишет: способность верно понять чувства другого человека способствует развитию согласованности в общении, что содействует развитию компетентности в межличностных отношениях [11]. При этом И.Р. Марданова отмечает, что особенность эмпатии у детей с нарушениями речи состоит в замедленном темпе ее развития [9]. Следовательно, недостаточность эмоционального интеллекта у рассматриваемой категории детей проявляется не только во внутреннем плане, но и во внешнем: в трудности начать диалог, поддержать его, понять интонацию, мимику, скрытый эмоциональный смысл высказывания. Это осложняет дружеские контакты, взаимодействие со взрослыми и принятие групповых правил.

Нарушения речи отражаются и на личностной сфере ребёнка. В публикации А.В. Шитовой и В.А. Дегальцевой говорится: «Нарушения речи влекут за собой нарушения всех сторон процесса общения: коммуникативной, интерактивной, перцептивной [14]. Н.П. Задумова и Е.С. Трошина указывают, что многим детям с нарушениями речи свойственна пассивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению [5]. А. Чобану и А. Быченко подчеркивают еще одну важную зависимость: именно речь является регулирующим и развивающим фактором [13]. Из этого следует, что речевая недостаточность ограничивает не только вербализацию эмоций, но и саму возможность произвольного управления состояниями. Когда ребёнку трудно назвать эмоцию, объяснить её причину и обратиться за помощью, возрастает риск тревожности, фрустрации, импульсивных реакций и снижения самооценки.

Особого внимания заслуживает семейный контекст развития эмоционального интеллекта. В раннем и дошкольном возрасте именно взрослый задает образец того, как замечать, называть и регулировать чувства. Если родители фиксируются главным образом на речевом дефекте, а не на эмоциональном состоянии ребёнка, развитие эмоционального интеллекта замедляется. О.А. Коваль показывает наличие связи между уровнем эмоционального интеллекта родителей, особенностями эмоционального взаимодействия и развитием эмоциональной сферы дошкольников с речевой патологией [7; 8]. Поэтому логопедическая и психологическая помощь должна быть направлена не только на ребенка, но и на взрослых, которые составляют его ближайшую развивающую среду. Без родительского участия коррекция эмоциональной сферы остается фрагментарной и менее устойчивой.

С позиций дефектологической практики наиболее продуктивными представляются несколько направлений работы. Во-первых, целенаправленное формирование эмоциональной лексики: обучение называнию базовых и более сложных эмоций, соотнесению слова, мимики, интонации и ситуации. Во-вторых, развитие способности к распознаванию эмоциональных состояний по лицу, голосу, позе, контексту общения. В-третьих, включение ребенка в игры-драматизации, сюжетно-ролевые и театрализованные формы деятельности, где эмоция проживается, проговаривается и закрепляется в коммуникации [4]. В-четвёртых, развитие саморегуляции, поскольку, как отмечается в адаптированных программах, эмоциональный интеллект связан с умением осознавать и регулировать свои состояния [15]. Наконец, важна системная логопедическая работа в рамках психолого-педагогического сопровождения: Ю.П. Бровкина прямо указывает на необходимость специальной логопедической и психологической работы по развитию эмоционального интеллекта [2].

Таким образом, особенности развития эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речи проявляются в нескольких взаимосвязанных плоскостях: недостаточной дифференциации эмоций, бедности эмоциональной лексики, снижении эмпатии, затруднениях эмоциональной регуляции и коммуникативного взаимодействия. Эти трудности обусловлены не только собственно речевым дефектом, но и особенностями семейного общения, уровнем эмоциональной поддержки, характером образовательной среды. Поэтому развитие эмоционального интеллекта у данной категории детей должно рассматриваться как обязательная часть коррекционного сопровождения. Перспективной представляется комплексная модель, объединяющая логопеда, педагога-психолога, воспитателя и родителей. Только в этом случае возможно не частичное, а действительно целостное продвижение ребёнка – от называния эмоции к её пониманию, от понимания к саморегуляции, а от саморегуляции – к более успешной социальной адаптации.

Список литературы

1. Адаптированная программа для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. – URL: <https://clck.ru/3SVxjX> (дата обращения: 26.02.2026).
2. Ахкиямова А.И. Особенности понимания эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / А.И. Ахкиямова, А.И. Ахметзянова. – 2019. – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/151083/zpsh2019_126_129.pdf?sequence=-1 (дата обращения: 26.02.2026). EDN USMVMH
3. Бровкина Ю.П. Развитие эмоционального интеллекта в общении со сверстниками у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю.П. Бровкина // Аллея науки. – 2019. – №5 (32). – URL: <https://clck.ru/3SVxrE> (дата обращения: 26.02.2026).
4. Гарифуллина К.А. Состояние эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) / К.А. Гарифуллина // Ratio et Natura. – 2023. – №2 (8). – URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2023-08/sostoyanie-emocionalnoy-leksiki-u-detey-s-obschim-nedorazvitiem-rechi.pdf> (дата обращения: 26.02.2026).

5. Глушенкова Н.В. Формирование эмоциональной лексики детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня средствами игр-драматизаций: выпускная квалификационная работа / Н.В. Глушенкова. – Тольятти, 2019. – URL: <https://clck.ru/3SVxsi> (дата обращения: 26.02.2026).

6. Задумова Н.П. К проблеме изучения эмоциональной сферы старших дошкольников с дизартрией / Н.П. Задумова, Е.С. Трошина. – 2018. – URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2018_n1/scientific_notes_2018_n1_Zadumova_Troshina.pdf (дата обращения: 26.02.2026).

7. Карелина И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи / И.О. Карелина. – Прага: Sociosféra-CZ, 2017. – URL: https://sociosfera.com/images/Books/Books_2017/razvitie_emocional_noj_sfery.pdf (дата обращения: 26.02.2026). EDN ZCLGCX

8. Коваль О.А. Эмоциональное развитие дошкольников, имеющих речевую патологию, и его связь с эмоциональными особенностями матерей / О.А. Коваль // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. №3. – С. 164–172. – URL: <https://vestnik-pip.kosgos.ru/attachments/article/421/koval-oa-vestnik-pip-2020-3-ru.pdf> (дата обращения: 26.02.2026). DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-3-164-172. EDN CACVIA

9. Коваль О.А. Связь психологического развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта родителей / О.А. Коваль // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9. №1. – С. 142–168. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2020_n1/cpse_2020_n1_Koval.pdf (дата обращения: 26.02.2026). DOI 10.17759/cpse.2020090108. EDN IVTRTW

10. Марданова И.Р. Особенности эмпатии у младших школьников с нарушениями речи / И.Р. Марданова. – 2020. – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/net/158732/-1/F_zpsh2020_237_239.pdf (дата обращения: 26.02.2026). EDN GOTDRG

11. Тевлюкова О.Ю. Эмоциональный интеллект: методы формирования и оценки / О.Ю. Тевлюкова // Вестник экономики, права и социологии. – 2022. – №4. – URL: <https://www.vestnykeps.ru/0422/33.pdf> (дата обращения: 26.02.2026). EDN TXKSFQ

12. Трошина Е.С. Понимание эмоций собеседника детьми с речевыми нарушениями как важное условие коммуникативного взаимодействия / Е.С. Трошина. – 2023. – URL: https://nevapmsc.ru/wp-content/uploads/statya2023_5.pdf (дата обращения: 26.02.2026).

13. Черкасова Е.Л. Формирование коммуникативной компетенции как особой образовательной потребности детей с нарушениями речи / Е.Л. Черкасова. – URL: https://www.logompgu.ru/assets/files/cherkasova_formirovanie-kommunikativnoj-kompetencii-kak-osoboj-obrazovatelnoj-potrebnosti-detej-s-narusheniyami-rechi.pdf (дата обращения: 26.02.2026).

14. Чобану А. Специфика развития личности ребенка с тяжелыми формами нарушения речи / А. Чобану, А. Быченко // Univers Pedagogic. – 2024. – №1 (81). – URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/87-95_16.pdf (дата обращения: 26.02.2026).

15. Шитова А.В. Особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с нарушениями речи / А.В. Шитова, В.А. Дегальцева. – URL: <https://phsreda.com/e-articles/37/Action37-22062.pdf> (дата обращения: 26.02.2026).

Лайпанова Светлана Николаевна

учитель-логопед

Петрова Елена Александровна

учитель-логопед

МАДОУ МО г. Краснодар «Д/С №170»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154241

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ РЕЧИ НА ЭТАПЕ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИСЕНСОРНЫХ ОПОР

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования устойчивого самоконтроля речи у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями на завершающем этапе коррекции звукопроизношения – автоматизации. Авторы обосновывают необходимость перехода от внешней коррекции со стороны логопеда к внутреннему контролю со стороны ребенка как ключевого условия успешной автоматизации. Представлен авторский комплекс игровых приемов, основанный на последовательном использовании и последующем «сворачивании» визуальных, тактильных и слуховых опор. Методика направлена на сознательное усвоение правильной артикуляции и перенос корректного звукопроизношения в спонтанную речь. Описанные приемы структурированы по принципу «от внешней поддержки к интериоризации» и могут быть адаптированы для работы с детьми, имеющими различные речевые диагнозы (ФФН, ОНР, дизартрия). Комплекс способствует повышению мотивации ребенка, осознанности речевого процесса и, как следствие, устойчивости сформированного навыка.

Ключевые слова: самоконтроль речи, автоматизация звуков, дошкольники с речевыми нарушениями, мультисенсорные опоры, визуальные подсказки, тактильные маркеры, слуховой анализ, интериоризация, коррекционная логопедия.

Этап автоматизации звука в спонтанной речи по праву считается одним из самых длительных и трудоемких в логопедической работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения (ФФН, ОНР, дизартрия) [5]. Зачастую ребенок успешно воспроизводит изолированный звук и слоги, но в условиях свободного коммуникативного потока «теряет» его, возвращаясь к стереотипному дефектному произношению. Традиционные методы, основанные на многократном повторении речевого материала, нередко приводят к снижению мотивации и речевому негативизму.

Ключом к решению данной проблемы является целенаправленное формирование у ребенка навыка самоконтроля речи, то есть способности самостоятельно отслеживать, оценивать и корректировать собственное звукопроизношение. Как отмечают ведущие специалисты в области логопедии, эффективная коррекция возможна только при условии перехода от контроля, осуществляемого извне логопедом, к внутреннему контролю и саморегуляции со стороны самого ребенка [1; 2; 6]. Этот процесс требует осознанного отношения к своей речи и может быть успешно сформирован через систему специально организованной деятельности с опорой на сильные стороны восприятия ребенка [7].

В основе предлагаемого подхода лежат теоретические положения о ведущей роли деятельности в развитии (А.Н. Леонтьев), о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин), где важным этапом является создание и последующее сокращение внешних опор, а также идеи сенсорной интеграции, подчеркивающие эффективность полимодального (зрительного, тактильного, слухового) предъявления информации для закрепления

навыка [3, 6]. Для детей с речевыми нарушениями, у которых нередко наблюдается несформированность процессов самоконтроля и саморегуляции [4], создание внешних, наглядных и осязаемых «помощников» становится необходимой ступенью на пути к интериоризации – «переводу» контроля вовнутрь.

Мультисенсорный комплекс приёмов формирования самоконтроля.

Предлагаемый комплекс представляет собой систему игровых упражнений, использующих три канала восприятия: визуальный, тактильный и слуховой. Последовательность работы строится по принципу «от совместного действия к самостоятельному, от развёрнутой внешней опоры к её свёртыванию».

1. Визуальные опоры: «Вижу правильный звук».

Цель: создать устойчивый зрительный образ-напоминание о целевой артикуляции.

«Артикуляционная карта-помощник»: Перед ребёнком размещается индивидуальная схема-подсказка с изображением правильного положения органов артикуляции для автоматизируемого звука (например, «чашечка» для [Л], «горка» для [Ш]). На начальном этапе логопед молча указывает на схему в момент, когда ребёнок в потоке речи допустил ошибку.

«Сигнальный символ»: С целевым звуком ассоциируется постоянный символ (ракета для [Р], насос для [Ш]). Этот символ размещается в углу рабочего листа, на бейдже ребёнка или на «волшебных очках», которые он надевает на занятие. Очки становятся материальным носителем установки: «Когда я их ношу, мой язычок слушается».

«Дорожка успеха» (визуализация результата): За каждое чисто произнесённое слово/фразу в игре ребёнок продвигает свою фишку по треку или закрашивает клетку в таблице. Этот приём делает прогресс осязаемым и повышает осознанность: каждое правильное произношение – это шаг к цели.

2. Тактильные опоры: «Чувствую правильный звук».

Цель: связать кинестетическое ощущение от правильной артикуляции с тактильным сигналом.

«Тактильный маркер-напоминатель»: ребёнку предлагается надеть на запястье (или на палец) специальный «браслет звука» (резинку, нитку с бусиной). Условно обозначается: «Это наш секретный переключатель. Дотронься до браслета – проверь, на месте ли твой язычок». Этот прием переводит внимание с фонетической стороны на тактильное действие, снимая напряжение.

«Рельефная дорожка»: При проговаривании рядов слов или чистоговорок ребёнок проводит пальцем по поверхности с разной текстурой (пуговицы, песок, гладкий и шершавый картон). Движение пальца синхронизируется с проговариванием, что способствует концентрации внимания на каждом элементе речи.

«Карман-собиратель»: на одежде ребёнка или его любимой игрушке крепится кармашек. За каждое правильно произнесённое в ходе диалога или сюжетной игры слово с целевым звуком ребёнок кладёт в него фишку (фасоль, камушек). Таким образом, правильная речь материализуется.

3. Слуховые опоры: «Слышу свой правильный звук».

Цель: развить фонематическое восприятие и навык слухового анализа собственной речи.

«Юный звукорежиссёр»: используется диктофон (на телефоне или диктофоне). Ребёнок записывает своё небольшое высказывание (по сюжетной картинке, ответ на вопрос), а затем совместно с логопедом прослушивает запись, выступая в роли «эксперта»: «Услышал ли ты наш новый звук? Где он спрятался?». Это формирует критическое слушание.

«Сигнальный звоночек» (обратная связь в реальном времени): логопед договаривается с ребёнком: «Я буду тихонько звенеть в колокольчик (или нажимать на звуковую кнопку),

каждый раз, когда услышу твой красивый, правильный звук». Это немедленное положительное подкрепление, которое помогает ребёнку «опознавать» момент успеха.

«Секретное слово-стоп»: вводится игровое правило: если ребёнок в ходе игры сам услышал свою ошибку, он говорит условное слово (например, «Стоп-машина!» или «Перезагрузка!»). Это превращает момент коррекции из неудачи в элемент игры и поощряет самонаблюдение.

Методические этапы реализации комплекса.

Работа с комплексом носит циклический характер и предполагает постепенное усложнение и «сворачивание» внешней помощи:

Этап насыщенной поддержки (старт): Одновременное использование всех трёх типов опор в структурированной деятельности (например, в настольной игре с чёткими правилами). Ребёнок видит символ, ощущает браслет, слышит обратную связь.

Этап избирательной поддержки (тренировка): Исключается наиболее освоенный ребёнком вид помощи (чаще визуальный). Акцент смещается на тактильно-слуховой контроль в условиях более свободной игры (сюжетно-ролевой, драматизации).

Этап свёрнутой поддержки (интериоризация): Убирается тактильный маркер. Основным инструментом становится слуховой самоконтроль (работа с записью, «секретное слово»). Логопед переходит от прямых подсказок к наводящим вопросам: «Ты доволен тем, как прозвучало это предложение?».

Этап внутреннего контроля (автоматизация): Внешние опоры сняты. Вводится игра «Светофор самооценки»: после высказывания ребёнок сам поднимает зелёную карточку («всё чисто»), жёлтую («была одна маленькая ошибка») или красную («нужно поправиться»). Ответственность за оценку полностью передаётся ребёнку.

Представленный комплекс игровых приёмов является практическим инструментом для решения одной из ключевых задач логопедической работы – формирования устойчивого самоконтроля речи у дошкольников. Системное использование визуальных, тактильных и слуховых опор с последующим их «свёртыванием» позволяет плавно перевести функцию контроля от взрослого к ребёнку, сделав этот процесс осознанным и мотивирующим. Такой подход не только ускоряет и закрепляет процесс автоматизации звуков, но и способствует общему развитию саморегуляции и рефлексии, что является важным метапредметным результатом коррекционно-развивающей работы.

В качестве примера приведем вариант индивидуального занятия по автоматизации звука [Ш].

Конспект индивидуального логопедического занятия

Тема: Автоматизация звука [Ш] в словах с использованием мультисенсорных опор для запуска самоконтроля.

Цель: автоматизировать звук [Ш] в словах и коротких фразах через одновременное подключение визуальных, тактильных и слуховых «помощников».

Задачи:

- закрепить правильное произношение [Ш] в словах;
- научить использовать внешние опоры (браслет, символ, колокольчик) для самопроверки;
- развивать слуховой и кинестетический самоконтроль.

Оборудование: «Браслет звука [Ш]» (резинка с бусиной), артикуляционная схема «Шипящая змейка», колокольчик, игровое поле «Собери шишки», 6–8 картинок-шишек со словами на [Ш] (шапка, шуба, мыш, камыш, душ, шар), фишка для передвижения, коробочка «дупло» для фишек.

Ход занятия (15 минут):

I. Организационный момент. Введение опор. (2 мин.)

1. Логопед надевает ребёнку на запястье «браслет звука [Ш]»: «Это наш секретный переключатель. Если звук [Ш] начнёт «сбегать», дотронешься до браслета – и он вернётся».

2. На стол ставится артикуляционная схема «Шипящая змейка»: «Это подсказка для твоего язычка. Посмотри, где он должен быть».

3. Показывается колокольчик: «Я буду звенеть, когда услышу твой самый правильный звук!».

II. Основная часть. (11 мин.)

1. Разминка-настройка. (2 мин.)

«Настроим наш «аппарат» для звука [Ш]». Делаем 2–3 раза:

«Змейка» (артикул. упр. «Чашечка»): удерживаем, смотрим на схему, дуем.

Приём синхронизации: Ребёнок делает «змейку», одновременно проводит пальцем свободной руки по браслету и тянет [ШШШШ]. Запускается связь: артикуляция → тактильный сигнал.

2. Игровое упражнение «Собери шишки для белочки». (9 мин.)

Правила: Перед ребёнком поле с дорожкой к дереву. Рядом картинки-«шишки». Чтобы сделать ход, нужно:

1) взять картинку, назвать слово (ШАПКА), чётко выделяя [Ш];

2) визуальный контроль: посмотреть на схему-«змейку»;

3) тактильный контроль: дотронуться до браслета на запястье;

4) слуховой контроль: логопед даёт обратную связь колокольчиком;

5) при успехе: положить «шишку» (картинку) в коробочку-дупло, передвинуть фишку по полю.

Если ошибка: логопед не поправляет, а задаёт наводящие вопросы, подключая опоры: «Твой язычок посмотрел на подсказку? Проверь браслетом? Давай попробуем ещё раз, а я буду слушать-слушать...».

Динамика: после 4–5 слов переходим к короткой фразе: «Я нашёл ШАПКУ». Алгоритм тот же: сказал → дотронулся до браслета (самопроверка) → получил сигнал колокольчиком.

III. Итог. Рефлексия и «сворачивание» помощи. (2 мин.)

1. «Молодец! Посмотри, сколько шишек собрал! Ты сам их все правильно назвал».

2. Фиксация успеха: «Давай на прощание сделаем без подсказок. Сними браслет. Просто скажи: «Ш-Ш-Шишки!». Звеним колокольчиком громко. «Слышишь? Твой звук теперь и сам такой же чёткий!».

3. Установка на будущее: «Этот навык теперь с тобой. Если в группе забудешь звук, просто дотронься до своего запястья – и вспомнишь».

Методический комментарий к конспекту (для пояснения в публикации):

Представленный конспект иллюстрирует работу на этапе насыщенной поддержки. Все три типа опор работают одновременно, создавая прочную нейронную связь. Краткость занятия достигается за счёт:

– отсутствия традиционных длительных этапов (длительная гимнастика, повторение слов);

– слияния этапов автоматизации в словах и развития самоконтроля в едином игровом действии;

– максимальной плотности коррекционного воздействия через полимодальность (задействование нескольких каналов восприятия в один момент времени).

Данный формат эффективен для детей, уже умеющих произносить звук изолированно, но неспособных удерживать его в речи без напоминания. На последующих занятиях, по мере формирования навыка, опоры будут «сворачиваться»: уберётся схема, затем браслет, а колокольчик заменится на самооценку ребёнка по методу «светофора».

Список литературы

1. Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Д. Айрес. – М.: Теревинф, 2020. – 272 с.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2018. – 400 с.
3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2018. – 426 с.
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников / Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2019. – 128 с.
5. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Дрофа, 2020. – 189 с.
6. Шохор-Троцкая М. К. Коррекция сложных речевых расстройств: сборник упражнений / М. К. Шохор-Троцкая. – М.: Эксмо-Пресс, 2021. – 352 с.
7. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова. – 3-е изд. – М.: Аркти, 2019. – 150 с.

Семенова Надежда Владиславовна

канд. биол. наук, доцент, заместитель директора

Иванова Инга Витальевна

учитель-логопед

МБОУ «СОШ №50»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СИГНАЛЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА)

Аннотация: в статье рассматриваются ранние сигналы логопедических трудностей у школьников младшего возраста. Особое внимание уделяется практическим маркерам, которые позволяют педагогам и родителям своевременно заметить нарушения письменной и устной речи, а также отличить возрастные трудности от стойких речевых расстройств. Представленные наблюдения и выводы основаны на многолетней логопедической практике в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: логопедические трудности, школьная логопедия, дисграфия, дислексия, младшие школьники, письменная речь, речевое развитие.

В школьной практике все чаще встречаются дети, которые стараются, учат правила, выполняют задания, но продолжают допускать устойчивые ошибки в письме и чтении. Такие трудности нередко ошибочно воспринимаются как невнимательность или недостаточная мотивация [1, с. 355].

Начало школьного обучения становится серьезным этапом в развитии ребенка. Резко возрастает нагрузка на речевые, когнитивные и регуляторные функции. Именно в этот период наиболее ярко проявляются скрытые трудности речевого развития, которые в дошкольном возрасте могли оставаться незаметными [3, с. 539].

Опыт работы школьного учителя-логопеда показывает: многие проблемы можно заметить уже на уроках обычных учителей – русского языка, начальных классов, математики и даже окружающего мира. Чем раньше педагог обращает внимание на характерные сигналы, тем быстрее ребенок получает помощь.

Значительная часть трудностей письма и чтения, с которыми сталкиваются младшие школьники, имеет под собой не педагогические, а речевые причины [4, с. 347]. Однако на

начальных этапах эти проявления нередко интерпретируются как следствие невнимательности, лени или недостаточной мотивации ребенка.

В связи с этим особенно актуальной становится задача раннего выявления логопедических сигналов и их грамотной интерпретации.

Цель данной работы – помочь педагогам увидеть ранние признаки логопедических трудностей и правильно выстроить взаимодействие со специалистами и родителями.

Под логопедическими трудностями в школьном возрасте понимаются стойкие нарушения формирования устной и письменной речи, препятствующие полноценному освоению образовательной программы [2, с. 126].

Наиболее распространенными формами являются дисграфия, дислексия, фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи (в остаточной форме) [5, с. 41]. В школьной практике данные нарушения редко проявляются изолированно. Как правило, наблюдается комплекс трудностей, затрагивающих сразу несколько компонентов речевой деятельности.

Рассмотрим различные виды логопедических трудностей.

1. Стойкие ошибки на письме. Тревожными сигналами таких синдромов являются:

- замены акустически близких звуков (ж-ш, б-п, д-т, з-с);
- пропуски букв («кошка» → «коша»);
- перестановки («стол» → «слот»);
- слитное написание слов («намашине»);
- искажение структуры слова.

Пример: ученик 3 класса стабильно писал «жук» как «шук». Даже после объяснения правила и многократных тренировок ошибка сохранялась. При обследовании выявлена несформированность фонематического восприятия, а не незнание орфографии.

Характерной особенностью является устойчивость ошибок, несмотря на многократные объяснения и тренировку. Особое внимание следует обращать не на количество ошибок, а на их характер и повторяемость.

2. Расхождение между устными знаниями и письменной реализацией. Нередко ребенок демонстрирует хорошее понимание правил, может правильно объяснить орфограмму, но в процессе письма продолжает допускать ошибки. Данный феномен указывает не на отсутствие знаний, а на несформированность механизмов автоматизации письма, что является типичным признаком дисграфии. Это проявляется в хороших без затруднений устных ответах ученика, объяснение им написания, но письмо с ошибками при самостоятельной работе.

Пример: девочка 4 класса уверенно рассказывала правило написания парных согласных, но в диктантах систематически заменяла «г-к» и «д-т».

3. Трудности звукобуквенного анализа проявляются в следующих формах:

- затруднения при определении первого и последнего звука в слове;
- сложности при делении слова на слоги;
- трудности в выделении отдельных звуков в потоке речи.

Пример: ученик 2 класса определял первый звук в слове «дом» как «о», ориентируясь на букву, а не на звук.

Данные признаки свидетельствуют о недостаточной сформированности фонематических процессов, что напрямую влияет на формирование письменной речи.

4. Нарушения техники и понимания чтения. Среди характерных признаков этого явления выделяют медленный темп чтения, побуквенное чтение, угадывающее чтение, потеря строки, искажение прочитанного слова, трудности в понимании прочитанного текста.

Пример: мальчик 5 класса читал достаточно быстро, но после чтения не мог пересказать содержание. Он воспринимал текст механически, без полноценного смыслового анализа.

Важно подчеркнуть, что даже при формально правильной технике чтения ребенок может испытывать серьезные трудности в осмыслении прочитанного.

Причины возникновения логопедических трудностей различны. К числу наиболее распространенных причин относятся:

- несформированность фонематического слуха;
- дефицит языкового анализа и синтеза;
- недостаточная зрелость межполушарного взаимодействия;
- слабость произвольной регуляции и внимания;
- минимальные мозговые дисфункции.

Следует подчеркнуть, что в подавляющем большинстве случаев логопедические трудности не связаны с интеллектуальной недостаточностью и не отражают уровень способностей ребенка.

Очень важным моментом является раннее выявление нарушений, что позволяет в дальнейшем предотвратить закрепление ошибочных навыков письма и чтения, снизить уровень школьной тревожности, сохранить учебную мотивацию и обеспечить успешную адаптацию ребенка к образовательной среде.

Практика показывает, что коррекционная работа, начатая в 1–2 классе, отличается высокой эффективностью и позволяет достичь устойчивых положительных результатов.

Таким образом, логопедические трудности у школьников требуют внимательного и профессионального подхода. Раннее выявление характерных сигналов позволяет своевременно организовать коррекционную помощь и предупредить формирование вторичных эмоционально-личностных нарушений.

Задача школьного логопеда заключается не только в коррекции речевых нарушений, но и в создании условий для успешного обучения, сохранения психологического благополучия ребенка и формирования позитивного отношения к процессу учебы.

Список литературы

1. Великанова А.С. К вопросу об основных направлениях логопедической работы по развитию лексической стороны речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.С. Великанова, Е.А. Колодовская // Научный аспект. – 2023. – Т. 4. №2. – С. 355–359. – EDN SPMYEZ.
2. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2009. – 703 с.
3. Кондратьева С.Ю. Нарушение чтения у младших школьников с задержкой психического развития: исследование процесса чтения и анализ результатов / С.Ю. Кондратьева, Е.М. Козлова // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях: сборник материалов I Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (Киров, 1 декабря 2023 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 539–542. – DOI 10.24412/cl-37132-2023-1-539-542. – EDN WEWJMV.
4. Наговицина О.И. Специфика логопедической работы в школе для детей с интеллектуальными нарушениями / О.И. Наговицина // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов, посвященной 85-летию Короленковского университета и 25-летию филиала ГИПУ в г. Ижевске (Ижевск, 14–15 февраля 2024 года). – Ижевск: Шелест, 2024. – С. 347–351. – EDN IVAQLA.
5. Соломатина Г.Н. Технология логопедического обследования произносительной стороны речи у детей раннего возраста / Г.Н. Соломатина // Специальная педагогика и психология. – 2023. – №2 (2). – С. 39–49. – DOI 10.20323/2949-5954_2023_2_2_39. – EDN XLFPUQ.

Соколова Ульяна Константиновна

бакалавр, студентка

Власенко Валерия Сергеевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

НЕЙРОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ЗРИТЕЛЬНЫЙ ПАМЯТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: статья посвящена исследованию зрительной памяти у дошкольников как ключевого компонента познавательной деятельности. Рассматривается проблема недостаточной дифференциации традиционной диагностики зрительной памяти, которая фиксирует только факт снижения функции, не выявляя её внутреннюю структуру и причины. На основе нейропсихологического подхода и анализа нейродиагностических маркеров автор показывает, что развитие зрительной памяти зависит от взаимодействия зрительно-пространственных, регуляторных и межполушарных механизмов, а также стратегий запоминания и контроля деятельности. В работе выявлены характерные особенности ошибок, динамика выполнения и способы организации материала детьми, что позволяет более точно оценивать состояние функциональной системы памяти. Авторы приходят к выводу, что комплексная диагностика зрительной памяти с использованием современных методик обеспечивает дифференцированное понимание нарушений и является основой для эффективного планирования коррекционно-развивающей работы в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: зрительная память, дошкольники, нейропсихология, диагностика, функциональная система.

Зрительная память является одной из базовых познавательных функций, обеспечивающих успешное развитие ребенка в дошкольном возрасте. Именно в этот период закладываются предпосылки для формирования наглядно-образного и логического мышления, развития речи, а также готовности к освоению школьных навыков, включая чтение, письмо и математические представления. Состояние зрительной памяти во многом определяет способность ребенка к усвоению и удержанию зрительных образов, их переработке и использованию в познавательной деятельности.

Однако трудности формирования зрительной памяти нередко остаются недостаточно дифференцированными в рамках традиционной психолого-педагогической диагностики. Количественные показатели выполнения заданий не всегда позволяют определить, какие нейропсихологические механизмы лежат в основе сниженной продуктивности и с какими функциональными системами мозга связаны выявленные нарушения. В результате диагностика фиксирует лишь факт несформированности функции, не раскрывая её внутреннюю структуру и причины.

В этой связи особую актуальность приобретает нейропсихологический подход, рассматривающий память как функциональную систему, формирование которой обеспечивается взаимодействием зрительно-пространственных, регуляторных и межполушарных механизмов. Использование нейродиагностических маркеров позволяет перейти от описания внешних проявлений к анализу качественных особенностей функционирования зрительной памяти, выявляя паттерны ошибок, стратегии запоминания и особенности регуляции деятельности.

В дошкольном возрасте зрительная память выступает важным компонентом познавательной деятельности, обеспечивая накопление и использование зрительного опыта в игре, общении и обучении. Ее развитие связано не только с увеличением объема запоминаемого

материала, но и с качественными изменениями способов переработки и удержания зрительной информации. В этот период память постепенно включается в структуру произвольной деятельности и начинает опираться на формирующиеся регуляторные механизмы.

Основоположник отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия [3] подчеркивал, что процессы запоминания и воспроизведения не локализуются в одной корковой зоне, а реализуются за счет взаимодействия задних отделов коры, обеспечивающих переработку зрительного материала, и лобных структур, отвечающих за организацию и контроль деятельности. Такое понимание позволяет рассматривать нарушения зрительной памяти не как изолированный дефицит, а как следствие несогласованности отдельных звеньев функциональной системы.

С позиции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [1] память в дошкольном возрасте находится в стадии активного преобразования: от преобладания непроизвольных форм к постепенному формированию произвольного запоминания. При этом зрительная память развивается в тесной связи с речью, мышлением и практической деятельностью ребенка, что придает ей опосредованный характер и делает чувствительной к условиям обучения и развития.

В исследованиях Ж.М. Глоzman [2] зрительная память у детей рассматривается в контексте формирования межполушарного взаимодействия. Показано, что нестабильность зрительных следов, искажение пространственных соотношений и трудности воспроизведения сложных конфигураций могут быть связаны с несформированностью механизмов интеграции зрительной и регуляторной информации. Особое внимание при этом уделяется анализу стратегий запоминания, отражающих уровень организации деятельности.

Развитие идей А.Р. Лурии в работах Е.Д. Хомской [8] позволило расширить представления о диагностике памяти за счет качественного анализа выполнения заданий. Автор указывала, что диагностическое значение имеют не только показатели успешности, но и характер допускаемых ошибок, динамика выполнения и способы, которыми ребенок пытается организовать материал. Такой подход позволяет выявлять скрытые трудности переработки информации, не всегда очевидные при формальной оценке результата.

Работы Т.В. Ахутиной [5] демонстрируют, что при диагностике зрительной памяти необходимо учитывать вклад регуляторных функций. В ряде случаев снижение показателей памяти обусловлено не слабостью зрительного анализа, а трудностями удержания инструкции, импульсивностью или недостаточным контролем за выполнением задания. Это позволяет рассматривать поведенческие признаки регуляции деятельности как значимые нейродиагностические показатели.

С практической точки зрения важное значение имеют положения, сформулированные А.В. Семенович [7], согласно которым нарушения памяти в детском возрасте часто носят системный характер и отражают незрелость нескольких функциональных блоков мозга. Такой подход ориентирует специалиста на анализ сочетаний симптомов и отказ от узкой интерпретации результатов диагностики.

Нейродиагностические маркеры зрительной памяти можно рассматривать как устойчивые показатели выполнения заданий, позволяющие судить о состоянии отдельных механизмов функциональной системы. К ним относятся: объем воспроизведения, устойчивость зрительных следов при отсрочке, особенности пространственной организации материала, а также характер регуляторных ошибок. Использование таких маркеров позволяет перейти от формальной констатации «снижения памяти» к анализу причин возникающих трудностей. Это особенно значимо в дошкольном возрасте, когда внешне сходные проявления могут иметь различную нейропсихологическую основу и требовать разных подходов к коррекционно-развивающей работе.

В практике нейропсихологического обследования широко применяются задания на запоминание и воспроизведение зрительных стимулов в виде предметных изображений, геометрических фигур или их комбинаций. Серии стимулов различной сложности позволяют проследить изменения показателей памяти при увеличении нагрузки и усложнении структуры материала. В отечественной диагностике используются методики Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [6], направленные на воспроизведение зрительных образов и конфигураций. Они выявляют не только количественные ограничения памяти, но и качественные искажения, связанные с нарушением пространственных соотношений, упрощением формы или изменением порядка элементов.

Задания на воспроизведение сложных фигур и конфигураций, в том числе при отсроченном воспроизведении. Сравнение непосредственного и отсроченного воспроизведения позволяет оценить прочность зрительных следов и устойчивость удержания материала во времени. Снижение показателей при отсрочке может указывать как на недостаточность процессов закрепления информации, так и на трудности регуляции деятельности, что требует дополнительного качественного анализа.

В работах А.Р. Лурии и Т.В. Ахутиной [3; 5] подчеркивается важность анализа стратегий запоминания. Обращается внимание на то, использует ли ребенок попытки группировки материала, опору на пространственные ориентиры или словесное опосредование. Отсутствие стратегии или ее быстрая утрата нередко свидетельствуют о недостаточной сформированности регуляторных компонентов памяти.

В ряде современных исследований зрительной памяти у детей дополнительно применяются методы регистрации глазодвигательной активности при выполнении заданий на запоминание. Анализ фиксаций, саккад и траекторий взгляда позволяет уточнить, каким образом ребенок распределяет внимание при восприятии зрительного материала. Подобные данные рассматриваются как дополнительные нейродиагностические маркеры, отражающие особенности переработки зрительной информации и ее организации в памяти, что подтверждается исследованиями Ж.М. Глозман [2] и зарубежных авторов, использующих айтрекинг в детской нейропсихологии.

Систематизация основных маркеров зрительной памяти у дошкольников представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Нейродиагностические маркеры зрительной памяти у дошкольников
и их нейропсихологическая интерпретация**

№	Нейродиагностический маркер	Проявление в диагностических заданиях	Нейропсихологическая интерпретация
1	Объем зрительной памяти	Ограниченное количество правильно воспроизведенных стимулов, быстрая утрата материала	Недостаточность процессов переработки и удержания зрительной информации, функциональная незрелость задних отделов коры
2	Точность воспроизведения	Искажение формы, размеров и пространственных соотношений объектов	Нарушение зрительно-пространственного анализа и синтеза, дисфункция теменно-затылочных отделов
3	Прочность зрительных следов	Резкое снижение показателей при отсроченном воспроизведении	Трудности консолидации зрительных следов, недостаточная устойчивость функциональной системы памяти

№	Нейродиагностический маркер	Проявление в диагностических заданиях	Нейропсихологическая интерпретация
4	Нарушение порядка стимулов	Перестановка элементов, утрата последовательности	Дефицит программирования и контроля деятельности, участие лобных механизмов
5	«Зеркальные» ошибки	Отражение стимулов по горизонтали или вертикали	Нарушения межполушарного взаимодействия и пространственной организации восприятия
6	Персеверации и пропуски	Повторение одних и тех же элементов, игнорирование части стимулов	Недостаточность регуляторных процессов, снижение произвольного контроля
7	Особенности глазодвигательной активности	Хаотичные фиксации, отсутствие систематического обзора поля	Нарушение организации зрительного внимания и стратегий запоминания

Представленных в таблице 1 нейродиагностические маркеры согласуется с результатами ряда нейропсихологических исследований, посвященных изучению зрительной памяти в дошкольном возрасте. Так, в работах Т. В. Ахутиной и соавторов [5] показано, что у детей 5–6 лет с нормативным развитием объем непосредственного зрительного воспроизведения в заданиях на запоминание предметных изображений в среднем составляет 6–7 единиц, тогда как у детей с задержкой психического развития данный показатель нередко снижается до 3–4 единиц, сопровождаясь выраженными качественными искажениями воспроизводимого материала

Исследования Ж.М. Глозман [2] демонстрируют, что при сохранном объеме воспроизведения у значительной части дошкольников с трудностями развития выявляется резкое снижение показателей при отсроченном воспроизведении. В отдельных случаях потери составляют более 40–50% от первоначально воспроизведенного объема, что указывает на недостаточную прочность зрительных следов и трудности их консолидации.

Особый интерес представляют данные, касающиеся качественных особенностей ошибок. По данным нейропсихологического анализа, описанного Е.Д. Хомской [8], искажения пространственных соотношений, «зеркальные» ошибки и упрощение формы наиболее часто наблюдаются при функциональной незрелости теменно-затылочных отделов коры, тогда как нарушения порядка стимулов и персеверации связаны с дефицитом регуляции деятельности и участием лобных механизмов.

В исследованиях Панфилова Е.А., Асланова М.С. и др. [4], включающих регистрацию глазодвигательной активности, показано, что дети с низкой продуктивностью зрительной памяти демонстрируют менее организованные стратегии зрительного обследования материала. В частности, у дошкольников с более низкими результатами запоминания наблюдались отличия в количестве фиксаций и характере сканирования поля, что коррелировало с увеличением количества ошибок воспроизведения. Эти данные позволяют рассматривать глазодвигательные параметры как дополнительные нейродиагностические маркеры, уточняющие характер нарушений зрительной памяти у детей

Таким образом, комплексное использование классических нейропсихологических методик и современных инструментальных подходов создает условия для многоуровневой оценки зрительной памяти у дошкольников. Такой подход позволяет выявлять не только степень сформированности функции, но и особенности ее мозговой организации, что имеет принципиальное значение для интерпретации результатов диагностики и последующего планирования коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2025. – 281 с. – ISBN 978-5-534-07290-7. – URL: <https://urait.ru/bcode/562567>.

2. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебник для вузов / Ж.М. Глозман. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 249 с. – ISBN 978-5-534-06275-5. – URL: <https://urait.ru/bcode/598731> (дата обращения: 04.02.2026).

3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2026. – 384 с. – ISBN 978-5-4461-1899-1.

4. Применение систем регистраций движений глаз в оценке зрительно-пространственной памяти у детей дошкольного возраста / Е.А. Панфилова, М.С. Асланова, С.В. Леонов [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19. №4. – С. 58–77. – DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0404>. EDN LDNMXXN

5. Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с. – ISBN 978-5-91180-958-4.

6. Семаго Н.Я. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка»: дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 60 с. – ISBN 978-5-8112-2651-1.

7. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. – 5-е изд. – М.: Генезис, 2017. – 321 с. – ISBN 978-5-98563-501-0.

8. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2025. – 496 с. – ISBN 978-5-4461-0778-0.

Суханова Ольга Валерьевна

магистрант

Научный руководитель

Образцова Елена Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

г. Херсон, Херсонская область

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С ПАЦИЕНТАМИ С ДИНАМИЧЕСКОЙ АФАЗИЕЙ

Аннотация: в статье представлен практический опыт работы междисциплинарной команды ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» г. Москва. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов восстановления речевой функции при тяжелых органических поражениях головного мозга, в частности при динамической афазии. Авторами обосновывается эффективность мультидисциплинарного подхода и предлагается инновационная модульная система коррекционно-логопедического воздействия. В статье подробно раскрыто содержание четырнадцати модулей, базирующихся на здоровьесберегающих и нейропсихологических технологиях (кинезиология, биоэнергопластика, нейрографика, су-джок терапия и др.). Особое внимание уделяется созданию персонифицированных моделей взаимодействия специалистов (невролога, медицинского логопеда, психолога, нейропсихолога, эрготерапевта, кинезиотерапевта) и родственников пациента для достижения устойчивых результатов в преодолении специфических нарушений экспрессивной речи. Практическая новизна работы заключается в интеграции модульной системы в единый мультидисциплинарный процесс нейрореабилитации.

Ключевые слова: динамическая афазия, мультидисциплинарный подход, модульная система, коррекционно-логопедическое воздействие, здоровьесберегающие технологии, нейрореабилитация, межполупушарное взаимодействие, речевая коммуникация.

Афазия представляет собой системное нарушение уже сформировавшейся речи, возникающее при органических локальных поражениях головного мозга. Одной из сложных форм является динамическая афазия, при которой центральным механизмом выступает нарушение внутреннего программирования высказывания и его грамматического структурирования, что приводит к грубому дефекту спонтанной, активной речи при относительной сохранности импрессивной [3; 7].

Пациенты с данной формой афазии испытывают специфические трудности в актуализации глаголов, использовании предлогов; наблюдается сужение объема слухоречевой памяти и нарушение понимания семантически близких слов [9].

В современной нейрореабилитации наиболее эффективным признан мультидисциплинарный подход, предполагающий совместную работу команды специалистов: невролога, медицинского логопеда, нейропсихолога, психиатра, кинезиотерапевта, эрготерапевта и др. [1; 4].

Однако, как показывает практика, успех восстановления зависит не только от слаженности действий команды, но и от конкретных технологий, применяемых в логопедической работе.

Цель данной статьи – представить и проанализировать инновационную модульную систему коррекционно-логопедического воздействия, разработанную и применяемую в ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» г. Москва для работы с пациентами с динамической афазией, и обосновать ее эффективность в контексте мультидисциплинарного взаимодействия.

Исследование проводилось на базе ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» г. Москва. В основе работы лежит мультидисциплинарный подход, который реализуется через несколько этапов.

1. Совместное первичное обследование пациента мультидисциплинарной командой специалистов для оценки степени нарушения функций.
2. Коллективная выработка единой тактики ведения пациента и постановка краткосрочных и долгосрочных целей реабилитации.
3. Регулярное коллегиальное обсуждение динамики состояния пациента.
4. Тесное взаимодействие с родственниками, включающее их просвещение и обучение приемам помощи на всех этапах реабилитации [2; 6].

Ключевая роль в восстановлении речевой коммуникации отводится логопеду. Деятельность логопеда в структуре мультидисциплинарной команды включает не только классическую работу по восстановлению устной и письменной речи, но и нейропсихологическое обследование, преодоление состояний, связанных с депрессией, и формирование у пациента позитивного настроя на выздоровление [5; 8].

При динамической афазии логопедическая работа сталкивается со специфическими вызовами: нарушением слухоречевой памяти, худшим пониманием глаголов по сравнению с существительными, трудностями использования предлогов и построения фразы. В связи с этим традиционные методы (прямые растормаживающие) должны сочетаться с обходными стратегиями, опирающимися на слоگو-ритмические структуры, смысловые опоры, чтение и письмо.

Для решения обозначенных задач нами была разработана и внедрена модульная система комплексного коррекционно-логопедического воздействия. Система базируется на принципах здоровьесбережения: создание доброжелательной атмосферы, творческий характер процесса, обеспечение мотивации, учет системного строения высших психических функций (ВПФ), рациональная организация двигательной активности и создание «ситуации успеха». Предлагаемые модули могут гибко комбинироваться в зависимости от индивидуальных особенностей пациента и этапа восстановления.

Модуль 1. Элементы технологии В.Ф. Базарного. Реализуется через смену динамических поз (сидя-стоя), что способствует сохранению осанки и активизации нервной системы.

Модуль 2. Развитие общей моторики. Комплексы физминуток, интегрированные в занятие и подобранные в соответствии с лексическим материалом.

Модуль 3. Зрительная гимнастика. Использование схем зрительных траекторий и упражнения «Метка на стекле» (по Э.С. Аветисову) для тренировки глазных мышц и профилактики зрительного утомления.

Модуль 4. Дыхательная гимнастика. Базовый модуль, направленный на формирование ниже-реберного диафрагмального дыхания, увеличение объема легких и формирование удлиненного речевого выдоха, что является фундаментом для голосообразования и плавности речи.

Модуль 5. Фонетическая ритмика. Система двигательных упражнений, сочетающих движение корпуса и конечностей с произнесением звуков, слогов и слов. Цель: нормализация речевого дыхания, развитие просодической стороны речи, координация слухового и речедвигательного анализаторов.

Модуль 6. Су-джок терапия. Стимуляция биоактивных точек на кистях и стопах (с использованием массажных шариков, колец, ребристых дорожек). Воздействие на большой палец и ногтевые пластины опосредованно стимулирует корковые зоны головного мозга.

Модуль 7. Кинезиологические упражнения. Комплекс упражнений на развитие межполушарного взаимодействия («Колечко», «Кулак-ребро-ладонь», «Ухо-нос», «Лезгинка» и др.). Способствуют синхронизации работы полушарий, улучшают произвольность и переключаемость внимания.

Модуль 8. Биоэнергопластика. Содружественное взаимодействие движений языка и кисти руки. Синхронная работа артикуляционного аппарата и ладони усиливает кинестетические ощущения и ускоряет процесс постановки и автоматизации звуков.

Модуль 9. Развитие мелкой моторики. Пальчиковые игры, штриховки, работа с крупой и мелкими предметами. Стимуляция тонких движений пальцев рук активизирует речевые зоны коры.

Модуль 10. Пальминг (по У. Бейтсу). Гимнастика для глаз с использованием тепла ладоней для снятия зрительного напряжения и релаксации.

Модуль 11. Психогимнастика. Этюды и игры на развитие эмоционально-личностной сферы, преодоление замкнутости, вспыльчивости, обучение навыкам распознавания и выражения эмоций.

Модуль 12. Релаксация. Упражнения на мышечное расслабление под спокойную музыку. Направлены на снятие психического напряжения, восстановление психоэмоционального равновесия.

Модуль 13. Логопедическое рисование. Рисование на заданные лексические темы, способствующее актуализации словаря и развитию связной речи.

Модуль 14. Нейрографика. Метод творческого рисования, позволяющий через графическую линию и округление работать с психоэмоциональными состояниями и формировать новые нейронные связи.

Регулярное применение модульной системы в коррекционно-логопедической работе с пациентами с динамической афазией показало следующие результаты.

1. Положительная динамика моторных функций: значительно активизировалось развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, улучшилась координация движений.

2. Улучшение дыхательной и голосовой функции: у пациентов нормализовалось речевое дыхание, увеличилась длительность фонационного выдоха, улучшилась ритмико-интонационная сторона речи.

3. Повышение речевой активности: наблюдалось увеличение спонтанной речевой продукции, улучшение грамматического структурирования фразы (особенно в части использования глаголов и предлогов).

4. Психэмоциональное благополучие: у пациентов и их родственников повысилась познавательная активность, улучшилось психэмоциональное состояние, сформировался более позитивный настрой на процесс реабилитации.

Экспериментально доказано, что интеграция здоровьесберегающих и нейропсихологических технологий в традиционную логопедическую работу создает ту творческую, эффективную среду, в которой взаимодействие всех участников педагогического процесса (логопед, невролог, психолог, пациент, семья) становится максимально продуктивным.

Практический опыт работы ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» г. Москва подтверждает высокую эффективность применения мультидисциплинарного подхода и инновационной модульной системы коррекционно-логопедического воздействия при реабилитации пациентов с динамической афазией.

Системность и непрерывность работы всех специалистов, гибкость предложенной модульной системы, позволяющей выстраивать персонифицированные модели сопровождения, обеспечивают устойчивое восстановление нарушенных речевых и неречевых функций. Практическая новизна материала заключается в успешном внедрении модульной системы, интегрирующей телесно-ориентированные, кинезиологические и арт-терапевтические методики, в единый мультидисциплинарный процесс нейрореабилитации. Представленные методические рекомендации могут быть использованы педагогами-логопедами для организации работы с пациентами с афазией различной этиологии.

Список литературы

1. Кабанов М.М. Реабилитация психически больных / М.М. Кабанов. – Л.: Медицина, 1985. – 216 с.
2. Краева М.А. Психологическая помощь пожилым при нарушениях речи / М.А. Краева, Е.А. Чижова // Новости отоларингологии и логопатологии. – 2022. – №4. – С. 119–120.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
4. Маркин С.П. Восстановительное лечение больных, перенесших инсульт / С.П. Маркин. – М.: МЕДпресс-информ, 2009. – 144 с.
5. Пайлозян Ж.А. О логопедической помощи больным с афазией / Ж.А. Пайлозян // Медицинская наука Армении. НАН РА. – 2001. – №1. – С. 103–107.
6. Пайлозян Ж.А. О роли микросоциального окружения в процессе нейропсихологической реабилитации пациентов с афазией / Ж.А. Пайлозян // Медицинский вестник Эребуни. – 2011. – С. 37–40.
7. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность / Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 328 с.
8. Цветкова Л.С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения / Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 368 с.
9. Шохор-Троцкая (Бурлакова) М.К. Стратегия и тактика восстановления речи / М.К. Шохор-Троцкая. – М.: Секачев В.Ю., 2021. – 290 с.

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Бабкина Александра Николаевна

студентка

Васина Юлия Михайловна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме профилактики тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описан диагностический инструментарий для выявления уровня тревожности у детей рассматриваемой категории. Представлена коррекционно-развивающая программа, основанная на системном использовании дидактических игр, и проанализированы результаты её апробации.

Ключевые слова: тревожность, старший дошкольный возраст, семейное воспитание, задержка психического развития, ЗПР, профилактика, дидактические игры.

В современной образовательной практике особую значимость приобретает задача эмоционального благополучия детей, особенно тех, кто в силу особенностей развития более уязвим к стрессогенным факторам. У старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) отмечается повышенный риск формирования устойчивой тревожности, которая проявляется в эмоциональной напряжённости, избегании новизны, оценочной чувствительности и дефиците конструктивных стратегий совладания. Это состояние может серьёзно затруднять адаптацию к условиям дошкольной организации и последующий переход к школьному обучению [1].

Проблема тревожности в детском возрасте широко освещена в трудах отечественных и зарубежных психологов. А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. В ее работах по данной теме, одной из ключевых позиций является трехкомпонентная структура тревожности, состоящая из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Применительно к дошкольному возрасту исследователи (А.И. Захаров, И.А. Малашихина) отмечают закономерную эволюцию страхов и тревог, обусловленную решением возрастных задач, при этом подчёркивается ключевая роль детско-родительских отношений в их закреплении.

В специальной психологии накоплен значительный материал, посвящённый особенностям эмоциональной сферы детей с ЗПР. Учёные (У.В. Ульenkova, И.И. Мамайчук, Т.Н. Волковская) констатируют, что незрелость регуляторных функций, трудности произвольного контроля и повышенная зависимость от оценок взрослых создают у этих детей предпосылки для формирования как ситуативной, так и личностной тревожности. В исследованиях, непосредственно направленных на коррекцию тревожности у дошкольников с ЗПР (М.А. Панфилова, Е.В. Потапенко, О.Н. Саранюк), доказана эффективность игровых методов, арт-терапевтических практик и специально организованной среды, обеспечивающей чувство безопасности и предсказуемости [3; 4]. В нашем исследовании мы будем дифференцировать два вида тревожности: а) *личностную тревожность* как индивидуальную черту личности

человека, отражающую его предрасположенность к эмоционально отрицательным реакциям на различные жизненные ситуации, несущие в себе какую-либо угрозу для его благополучия; б) *ситуативную тревожность* – временное состояние тревожности, возникающее как привычная эмоциональная и поведенческая реакция на ситуацию [2].

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Психолого-педагогический и медико-социальный центр «Шанс»; выборка – 6 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы была подобрана критериальная, которая лежит в основе исследования уровня тревожности у детей рассматриваемой категории (по А.М. Прихожан), успешно адаптированные для исследования детей с задержкой психического развития в работах Н.Ю. Синягиной: когнитивный (искажённые мысли, ожидание неудачи), эмоциональный (напряжение, страх) и поведенческий (избегание, «застывание») критерии. На основе указанных компонентов в настоящей работе разработаны критерии анализа результатов и подобран диагностический комплекс: проективная методика «Кактус» (М. А. Панфилова), методика «Паровозик» (С. В. Велиева), экспресс-диагностику «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл – М. Дорки – В. Амен), детский апперцептивный тест (Л. Беллак, С. Беллак), а также методика «Какой я?» (Ермолаева М.В).

Результаты констатирующего этапа показали, что у 4 из 6 детей (67%) был выявлен критический уровень тревожности, характеризующийся выраженным эмоциональным напряжением, частым выбором негативных эмоций в социальных ситуациях и избегающим поведением.

Разработанная коррекционно-развивающая программа построена на принципах системности, доступности и опоры на ведущую деятельность дошкольного возраста – игру. В ходе проведения коррекционно-развивающей работы были разработаны ряд занятий, направленных на комплексное воздействие на эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы старших дошкольников с задержкой психического развития детей с ЗПР в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи, в которую вошли такие занятия, как: «Островок спокойствия», «Когда мне хорошо и когда грустно», «Добрые волшебники», «Спокойствие внутри меня», «Волшебный переключатель», «Краски для успокоения», «Громко и тихо внутри меня».

Так, например, на занятии «Добрые волшебники» основное внимание было направлено на развитие способности детей преобразовывать неопределённые, тревожные или пугающие образы в нейтральные или позитивные через творческую деятельность. В основе занятия лежал принцип, согласно которому работа с бесформенными изображениями (кляксами) дает ребенку безопасный способ выразить свои скрытые переживания. Через игру в «волшебное превращение» кляксы во что-то доброе и красивое дети учились брать под контроль свои тревожные мысли и образы, меняя к ним отношение.

Основной частью занятия стала дидактическая игра «Заколдуй кляксу». Каждому ребёнку выдавался лист бумаги с случайной кляксой, полученной путём отпечатка гуаши. Изначально клякса могла восприниматься как нечто бесформенное, возможно, пугающее или неприятное. Задача дошкольника заключалась в том, чтобы дорисовать кляксу, превратив её в цельный, добрый или нейтральный образ. В процессе творчества педагог направлял детей вопросами: «Что напоминает эта клякса?», «Как можно её изменить, чтобы она стала красивой?». Таким образом, выполнение этого задания помогало детям решить сразу несколько важных задач. Они учились по-новому смотреть на непонятные и неопределённые вещи – видеть в кляксе не угрозу, а возможность придумать что-то свое, проявить фантазию. Тем самым отработывался важный эмоциональный навык: ребёнок на практике пробовал «превратить» условно страшное или тревожное в доброе и безопасное, меняя к нему своё отношение. При

этом вся деятельность требовала собранности: нужно было удержать в голове замысел, спланировать свои действия и довести начатое до конца, чтобы получить желаемый позитивный результат. В завершающей части занятия проводилось дыхательное упражнение «Сдуем страх». Дети представляли, что оставшиеся «страшные» кляксы – это лёгкие пылинки, которые можно аккуратно сдуть со своей ладони выдохом. Этот ритуал символизировал освобождение от остаточного напряжения и закреплял навык саморегуляции. Подобные упражнения учат детей с ЗПР тому, что даже непонятное или тревожащее можно изменить, дополнить, сделать безопасным – что является ключевым навыком в преодолении тревожных ожиданий. Для родителей также были разработаны рекомендации по вопросам семейного воспитания с целью преодоления стрессового состояния у ребенка.

После реализации программы на контрольном этапе у всех четырёх детей с исходно критическим уровнем тревожности зафиксирован переход на допустимый уровень. У одного ребёнка произошёл переход с допустимого на оптимальный уровень. Качественный анализ показал, что снизилась интенсивность негативных эмоциональных реакций, в проективных рассказах появились конструктивные стратегии преодоления трудностей (обращение за помощью, повторная попытка), дети стали лучше различать и называть свои чувства, а также смогли понятнее объяснять, что с ними происходит.

Таким образом, результаты исследования доказывают, что разработанная программа на основе дидактических игр эффективно помогает снижать тревожность у старших дошкольников с ЗПР. Целенаправленные игровые занятия, учитывающие особенности таких детей, уменьшают эмоциональное напряжение, помогают им по-другому воспринимать трудности и находить более конструктивные способы поведения.

Список литературы

1. Завертяева А.А. Состояние беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и возможности её коррекции / А.А. Завертяева. – Махачкала: АЛЕФ, 2022. – 175 с. EDN QCXJZE
2. Талалаева Е.В. Профилактика тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е.В. Талалаева, Ю.М. Васина // Перспективы науки. – 2024. – №2 (173). – С. 149–152. EDN MSZNCA
3. Панфилова М.А. Коррекция тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук / М.А. Панфилова. – М., 2007. – 160 с. EDN NONJMX
4. Потапенко Е.В. Психолого-педагогические условия преодоления тревожно-фобического состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Потапенко. – М., 2012. – 291 с. EDN QFTNVP
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

Вартанян Сузанна Гагиковна
бакалавр, студентка

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

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

DOI 10.31483/r-154454

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Описаны методы и приёмы, способствующие развитию коммуникации у детей разных групп аутистического дизонтогенеза. Особое внимание уделяется работе с детьми 3й и 4й подгрупп, чьи результаты позволяют рассматривать возможность их обучения в школах VII и VIII вида. Описаны методы зонирования пространства и использования инструментальных карт по одеванию как элементов формирования коммуникативных и социальнобытовых навыков.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, аутистический дизонтогенез, инклюзивное образование, зонирование пространства, инструментальные карты, школа VII вида, школа VIII вида.

Расстройства аутистического спектра представляют собой сложную проблему в сфере специального образования. Одной из ключевых задач коррекционной работы с детьми с РАС является формирование коммуникативных навыков, которые во многом определяют успешность их социальной адаптации.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки и внедрения эффективных методик формирования коммуникативных навыков у детей с РАС, учитывающих их индивидуальные особенности и уровень развития.

Теоретические основы формирования коммуникативных навыков у детей с РАС. Согласно классификации О. С. Никольской (Никольская, 2017), выделяют четыре группы аутистического дизонтогенеза:

- 1-я группа – дети с полной отрешённостью от окружающего мира, практически не реагирующие на внешние стимулы. Коммуникация на уровне вербальных и невербальных сигналов отсутствует.
- 2-я группа – дети с активным отвержением окружающей реальности, проявляющие стереотипные реакции на изменения. Коммуникативные навыки крайне ограничены, преобладают эхолалии и простые слова.
- 3-я группа – дети с замещением окружающей реальности, способные к формированию простых коммуникативных навыков в привычных ситуациях. Могут использовать короткие фразы, но испытывают трудности в диалоге.
- 4-я группа – включает детей, которые отличаются повышенной чувствительностью и заторможенностью в ответ на внешние стимулы. Несмотря на более развитые коммуникативные способности по сравнению с другими группами, они сталкиваются с серьёзными трудностями при начале общения и поддержании диалога.

Дети 3-й и 4-й групп, при условии систематической коррекционной работы, могут быть подготовлены к обучению в специальных (коррекционных) школах VII и VIII видов (Хаустов, 2018).

В ходе практики в Херсонском областном центре комплексной реабилитации детей с инвалидностью (г. Херсон) была проведена работа по формированию коммуникативных навыков у детей с РАС с учётом их принадлежности к определённой группе аутистического дизонтогенеза (см. УДК 376.1, «Реализация особенностей формирования образовательных результатов, социальных навыков, ИКТ-компетентности у детей с расстройством аутистического спектра»).

Основные направления работы с детьми 3-й и 4-й подгрупп:

1) зонирование пространства – создание чётко структурированной среды, разделенной на функциональные зоны (учебная, игровая, релаксационная, бытовая). Это помогает детям ориентироваться в пространстве, снижает тревожность и создаёт предпосылки для развития коммуникативных навыков через предсказуемость окружения;

2) использование инструментальных карт – визуальные подсказки в виде последовательностей картинок, иллюстрирующих этапы выполнения действий (например, процесс одевания). Карты помогают:

- формировать алгоритм действий;
- развивать понимание последовательности событий;
- стимулировать речевую активность (проговаривание этапов);
- закреплять социально-бытовые навыки.

3) развитие невербальной коммуникации – обучение использованию жестов, пиктограмм, карточек PECS для выражения потребностей и эмоций;

4) формирование диалоговых навыков – постепенное обучение ответам на вопросы, поддержанию темы разговора, использованию формул вежливости;

5) игровые методы – ролевые игры, игры с правилами, совместные игры со сверстниками под руководством специалиста.

Методы и приёмы работы.

1. Зонирование пространства:

- выделение отдельных зон для разных видов деятельности;
- маркировка зон с помощью цветовых обозначений и пиктограмм;
- создание «уголка уединения» для релаксации;
- организация рабочего места с минимизацией отвлекающих стимулов.

2. Инструментальные карты по одеванию:

- последовательность из 5–7 картинок, иллюстрирующих процесс одевания;
- использование реальных предметов одежды на начальных этапах;
- проговаривание каждого этапа («Сначала надеваем носки, потом – штаны»);
- постепенное усложнение задач (от простых действий к сложным комбинациям).

3. Коммуникативные игры:

- «Дай и возьми» – обмен предметами с проговариванием действий;
- «Угадай эмоцию» – распознавание эмоций по картинкам и фотографиям;
- «Расскажи историю» – составление коротких рассказов по серии картинок.

Результаты работы

В результате 6-месячной коррекционной работы с группой из 12 детей (возраст 6–9 лет, 3-я и 4-я группы аутистического дизонтогенеза). Полученные результаты представлены таблице 1.

Таблица 1

Показатель	До работы	После работы	Динамика
Использование жестов для коммуникации	детей	детей	+50%
Использование карточек PECS	детей	детей	+50%
Ответы на простые вопросы	детей	детей	+50%
Инициация общения	детей	детей	+35%
Выполнение инструкций с использованием инструментальных карт	детей	детей	+70%

Дети 3-й и 4-й подгрупп после прохождения коррекционной программы могут быть подготовлены к обучению в:

- школах VII вида (для детей с задержкой психического развития) – дети 4-й группы, имеющие развитые коммуникативные навыки и способность к обучению в малой группе;
- школах VIII вида (для детей с интеллектуальными нарушениями) – дети 3-й группы, нуждающиеся в более интенсивной поддержке и индивидуальном подходе.

Критерии готовности к школьному обучению:

- способность следовать инструкциям;
- владение базовыми коммуникативными навыками (вербальными/невербальными);
- сформированность элементарных социально-бытовых навыков;
- способность работать в малой группе под руководством взрослого.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование коммуникативных навыков у детей с РАС требует дифференцированного подхода с учётом группы аутистического дизонтогенеза. Дети 3-й и 4-й подгрупп при систематической коррекционной работе демонстрируют положительную динамику в развитии коммуникации. Методы зонирования пространства и использования инструментальных карт являются эффективными инструментами в работе с детьми с РАС, способствуя развитию как коммуникативных, так и социально-бытовых навыков. Успешная коррекционная работа позволяет подготовить детей 3-й и 4-й подгрупп к обучению в школах VII и VIII видов, обеспечивая их дальнейшую социальную интеграцию. Перспективы исследования в данной области предполагают расширение использования цифровых технологий (интерактивные приложения, виртуальная реальность) для развития коммуникации у детей с РАС; разработка индивидуальных программ подготовки к школьному обучению с учётом особенностей каждой группы аутистического дизонтогенеза.

На основе проведённого исследования разработаны методические рекомендации для специалистов, работающих с детьми с РАС 3-й и 4-й групп аутистического дизонтогенеза:

1. Организация пространства:

- создайте чёткое зонирование: выделите зоны для обучения, игр, отдыха и сенсорной разгрузки;
- используйте визуальные маркеры (пиктограммы, цветовые обозначения) для обозначения зон;
- минимизируйте отвлекающие стимулы в учебной зоне;
- обеспечьте наличие «уголка уединения» для снижения тревожности.

2. Использование инструментальных карт:

- начинайте с простых последовательностей (3–4 шага), постепенно усложняя до 5–7 шагов;
- применяйте реальные предметы на начальных этапах (например, настоящие носки и штаны при обучении одеванию);
- сопровождайте каждый шаг проговариванием действия взрослым, затем поощряйте проговаривание ребёнком;

– используйте карты не только для одевания, но и для других бытовых навыков (гигиена, приём пищи).

3. Развитие коммуникативных навыков:

– начните с обучения базовым жестам («да», «нет», «хочу», «не хочу»);
– внедряйте систему PECS (коммуникационная система обмена изображениями) для невербальных детей;

– отработывайте ответы на простые вопросы («Что это?», «Кто это?»);

– постепенно переходите к диалоговым навыкам через ролевые игры.

4. Игровые методы:

– используйте структурированные игры с чёткими правилами;
– включайте элементы подражания («Сделай как я»);
– применяйте игры на развитие эмоционального интеллекта («Покажи радость», «Покажи грусть»);

– организуйте совместные игры со сверстниками под руководством взрослого.

5. Работа с семьёй:

– обучите родителей использованию инструментальных карт дома;
– дайте рекомендации по организации зонирования жилого пространства;
– научите родителей основам невербальной коммуникации с ребёнком;
– предоставьте список рекомендованных игр и упражнений для домашних занятий.

Оценка эффективности коррекционной работы.

Для мониторинга прогресса рекомендуется использовать следующие методы.

1. Матрица коммуникации (разработана Чарити Роулэнд):

оценивает 6 типов коммуникации (от неосознанных сигналов до словесной речи);
позволяет определить текущий уровень развития коммуникативных навыков;
помогает ставить реалистичные цели на ближайший период.

2. Чек-листы наблюдений:

фиксируют частоту использования жестов, карточек PECS, слов;
отмечают инициацию общения ребёнком;
отслеживают способность следовать инструкциям.

3. Портфолио достижений:

собирает образцы работ (рисунки, аппликации с подписями);
записывает аудио/видеофрагменты речевого взаимодействия;
фиксирует успехи в освоении бытовых навыков.

4. Анкеты для родителей:

оценивают изменения в поведении ребёнка дома;
выявляют перенос навыков в повседневную жизнь;
помогают корректировать программу с учётом семейных условий.

В ходе работы выявлены типичные трудности и способы их решения. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Трудность	Причина	Способ преодоления
Отказ от выполнения инструкций	Тревожность, непонимание задания	Использование визуальных подсказок, упрощение инструкции, положительное подкрепление
Эхолалии вместо ответов на вопросы	Недостаток речевых навыков	Обучение альтернативным способам ответа (жесты, карточки), постепенное формирование фразовой речи
Агрессивное поведение при смене деятельности	Страх перед новым, нарушение ритуалов	Визуальное расписание, предупреждение о смене деятельности за 5 минут, использование любимых предметов в новой деятельности
Нежелание взаимодействовать со сверстниками	Социальная тревожность	Постепенное введение в группу (сначала наблюдение, затем участие в играх с минимумом взаимодействия, далее – совместные действия)

Проведённое исследование подтвердило эффективность комплексного подхода к формированию коммуникативных навыков у детей с РАС 3-й и 4-й групп аутистического дизонтогенеза. Ключевые выводы.

1. Дифференцированный подход с учётом группы аутистического дизонтогенеза позволяет подобрать оптимальные методы коррекции для каждого ребёнка.

2. Зонирование пространства и использование инструментальных карт создают структурированную среду, снижающую тревожность и повышающую эффективность обучения.

3. Систематическая коррекционная работа способствует развитию как вербальных, так и невербальных коммуникативных навыков.

4. Дети 3-й группы после прохождения программы могут быть подготовлены к обучению в школах VIII вида, где им будет обеспечена необходимая поддержка и индивидуальный подход.

5. Дети 4-й группы, демонстрирующие более высокий уровень коммуникативного развития, могут быть интегрированы в школы VII вида, что обеспечит им более широкие возможности для социализации и обучения.

6. Вовлечение семьи в процесс коррекции значительно повышает устойчивость результатов и способствует переносу навыков в повседневную жизнь.

Предложенные методы могут быть адаптированы для использования в различных образовательных и реабилитационных учреждениях, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием / Е.Р. Баенская. – М.: Теревинф, 2020.
2. Никольская О.С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О.С. Никольская. – М.: Теревинф, 2017.
3. Реализация особенностей формирования образовательных результатов, социальных навыков, ИКТ компетентности у детей с расстройством аутистического спектра. – Херсон: Херсонский областной центр комплексной реабилитации детей с инвалидностью.
4. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М., 2018.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598.
6. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991.
7. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2008.

8. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Владос, 2003.

9. Ранняя помощь детям с аутизмом: сборник методических материалов / под ред. Е.А. Солнцевой, О.В. Коробейниковой. – СПб., 2015.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 24.04.2024).

11. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная [и др.]. – М., 2016. EDN YUUBQT

Гальченко Анна Сергеевна

канд. психол. наук, педагог-психолог

МАДОУ МО г. Краснодар «ЦРР – Д/С №100»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154560

АКТУАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ РЕСУРСОВ КАК ФАКТОР ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: в статье выделены и описаны психологические факторы, которые связаны с ресурсным полем семьи и могут усиливать или блокировать реабилитационный потенциал семей, воспитывающих детей с ОВЗ: степень принятия родителями факта появления в семье «особого» ребенка; стиль воспитания; семейные реабилитационные стратегии. Установленные факторы позволяют применить дифференцированный подход в определении проблемных областей в функционировании семьи и выделить направления работы, которые способствуют актуализации реабилитационных возможностей семьи в рамках психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

Ключевые слова: семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, реабилитационные ресурсы семьи, реабилитационные стратегии, стиль воспитания, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ.

Традиционно главным институтом воспитания и психологического становления ребёнка является семья. Роль семьи в жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает исключительное значение. Семья является не только источником безусловной любви и безопасности, но и первичным социальным пространством, где стихийно или целенаправленно возникают инклюзивные практики. Вместе с тем воспитание ребенка с ОВЗ сопровождается специфическими трудностями, которые оказывают негативное психологическое воздействие на всю семью и могут существенно снижать ее реабилитационный потенциал. В связи с этим особое значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение родителей в дошкольной образовательной организации, которую посещает ребенок. Зачастую именно на этом этапе семья проходит через ключевые стадии осознания и принятия ограничений здоровья ребенка. Поэтому одной из важнейших задач является выявление и актуализация адаптационно-реабилитационных ресурсов семьи.

Цель статьи – на теоретическом уровне выделить и описать факторы, которые позволят усилить реабилитационный потенциал семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Значительный вклад в расширение понимания потребностей семей, воспитывающих детей с ОВЗ и возможности их удовлетворения образовательными организациями внесли Ю.А. Разенкова, А.В. Павлова, Н.В. Романовский [4, с. 53]. Опираясь на эмпирические данные, А.В. Павловой сформулированы принципы работы с внутренними и внешними ресурсами родителей, алгоритм и техники обучения родителей восстановлению личностного ресурса. А.А. Реан, А.А. Баранов, А.С. Сунцова предприняли попытку раскрыть потенциал

родителей через реализацию активной жизненной позиции [5, с. 38, 51]. Т.И. Шульга делает акцент в нахождении ресурсов семьи посредством работы с чувством непринятия ребенка [6, с. 48]. Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницына, Е.В. Пашенко, Н.И. Отева, исследовали проблемные зоны и ресурсные состояния семей, воспитывающих детей с ТМН. В результате научной работы были конкретизированы факторы, влияющие на качество жизни семьи: семейно-родственный, дошкольно-школьный, коррекционно-реабилитационный и общественно-государственный [3].

Продолжая научный поиск в области исследования реабилитационного потенциала семьи вслед за О.В. Юговой определим семейные ресурсы как совокупность способностей и компетенций всех членов семьи, которые активизируются в ответ на стрессовые ситуации и кризисы, обеспечивая более эффективное адаптивное функционирование семейной системы [7, с. 80].

Практика психолого-педагогического сопровождения показывает, что ключевая проблема связана не только с идентификацией ресурсов, но и с их актуализацией в конкретной жизненной ситуации. Например, когнитивное знание родителя о том, что ребенка нужно принимать безусловно и таким, какой он есть, часто вступает в конфликт с амбивалентными переживаниями родителей. Соответственно данное знание не интериоризируется и не может быть реализовано как ресурс. Возникает необходимость в обозначении точной проблемной области, которая блокирует тот или иной реабилитационный ресурс. Исходя из поставленной задачи были выделены значимые факторы семейной системы, которые имеют отношение к её ресурсному полю:

- стадии эмоциональной реакции родителей в процессе принятия факта рождения ребёнка с особенностями в развитии;
- стиль воспитания (стиль взаимоотношения с ребёнком);
- семейные реабилитационные стратегии.

Родители, которые узнают о серьёзных нарушениях в развитии своего ребёнка испытывают сильный эмоциональный стресс сходный по своим переживаниям с чувством утраты близкого человека, в данном случае на символическом уровне мы предполагаем утрату «Образца своего нормотипичного ребёнка» и части «Образца Я», который мог быть реализован в качестве мамы / папы нормотипичного ребёнка. В своих эмоциональных реакциях родители, проходят следующие этапы: отрицание, гнев, «торг», депрессия / чувство вины и, при благополучном исходе, принятие [1, с. 14].

Удерживая границы компетенций деятельности педагога-педагога в образовательной организации, специалист оказывает помощь в рамках консультационной работы и не переходит в поле психотерапевтической практики. Тем не менее демонстрация понимания эмоций родителей, помощь в их проживании и корректная обратная связь создают условия для раскрытия адаптационно-реабилитационного ресурса семьи. В случае неполного проживания стадий эмоционального реагирования возникает риск фиксации родителей на одном из этапов переживания.

Дисгармоничные стили воспитания зачастую выполняют функцию психологической компенсации родительских проблем в принятии диагноза ребёнка. Наиболее характерными дисгармоничными стилями воспитания детей с ОВЗ является либо потворствующая гиперопека, либо эмоциональная отчуждённость (скрытая или явная). В первом случае блокируется воспитательный ресурс, который связан с формированием самостоятельности как физической, так и психологической. Актуализация этого ресурса возможна через работу с чувством вины родителя, неуверенностью и высокой тревогой родителя. Построение взаимоотношений с ребенком по принципу эмоциональной отчуждённости блокирует воспитательный ресурс, который связан с эмоциональным развитием ребенка и возможностью в будущем устанавливать тесные эмоциональные связи. Актуализация этого ресурса возможна через работу с

чувством непринятия ребёнка с особенностями в развитии и / или незрелостью личности самого родителя.

Семейные реабилитационные стратегии являются еще одной характеристикой семейной системы, способствующей реализации или блокировке ее ресурсов. Опираясь на классификацию Е.Т. Логиновой можно выделить следующие типы стратегий: эгоцентрическая стратегия; стратегия невмешательства; стратегия интеллектуального развития; стратегия ожидания интервенции [2].

Эгоцентрическая стратегия отличается недостаточным уровнем реабилитационной активности на фоне выраженной эмоциональной привязанности к ребенку. Родители демонстрируют отсутствие заинтересованности в реабилитационных мероприятиях ребенка и в его социализации в целом. В таком случае психолого-педагогическая работа по актуализации ресурсов должна быть направлена не только на снижение чувства вины и тревоги родителей, но и на коррекцию когнитивных искажений, связанных с восприятием самостоятельности ребенка как угрозы, рефлексии собственных мотивов, обучении конкретным приемам постепенной передачи ответственности ребенку.

Стратегия невмешательства заключается в предоставлении ребёнку только базового ухода в силу чувства долга. В основе такой стратегии лежит феномен «смирения с дефектом» при одновременном эмоциональном неприятии самого ребенка. Для актуализации ресурсов семьи в рамках психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации необходимо помочь родителям разделить понятия «диагноз» и «личность ребенка», формировать способность замечать и ценить отдельные, даже незначительные изменения в развитии ребенка, создавать условия для формирования эмоциональной связи между родителями и ребенком посредством организации совместной деятельности, направленной на получение обоюдного удовольствия.

Следование стратегии интеллектуального развития в целом оказывает позитивное влияние на ребёнка, однако при этом много сил и внимания уделяется получению знаний. Дополнительный потенциал в таких семьях раскрывается через установление баланса между всеми сферами семейной жизни. В ситуации, когда наращивание академических знаний становится самоцелью, высока вероятность, что выбранная стратегия выполняет компенсаторную функцию для родителей.

Стратегия ожидания интервенции со стороны специалистов проявляется в позитивной, но пассивной позиции родителей, их незрелости и перекладывании ответственности на специалистов. Повышение родительской компетентности, при условии отсутствия вторичной выгоды от пассивности, позволяет актуализировать семейные ресурсы.

Таким образом на теоретическом уровне раскрыта идея о том, что учет степени принятия родителями факта появления в семье «особого» ребенка, стиля воспитания и семейных реабилитационных стратегий, позволяет обеспечить дифференцированный подход в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ и их семей в образовательной организации и способствует усилению реабилитационных возможностей семей.

Список литературы

1. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева – М.: Просвещение, 2008. – 239 с. EDN QXRUWL
2. Логинова Е.Т. Условия обеспечения социализации детей с комплексными выраженными нарушениями / Е.Т. Логинова // Теоретические и прикладные вопросы организации психологического, педагогического и медико-социального сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
3. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницына, Е.В. Пашенко, Н.И. Отева // Вестник Мининского университета. – 2019. – №2 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-resursy-semeyu>

vospityvayuschih-detey-s-tyazhelyimi-mnozhestvennymi-narusheniyami-v-razvitiі (дата обращения: 01.03.2026).

4. Разенкова Ю.А. Ресурсы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и / или инвалидностью: анализ материалов всероссийского опроса / Ю.А. Разенкова, А.В. Павлова, Н.В. Романовский // Дефектология. – 2022. – №2. – С. 53–65. EDN QOZDWW

5. Реан А.А. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Реан, А.А. Баранов, А.С. Сунцова // Развитие личности. – 2017. – №4. – С. 38–56. EDN XSCBGH

6. Шульга Т.И. Состояние семей как ресурс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.И. Шульга // Актуальные проблемы психологического знания. – 2017. – №4 (45). – С. 45–53. EDN YNGZKT

7. Югова О.В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования / О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – №2 (66). – С. 78–85. DOI 10.15293/1812-9463.2202.10. EDN SYTNDJ

Ибрагимова Эльмира Ризаевна

студентка

Сафронова Алла Дмитриевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154461

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО УЧАСТИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС

Аннотация: в статье рассматривается роль родительского участия в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделено эффективным методикам коррекции, таким как прикладной анализ поведения, развивающий подход и программы родительского тренинга. На основе современных отечественных исследований показано, что активное включение родителей в коррекционный процесс способствует не только улучшению поведенческих и коммуникативных навыков детей, но и повышению родительской компетентности, снижению стресса и эмоционального напряжения. В статье обоснована необходимость формирования семейно-центрированного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС.

Ключевые слова: родительское участие, коррекционная работа, дети с РАС, прикладной анализ поведения, родительский тренинг, поведенческая терапия, психолого-педагогическое сопровождение.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нарушений нейроразвития, характеризующихся стойкими трудностями в сфере социальной коммуникации, ограниченными интересами и повторяющимися формами поведения [2]. В отечественной клинико-психологической традиции РАС рассматриваются как сложное многофакторное расстройство, требующее комплексной системы сопровождения, включающей медицинские, психологические и педагогические компоненты [1].

Современные исследования подчёркивают, что эффективность коррекционной помощи существенно возрастает при системном включении родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения [1]. Родитель рассматривается не только как получатель консультационной помощи, но как активный участник коррекционного процесса.

В работах отечественных исследователей подчёркивается, что семья ребёнка с РАС находится в условиях хронического психоэмоционального напряжения, что влияет как на родительские стратегии воспитания, так и на динамику развития ребёнка [3]. Высокий уровень

тревожности, неопределённость прогноза и дефицит информированности о специфике расстройства могут снижать эффективность коррекционной работы.

В этой связи особое значение приобретает психообразовательное сопровождение родителей. В исследовании Н.В. Богачевой и А.В. Хаустова, опубликованном в журнале «Клиническая и специальная психология» показано, что участие родителей в структурированных психообразовательных программах способствует повышению их компетентности, снижению уровня субъективного стресса и формированию более конструктивных стратегий взаимодействия с ребёнком [1].

Таким образом, родительское участие рассматривается как системообразующий компонент коррекционной работы, обеспечивающий перенос сформированных навыков в естественную среду жизнедеятельности ребёнка.

Поведенческие методы и родитель как медиатор вмешательства.

Прикладной анализ поведения (АВА-подход), получивший широкое распространение в отечественной практике ранней помощи, строится на принципах оперантного научения и систематического подкрепления желательных форм поведения. В российской научной литературе подчёркивается, что наибольшая эффективность АВА достигается при условии регулярного закрепления навыков в домашних условиях, что требует специальной подготовки родителей [5].

Родители в данном случае выступают в роли ко-терапевтов: они осваивают техники формирования альтернативного поведения, методы поэтапного обучения и стратегии управления нежелательным поведением. Исследования показывают, что включение родителей в поведенческие программы способствует более устойчивой генерализации навыков и снижению частоты поведенческих нарушений [1].

Развивающие подходы.

Развивающие модели коррекции, акцентируют внимание на эмоциональном взаимодействии и построении доверительных отношений «взрослый – ребёнок». В отечественных публикациях подчёркивается, что подобные методы особенно эффективны при активном участии родителей, поскольку основным инструментом коррекции становится именно эмоционально насыщенное совместное взаимодействие в естественных условиях [4].

Родители обучаются следовать за инициативой ребёнка, поддерживать его коммуникативные попытки и формировать совместное внимание. Такая работа способствует развитию аффективной регуляции и коммуникативных навыков.

Психообразовательные и тренинговые программы для родителей.

Отдельное направление коррекционной работы связано с программами родительского тренинга. Отмечается, что структурированные программы обучения родителей позволяют не только улучшить поведенческие показатели детей, но и повысить субъективное ощущение родительской компетентности [3].

Эффект подобных программ проявляется в:

- снижении выраженности деструктивного поведения;
- повышении качества родительско-детского взаимодействия;
- уменьшении уровня эмоционального выгорания родителей.

Таким образом, обучение родителей становится самостоятельным направлением коррекционной работы, а не вспомогательной мерой.

Психологическое сопровождение семьи.

Коррекционная помощь детям с РАС невозможна без системной психологической поддержки семьи. Исследования показывают, что успешность коррекции напрямую связана с уровнем принятия диагноза родителями и их готовностью к длительному сотрудничеству со специалистами [1].

Психологическое консультирование направлено на:

- формирование реалистичного представления о возможностях развития ребёнка;
- снижение тревожности и чувства вины;
- развитие навыков эмоциональной саморегуляции родителей.

Подобная работа создаёт благоприятный эмоциональный фон, необходимый для закрепления формируемых у ребёнка навыков.

Анализ отечественных исследований, позволяет сделать вывод о том, что родительское участие является ключевым фактором эффективности коррекционной работы с детьми с РАС. Независимо от выбранной методики – поведенческой, развивающей или интегративной – именно системное включение родителей обеспечивает перенос навыков в повседневную среду и устойчивость достигнутых результатов.

Таким образом, современные модели психолого-педагогического сопровождения детей с РАС должны строиться на принципах семейно-центрированного подхода, предполагающего активное обучение, консультирование и поддержку родителей как равноправных участников коррекционного процесса.

Список литературы

1. Богачева Н.В. Психообразовательная программа для родителей детей с РАС: результаты апробации / Н.В. Богачева, А.В. Хаустов // Клиническая и специальная психология. – 2023.
2. Ибрагимова Э.Р. Современные направления диагностики перцептивной сферы у детей с расстройствами аутистического спектра / Э.Р. Ибрагимова, Т.В. Палиева // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 23 апреля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 162–165. – DOI 10.31483/r-138152. – EDN RNXPJ.
3. Кисова В.В. Особенности родительского отношения в семьях, воспитывающих детей с РАС / В.В. Кисова, И.А. Конева // Аутизм и нарушения развития. – 2022.
4. Никольская О.С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007.
5. Хаустов А.В. Поведенческие технологии помощи детям с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Специальная психология. – 2017.

Оганесова Нелли Львовна

канд. психол. наук, доцент

Ибрагимова Эльмира Ризаевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

СЕМЕЙНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПОДРОСТКУ

Аннотация: в статье рассматривается семейное консультирование как значимый ресурс психологической помощи подросткам в условиях возрастного кризиса и социальной нестабильности. Анализируются теоретические основы системного подхода к семье, раскрываются психологические механизмы влияния внутрисемейных отношений на эмоциональное и поведенческое развитие подростка. Особое внимание уделяется роли семейной коммуникации, родительских стратегий воспитания и эмоциональной поддержки в профилактике тревожных, депрессивных и поведенческих расстройств.

Ключевые слова: семейное консультирование, подростковый возраст, психологическая помощь, семейная система, внутрисемейные отношения, детско-родительские отношения, психологическое благополучие, подростковый кризис, эмоциональная поддержка, системный подход.

Подростковый возраст является критическим этапом в жизни человека, когда происходят значительные биологические, социальные и психологические изменения. В этом возрасте подростки часто сталкиваются с эмоциональными трудностями, переживаниями по поводу идентичности, а также с проблемами в межличностных отношениях и адаптации к изменениям в социальной среде. Семья в этот период остается основным источником поддержки, однако родительская роль в изменяющихся условиях требует особого внимания и корректировки. Семейное консультирование предоставляет важный ресурс для повышения эффективности психологической помощи подросткам, поскольку позволяет воздействовать не только на отдельного индивида, но и на его взаимодействие с ближайшим социальным окружением – семьей.

Подростковый кризис – это процесс значительных изменений, который сопровождается поиском идентичности, проблемами в самовосприятии, а также напряжением в отношениях с родителями. Исследования показывают, что семейные отношения играют ключевую роль в преодолении трудностей подростка [3]. Проблемы, связанные с подростковым возрастом, такие как депрессия, тревожные расстройства, злоупотребление веществами или поведенческие отклонения, часто имеют корни в семейной динамике. Системная семейная терапия, направленная на улучшение взаимодействия между членами семьи, является важным инструментом для коррекции этих проблем.

Семейное консультирование – это профессиональный процесс, направленный на помощь семьям в преодолении межличностных конфликтов, улучшении коммуникации и адаптации к изменениям, происходящим в жизни её членов [3; 4]. Консультирование включает в себя работу с каждым членом семьи, а также с групповой динамикой. В отличие от индивидуальной терапии, семейное консультирование предполагает работу с семейной системой как единым целым, что позволяет более глубоко понять, как взаимодействие между членами семьи влияет на подростка.

Семейное консультирование основывается на теории системного подхода, согласно которой семья рассматривается как открытая система, в которой каждый член семьи влияет на других членов и на систему в целом [4]. Этот подход позволяет понимать, что проблемы подростка не могут быть решены без учета всей системы семейных отношений.

Роль семейного консультирования в помощи подростку.

1. Укрепление семейных отношений и уменьшение конфликтов.

Конфликты между подростками и их родителями являются неотъемлемой частью нормального развития, однако хронические или сильно выраженные конфликты могут оказать разрушительное воздействие на психическое состояние подростка. Семейное консультирование помогает выявить и разрешить скрытые конфликты, улучшить качество общения и снизить уровень стресса. Это возможно благодаря созданию безопасной и поддерживающей среды, где каждый член семьи может выразить свои чувства и мысли, не опасаясь осуждения.

Например, семейные консультации, проводимые в контексте подростковой агрессии, доказали свою эффективность в улучшении взаимодействия между родителями и детьми, а также в снижении насильственных действий [2].

2. Психологическая поддержка подростка в кризисных ситуациях.

Подростки часто переживают кризисы, связанные с изменениями в социальной и семейной среде: развод родителей, смерть близкого человека, проблемы в учебе или межличностных отношениях. Семейное консультирование помогает подростку адаптироваться к этим изменениям, предоставляя ему возможность пережить кризис в поддерживающей атмосфере.

Семейная терапия также помогает подростку развить навыки эмоциональной саморегуляции, что играет важную роль в предотвращении психологических заболеваний, таких как

депрессия или тревожные расстройства. По данным исследовательских работ [5], семейные консультации с подростками показали значительное улучшение в эмоциональном благополучии и снижении уровня стресса у подростков, переживающих семейные трудности.

3. Развитие эффективных родительских стратегий.

Семейное консультирование включает работу не только с подростком, но и с его родителями, что является важным аспектом в решении проблем подростковой адаптации. Родители обучаются эффективным стратегиям взаимодействия с детьми, включая техники активного слушания, эмпатии, а также управление конфликтами. Психолог помогает родителям понять возрастные особенности развития подростков и выработать подходы к воспитанию, которые соответствуют потребностям ребенка.

Исследования показывают, что подходы, основанные на уважении к мнению подростка и признании его самостоятельности, значительно повышают качество взаимодействия в семье и предотвращают возникновение тяжелых эмоциональных проблем у подростков [1].

Научные исследования подтверждают, что семейное консультирование является эффективным методом для решения широкого спектра проблем подростков. Например, исследование с использованием метода семейной терапии, проведенное в США, показало, что 75% подростков, участвующих в семейном консультировании, отметили улучшение семейных отношений и значительное снижение уровня стресса [6].

В России также наблюдается рост интереса к семейному консультированию, особенно в контексте решения проблем подростков, страдающих от зависимости или расстройств поведения. Статистические данные показывают, что участие в семейной терапии вдвое увеличивает вероятность успешной реабилитации подростков, переживающих кризис.

Семейная терапия является универсальным инструментом, который может быть адаптирован для подростков с разными психосоциальными проблемами, включая агрессию, проблемы с самооценкой, трудности в учебе, депрессию и тревогу.

Семейное консультирование представляет собой важный ресурс в контексте психологической помощи подросткам, оказывая воздействие как на самого подростка, так и на его взаимодействие с семьей. Семейный подход помогает не только решать личные проблемы подростка, но и улучшать общую атмосферу в семье, что способствует развитию здоровых взаимоотношений, адаптации и психоэмоционального благополучия. Научные исследования и практические данные подтверждают эффективность семейного консультирования как ресурса, который значительно повышает эффективность психологической помощи подросткам, переживающим кризисные или трудные жизненные моменты.

Список литературы

1. Бенашвили А.М. Роль семьи в процессе подростковой социализации / А.М. Бенашвили. – М.: Изд-во Московского университета, 2020. – 256 с.
2. Грачев И.С. Подростковая агрессия и роль семьи в ее профилактике / И.С. Грачев. – СПб.: Невский университет, 2015. – 198 с.
3. Элькина М.Ю. Психологическое консультирование в условиях семейных проблем подростков / М.Ю. Элькина // Журнал психологических исследований. – 2019. – Т. 42. №6. – С. 35–45.
4. Минухин С. Семейная терапия: теория и практика / С. Минухин. – М.: Эксмо, 2001. – 512 с.
5. Larson R.W. Adolescent development in the family system // Journal of Youth and Adolescence. 2019. Vol. 48. №5. Pp. 923–938.
6. Garcia J., Smith P.R., Diaz E. Family therapy for adolescent depression: An evidence-based approach // Journal of Family Therapy. 2015. Vol. 37. №2. Pp. 168–183.

Оганесова Нелли Львовна

канд. психол. наук, доцент

Чупразова Александра Андреевна

студентка

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

РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗВИТИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: статья посвящена исследованию ключевой роли детско-родительских отношений в этом процессе. Анализируются различные аспекты взаимодействия между родителями и детьми, такие как стиль воспитания, качество эмоциональной связи, модели коммуникации, и их непосредственное влияние на формирование у ребенка способности к установлению и поддержанию дружеских контактов, участию в групповой деятельности, а также развитию эмпатии и навыков разрешения конфликтов.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, межличностное общение, социализация, развитие ребенка, стиль воспитания, эмоциональная связь, коммуникативные навыки, эмпатия, разрешение конфликтов.

Межличностное общение является фундаментальной составляющей человеческой жизни, определяющей успешность в различных сферах: от личных отношений до профессиональной деятельности. Для ребенка освоение навыков эффективной коммуникации – это процесс, который начинается с первых дней жизни и во многом зависит от окружающей его среды. Среди множества факторов, влияющих на этот процесс, детско-родительские отношения занимают центральное место, выступая в качестве первичной и наиболее значимой системы, формирующей основы будущих социальных компетенций. Дети учатся выражать эмоции, понимать невербальные сигналы и устанавливать контакты с окружающим миром. Исследования показывают, что активное участие родителей в воспитании способствует ускоренному развитию речи и когнитивных способностей у малышей [1].

Исследования в области психологии развития и семейной психологии на протяжении десятилетий подтверждают сильную корреляцию между качеством детско-родительских отношений и уровнем развития межличностного общения у детей [3].

Различные стили воспитания (авторитарный, авторитетный, либеральный, индифферентный) оказывают прямое влияние на то, как ребенок учится взаимодействовать с другими [2]. Авторитетный стиль, характеризующийся теплотой, отзывчивостью и установлением четких правил, способствует формированию у детей уверенности в себе, умения выражать свои мысли и чувства, а также уважать границы других. Дети, воспитанные в таком стиле, чаще демонстрируют навыки лидерства, умеют сотрудничать и находить компромиссы. Напротив, авторитарный стиль может приводить к развитию тревожности, низкой самооценки и агрессивности, что затрудняет установление здоровых отношений.

Качество эмоциональной связи между ребенком и родителями также формирует базовое представление о доверии и безопасности в отношениях. Дети с надежным типом привязанности, основанным на заботе и отзывчивости родителей, склонны к более открытому и уверенному общению. Они легче устанавливают контакты, проявляют любопытство к новым социальным ситуациям и способны к эмпатии. Нарушения в формировании привязанности, напротив, могут проявляться в избегании близости, страхе отвержения или проблемах с регулированием эмоций, что негативно сказывается на межличностной коммуникации. Одним

из ключевых факторов развития межличностного общения выступает совместная деятельность взрослых и детей. Через игры и занятия родители помогают ребенку освоить базовые нормы поведения, научиться учитывать желания и потребности других людей, развивать способность к сотрудничеству и взаимопомощи. Игры с правилами формируют понимание важности договоренностей и ответственности перед партнерами по игре [5].

Наличие в семье конструктивного диалога способствует развитию у ребенка таких важных качеств, как умение вести переговоры, аргументировать свою позицию и проявлять понимание к точке зрения другого. Дети учатся общаться, наблюдая за поведением своих родителей и участвуя в семейных диалогах. Если в семье преобладает открытое, уважительное и эмпатичное общение, ребенок усваивает эти модели. Он учится слушать, выражать свои мысли конструктивно, решать конфликты мирным путем [4]. Родители, которые учат детей конструктивно подходить к разрешению разногласий, разбирать причины конфликта, искать компромиссные решения и выражать свои потребности без агрессии, тем самым вооружают ребенка важными навыками. Дети, не имеющие подобного опыта, могут прибегать либо к избеганию конфликтов, что ведет к накоплению проблем, либо к агрессивным формам взаимодействия, отталкивающим окружающих.

Также, способность понимать и разделять чувства других, является ключевым компонентом успешного межличностного общения. Родители, которые проявляют интерес к чувствам ребенка, называют и обсуждают эмоции, помогают ему понять их причины и последствия, способствуют активному развитию эмпатии. Такое воспитание прививает ребенку ценность других людей, их переживаний, что формирует основу для построения глубоких и доверительных отношений.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать ряд практических рекомендаций для родителей, направленных на оптимизацию развития межличностного общения детей:

- создание атмосферы доверия и безопасности: родителям важно демонстрировать безусловную любовь и принятие, создавая пространство, где ребенок чувствует себя защищенным и свободным выразить свои мысли и чувства;
- активное слушание и диалог: уделять время для общения с ребенком, слушать его внимательно, задавать открытые вопросы, обсуждать его переживания и интересы;
- моделирование адекватного поведения: быть примером конструктивного общения, уважительного отношения к окружающим, умения управлять своими эмоциями и разрешать конфликты мирным путем;
- развитие эмпатии: обсуждать с ребенком чувства других людей, учить его сопереживать, понимать различные точки зрения;
- поддержка самостоятельности и инициативы: поощрять ребенка к самостоятельному поиску друзей, участию в играх и коллективных мероприятиях, предоставляя при этом необходимую поддержку и руководство;
- установление четких, но гибких границ: правила в семье должны быть понятными, последовательными и справедливыми, при этом оставлять пространство для обсуждения и учета мнения ребенка.

Анализируя взаимосвязь детско-родительских отношений и процесса становления межличностного общения, можно сделать вывод о важной роли семьи в социальном развитии ребенка. Здоровые, доверительные и поддерживающие отношения в семье формируют у ребенка необходимые коммуникативные навыки, развивают эмпатию, способствуют

освоению эффективных стратегий разрешения конфликтов и в конечном итоге определяют его успешность в построении межличностных связей на протяжении всей жизни. Инвестиции в качество детско-родительских отношений – это, по сути, инвестиции в будущее благополучие ребенка и общества в целом.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социально-психологические основы детского общения / В.В. Абраменкова, А.А. Жилина // Мир психологии. – 2018. – №1. – С. 15–23.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Психология детства / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Изд-во Московского университета, 2019. – С. 320.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – СПб.: Питер, 2020. – 544 с.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 2019. – 352 с.
5. Смирнова Е.О. Особенности развития общения у детей раннего возраста / Е.О. Смирнова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2017. – №3. – С. 34–41.

Осипенко Елена Сергеевна
учитель-логопед

Русанова Мария Олеговна
воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №223 «Лебёдушка»
г. Краснодар, Краснодарский край

**КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА
С ПОЛИЭТНИЧНЫМИ СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ДЕТСКОМ
САДУ: ТРАДИЦИИ, ЦЕННОСТИ, КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ**

Аннотация: в статье рассматривается актуальность внедрения культурно-ориентированного подхода в логопедической практике при работе с полиэтничными семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в условиях дошкольного образовательного учреждения. Описываются этнопсихологические факторы, влияющие на речевое развитие детей с ОВЗ в поликультурной среде, предлагаются коммуникативные стратегии взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения с семьями разных культур.

Ключевые слова: культурно-ориентированный подход, полиэтничные семьи, этнопсихология, дети с ОВЗ, речевое развитие, коммуникативные стратегии, дошкольное образование.

В условиях растущей миграции и поликультурности российского общества детские сады всё чаще сталкиваются с необходимостью работы с детьми из семей разных национальностей, в том числе воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Логопедическая помощь в таких условиях требует учёта этнопсихологических особенностей семей, их традиций и ценностей [6; 7].

Культурно-ориентированный подход предполагает адаптацию логопедических методик к культурному контексту семьи, что повышает эффективность коррекционной работы и способствует гармоничному речевому развитию в инклюзивной среде.

Этнопсихологические особенности оказывают значительное влияние на речевое развитие ребёнка. Прежде всего это связано с языковой средой: в полиэтничных семьях часто присутствует билингвизм и даже полилингвизм, что может влиять на темп и качество овладения

речью [9]. Традиции воспитания также играют важную роль – в разных культурах по-разному относятся к детям с особенностями развития: где-то их стараются максимально интегрировать в общество, где-то – ограждают от контактов, что влияет на социализацию и речевую активность [5].

Коммуникативные нормы различаются: в одних культурах открыто говорят о проблемах здоровья, в других – избегают этой темы, считая её табуированной. Кроме того, отношение к дефектам речи варьируется: в некоторых культурах речевые нарушения воспринимаются как серьёзная проблема, требующая немедленной коррекции, в других – как проявление «особой судьбы» или «испытания», которое не требует активного вмешательства [7]. Эти факторы необходимо учитывать при диагностике и коррекции речевых нарушений у детей с ОВЗ.

Важным аспектом является и уровень осведомлённости родителей о возможностях коррекционной помощи. В ряде культур существует недоверие к специальным учреждениям и специалистам, что затрудняет вовлечение семьи в процесс реабилитации.

Культурно-ориентированный подход в логопедии базируется на уважении к культурным традициям семьи, гибкости применяемых методик, партнёрстве с родителями, учёте языковой ситуации и эмпатии со стороны специалиста [7]. Логопед должен проявлять интерес к культуре семьи, узнавать о её традициях и ценностях, а стандартные логопедические упражнения адаптировать с учётом культурных особенностей ребёнка [3; 4]. Родители должны стать активными участниками коррекционного процесса, а специалист – чутким к эмоциональным и культурным потребностям семьи.

Для эффективной работы с полиэтничными семьями логопед может использовать различные коммуникативные стратегии.

1. Информационно-просветительская стратегия. Предоставление родителям информации о речевом развитии ребёнка на понятном им языке, с учётом их культурных представлений. Важно объяснять суть нарушений и возможности коррекции без использования сложной терминологии, сопровождая информацию наглядными материалами [8].

2. Консультативная стратегия. Индивидуальные консультации с учётом культурных особенностей семьи, возможно – с привлечением переводчика. На консультациях обсуждаются не только речевые проблемы, но и способы их преодоления в домашних условиях с учётом культурных традиций семьи.

3. Обучающая стратегия. Обучение родителей простым логопедическим приемам, которые они могут использовать дома, с учётом традиций воспитания [1].

4. Совместная деятельность. Организация инклюзивных мероприятий (праздников, мастер-классов), где родители могут поделиться своими культурными традициями, а дети – практиковать речь в естественной среде [6].

5. Обратная связь и поддержка. Регулярное информирование родителей о прогрессе ребёнка с акцентом на положительные моменты. Важно поддерживать мотивацию семьи, особенно в случаях медленной динамики.

Практические рекомендации касаются не только логопедов, но и других педагогов коррекционных групп, чья работа напрямую связана с детьми с ОВЗ из полиэтничных семей.

Логопеду на начальном этапе важно провести обстоятельную беседу с родителями для выявления культурных особенностей семьи и понимания их отношения к особенностям развития ребёнка. В ходе беседы следует узнать о языковой ситуации в семье, традициях воспитания, отношении к речевым проблемам и ожиданиях от коррекционной работы. На основе полученной информации составляется индивидуальный план работы, учитывающий как речевые потребности ребёнка, так и культурный контекст его развития [2].

В занятиях целесообразно использовать элементы фольклора, сказок, игр, характерных для культуры ребёнка, адаптируя их под его возможности. Например, можно включать в

логопедические упражнения упрощённые народные потешки, считалки, песни на родном языке ребёнка – это не только повышает мотивацию, снимает стресс, но и помогает лучше усваивать речевые конструкции [5; 6]. При этом важно не противопоставлять родной язык и русский, а показывать их взаимодополняемость, особенно если ребёнок испытывает трудности с переключением между языками.

Воспитателям коррекционных групп рекомендуется создавать в группе поликультурную инклюзивную среду: оформлять уголки национальных культур, подбирать игрушки и книги, отражающие разнообразие этносов. В повседневную деятельность стоит включать элементы межкультурного общения – например, учить детей приветствовать друг друга на разных языках, рассказывать о традициях разных народов в рамках тематических недель. Это помогает формировать у детей уважение к различиям и снижает языковой и социальный барьер для ребёнка с ОВЗ [8; 9].

Психологу целесообразно проводить групповые тренинги для родителей из разных культур, направленные на формирование навыков конструктивного взаимодействия. Такие встречи помогают преодолевать стереотипы, налаживать общение между семьями и создавать атмосферу взаимопомощи, снижая стресс, связанный с воспитанием ребёнка с ОВЗ. Кроме того, психолог может консультировать педагогов по вопросам межкультурной коммуникации, помогая им избегать конфликтных ситуаций и находить общий язык с родителями [7].

Музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре также могут внести вклад в реализацию культурно-ориентированного подхода. Использование народных мелодий, танцев, подвижных игр разных народов не только обогащает занятия, но и способствует развитию речи через ритм, интонацию, координацию движений. Например, сочетание речевых упражнений с народными танцами помогает детям лучше чувствовать темп и ритм речи, а игры с речевым сопровождением развивают слуховую память и артикуляцию [8].

Важным элементом работы является организация совместных мероприятий для детей и родителей – «Дня культур», фестивалей народного творчества, семейных мастер-классов. Такие события позволяют семьям представить свои традиции, а детям – почувствовать гордость за свою культуру и увидеть её ценность в многонациональном коллективе. Это также способствует их социализации и развитию коммуникативных навыков [8; 9].

Регулярные встречи с родителями, на которых обсуждается прогресс ребёнка и корректируется план работы, помогают поддерживать партнёрские отношения. При необходимости стоит привлекать специалистов – переводчиков, этнографов, социальных педагогов – для консультаций и помощи в сложных случаях [2; 7].

Внедрение культурно-ориентированного подхода в работу с полиэтническими семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, позволяет повысить эффективность коррекционной работы, укрепить партнёрские отношения с родителями и создать благоприятную инклюзивную среду для речевого развития ребёнка. Учёт этнопсихологических факторов и использование специальных коммуникативных стратегий способствуют гармоничному включению детей из разных культур в образовательный процесс. Дальнейшее развитие этого направления требует разработки специализированных методик и программ подготовки педагогов к работе в поликультурном инклюзивном пространстве.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет: развитие диалогического общения / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика Синтез, 2005. – 128 с.
2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 224 с. EDN QVUPNT
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2019. – 368 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 216 с.

5. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
6. Микляева Н.В. Управление образовательным процессом в ДОУ с этнокультурным компонентом образования: метод. пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, М.Ю. Новицкая. – М.: Айрис пресс; Айрис диактика, 2006. – 235 с. EDN QVDHDI
7. Османова Ф.К. Этнопедагогические аспекты воспитательной работы / Ф.К. Османова, В.А. Головин // Концепт. – 2017. – Т. 39. – С. 2306–2310.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с. EDN SHDEWV
9. Смирнова О.Д. Поликультурное образование воспитанников в условиях дошкольной образовательной организации / О.Д. Смирнова // Калининградский вестник образования. – 2020. – №4 (8). – С. 49–54. EDN VITSPD

Садовникова Анна Игоревна
магистрант

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

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

РАЗВИТИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается проблема необходимости выстраивания системы работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку семья играет важнейшую роль в социализации и развитии ребенка с ОВЗ. Проблема заключается в том, что зачастую родители оказываются неподготовленными к воспитанию таких детей, у них отсутствуют необходимые знания. Родители нуждаются в получении информации об особенностях развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ. Часто именно на педагогов ложится задача поддержки родителей в процессе принятия их ребенка, а также предоставление информации об особенностях воспитания и образования их ребенка.

Актуальность проблемы психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, объясняется, увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья и, соответственно, увеличением количества семей, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: семья ребенка с ОВЗ, родительский потенциал, система работы, дошкольное образовательное учреждение.

Когда родители сталкиваются с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), они нередко испытывают разнообразные трудности. Зачастую матери воспринимают новость о существующих отклонениях в развитии ребенка очень болезненно, для них это становится серьезным испытанием. При этом, чем более серьезны проблемы в развитии ребенка, тем тяжелее оказывается процесс принятия этой новой действительности.

Как подчеркивают многие исследователи, семья играет ключевую роль в социализации и развитии ребенка. Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может привести к искажению внутрисемейных отношений и затруднениям во взаимодействии с внешним миром, а члены семьи часто сталкиваются с продолжительным стрессом. В таких случаях этим семьям необходима поддержка и помощь со стороны различных специалистов, включая педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Зачастую именно на педагогов возлагается ответственность за помощь родителям в принятии их ребенка. Ключевую роль играет эффективное сотрудничество между педагогами и родителями, поскольку обе стороны заинтересованы в плодотворном взаимодействии. Тем не менее, такое общение часто носит спонтанный и несистемный характер, что уменьшает его результативность, особенно когда родители еще не приняли особенности ребенка.

Развитие родительского потенциала семей, воспитывающих детей с ОВЗ, является важной задачей, требующей системного подхода на уровне дошкольных образовательных организаций. Эффективность этого процесса можно обеспечить через ряд ключевых условий, которые будут способствовать как поддержке семей, так и формированию необходимых компетенций у родителей.

Прежде всего, сопровождение и поддержка со стороны специалистов и педагогов, которые должны учитывать уникальные отношения, которые складываются на каждом этапе принятия родителями особенностей своего ребенка. Понимание стадии, на которой находятся родители в процессе принятия, является критически важным, так как каждая стадия требует различных подходов и форматов взаимодействия. Это может варьироваться от эмоциональной поддержки до предоставления конкретных рекомендаций по образовательным методам и методикам работы с детьми, имеющими ОВЗ.

Кроме того, формирование педагогических, специальных и психологических компетенций у родителей является основой для развития их родительского потенциала. Это означает, что обучение родителей должно включать в себя не только информацию о методах воспитания и обучения детей с ОВЗ, но и развитие у родителей навыков эмоционального интеллекта, умения эффективно общаться и взаимодействовать с детьми, а также работать с собственными эмоциями. Выстраивание таких компетенций помогает родителям чувствовать себя более уверенно и подготовленно в их роли, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии детей.

Важно также устанавливать доверительные отношения между родителями и специалистами дошкольного образования. Такие отношения необходимы для успешной коррекционно-педагогической деятельности. Когда родители чувствуют, что могут доверять педагогам и другим специалистам, они более открыты к рекомендациям и могут лучше воспринимать обратную связь, что является важным элементом в процессе воспитания и образования ребенка с ОВЗ.

Семья, оказывает значительное влияние на формирование нравственных качеств, отношений к окружающим и представлений о межличностных связях у ребенка. Исследования показывают, что развитие детей с ОВЗ напрямую зависит от семейного окружения. Чем сильнее проявляются факторы семейного неблагополучия, тем более заметными становятся нарушения в развитии у ребенка. Это подчеркивает необходимость всесторонней поддержки и важность создания гармоничной обстановки в семье, способствующей оптимальному развитию ребенка.

Таким образом, комплексный подход к поддержке семей, воспитывающих детей с ОВЗ, включает в себя не только педагогические и психологические аспекты, но и глубокое понимание эмоциональных и социальных нужд как детей, так и их родителей.

Позиция «принятие и любовь» крайне важна для ребенка с ОВЗ, поскольку она создает прочный фундамент безопасности, который помогает ему легко преодолеть трудности, с которыми он сталкивается. Наоборот, явное отвержение со стороны родителей или близких может привести к внутренней агрессии и неприятия самого себя, формируя негативное отношение к жизни и людям вокруг.

Согласно исследованиям таких ученых, как А.А. Катаева и Е.А. Стреблева, первые годы жизни ребенка с ОВЗ являются критически важными, поскольку в этот период появляются

уникальные возможности для коррекции недостатков в развитии [7]. Это время, когда совокупность компенсаторных возможностей организма, правильного медикаментозного подхода и оптимальных условий воспитания может ведущим образом повлиять на жизнь ребенка. Привлечение комплексного педагогического подхода, как подчеркивают Е.И. Устинова и З.С. Матютина, открывает возможности для повышения уровня развития ребенка и позволяет максимально скорректировать его дефект [8].

Специалистам необходимо учитывать родительские установки, характерные для родителей детей с ОВЗ.

Основными проблемами семей с ребенком с ОВЗ, как отмечают Т.Ф. Романовская и И.А. Истомина, являются:

- недостаточная компетентность родителей, недостаточный уровень знаний;
- неприятие или недооценка проблем ребенка;
- замкнутость семьи от общества;
- внутрисемейные проблемы (несовпадение взглядов на воспитание ребенка, материальное состояние, ухудшение состояния здоровья).

Родители нуждаются в получении информации об особенностях развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ, в том числе через консультации различных специалистов, а также в предоставлении таким семьям психологической поддержки. Кроме того, часто родители нуждаются в консультациях по вопросам устройства ребенка в коррекционные группы, а также по другим аспектам, связанным с воспитанием ребенка с ОВЗ [4].

Важнейшая задача педагогов и специалистов заключается в донесении до родителей необходимости сравнивать развитие ребенка не с общепринятыми стандартами, а с его собственным прогрессом, при этом уделять внимание уровню речевого развития и особенностям физического становления.

Не менее значимым является вопрос расширения кругозора ребенка, обогащения его словарного запаса, формированию навыков социально приемлемого поведения, включая взаимодействие в детском коллективе, а также развитию коммуникативных умений.

Особое значение приобретает вопрос выбора образовательного пути как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

Основная роль семьи – это воспитание, через которое происходит социализация ребенка [5]. Семья оказывает значительно большее влияние на процесс социализации, чем иные социальные институты, такие как СМИ, окружение, друзья, образовательные учреждения и учреждения дополнительного образования. Эффективность исполнения воспитательной функции семьи напрямую зависит от её воспитательного потенциала.

Как отмечает Р.В. Овчарова, воспитательный потенциал семьи – это способность семьи выполнять задачи воспитания, развития и социализации ребенка [6].

Однако родители детей с ОВЗ часто оказываются неподготовленными к воспитанию таких детей, у них отсутствуют необходимые знания. Из-за дефицита этих знаний родители не всегда понимают или полностью осознают происходящие с ребенком изменения, и при этом часто руководствуются своими эмоциями, которые нередко бывают негативными.

По мнению Фалахеевой Т.Д., особенно сложно взаимодействовать с педагогами, когда родители отрицают наличие проблем у ребенка, не идут на контакт и игнорируют рекомендации специалистов; либо когда родители соглашаются с выводами специалистов, но при этом избегают участия в реабилитационном процессе, возлагая всю ответственность на специалистов.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что для развития родительского потенциала семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста с ОВЗ необходимо сопровождение и поддержка семей со стороны специалистов и педагогов с учетом детско-родительских отношений, сформировавшихся на данный этап в зависимости от стадии принятия родителями

особенностей ребенка. Большое значение имеет формирование необходимых педагогических, специальных, психологических компетенций у родителей, а также установление доверительных отношений в коррекционно-педагогической деятельности между родителями и специалистами дошкольного образования, сопровождающими ребенка с ОВЗ.

Список литературы

1. Старцева Н.Н. Анализ особенностей работы педагогов дошкольных образовательных учреждений с нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ / Н.Н. Старцева, О.Ю. Брюхова // Концепт. – 2024. – №2. – С. 98–113.
2. Ткачева В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник / В.В. Ткачева. – М.: Академия, 2014.
3. Хайрутдинова И.В. Психолого-педагогические условия реализации воспитательной функции в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Хайрутдинова – Ижевск, 2006. EDN NKDBEN
4. Дохоян А.М. Технологии сопровождения детей с ОВЗ и их семей в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / А.М. Дохоян. – Армавир: АГПА, 2022.
5. Шилов И.Ю. Фамилистика: практикум / И.Ю. Шилов. – СПб.: Петрополис, 2000.
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. EDN QXGIUL
7. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2005. EDN QUEKLD
8. Устинова Е.И. Ранняя помощь детям с перинатальным поражением нервной системы в условиях дома ребенка / Е.И. Устинова, З.С. Матютина // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – №3.

Тарасенко Ксения Николаевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Образцова Елена Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

г. Херсон, Херсонская область

DOI 10.31483/r-154497

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ
И МЕТОДОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Аннотация: эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с общими нарушениями речи (ОНР) напрямую зависит от качества и системности взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса: специалистами (логопедами, психологами, дефектологами), родителями и сотрудниками образовательных учреждений (детских садов, школ). В статье анализируется работа по созданию единой, непрерывной системы поддержки, охватывающей все жизненные сферы ребенка, что является ключевым фактором для его успешной социализации и академической успеваемости. Весь процесс требует не только координации действий, но и совместного планирования, обмена информацией и формирования единого взгляда на потребности ребенка.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, общее недоразвитие речи, сотрудничество, работа с родителями, инновации, партнерство с семьей.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с общими нарушениями речи, представляет собой комплексную, многогранную деятельность, направленную не только на исправление речевых дефектов у ребенка, но и на создание благоприятной среды для его всестороннего развития, а также на поддержку и повышение компетентности членов семьи.

Проблема психолого-педагогического сопровождения семей, в которых воспитываются дети с общим недоразвитием речи, занимает центральное место в современной логопедии и специальной психологии.

Актуальность данной темы обусловлена не только ростом распространенности сложных речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста, но и изменением парадигмы образования, в которой семья признается равноправным и активным субъектом коррекционно-развивающего процесса.

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы – от звукопроизношения до связной речи и смысловой стороны языка – при сохранном интеллекте и слухе. Такое состояние ребенка требует не просто изолированных занятий со специалистом, но и создания специфической речевой среды в семье, что невозможно без глубокого психолого-педагогического просвещения и поддержки родителей [1, с. 8].

О тесном сотрудничестве педагогов и родителей также находим в исследованиях А. В. Меренкова, который считает, что согласованные действия родителей и педагогов являются предпосылками становления личности дошкольника, а «усвоенные с детства способы организации труда, быта, досуга, приобретенные знания и навыки позволяют человеку руководствоваться ими в течение всей жизни» [2, с. 6].

Фундамент понимания ОНР был заложен в работах Р. Е. Левиной и развит в исследованиях Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной. Научная школа Левиной рассматривает речевую недостаточность не как сумму отдельных дефектов, а как системное отклонение, имеющее определенную динамику и уровни развития. Для эффективного сопровождения семьи специалисты должны не только диагностировать уровень развития ребенка, но и уметь транслировать эти знания родителям, переводя академические термины в практические рекомендации.

Согласно исследованиям ученых С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, Л.И. Солнцевой, В.В. Ткачёвой и многих других современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка [7, с. 7].

Наличие у ребенка речевого нарушения накладывает отпечаток на всю семейную систему воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. В специальной литературе подчеркивается, что родители детей с нарушениями развития часто проходят через стадии психологического кризиса: от шока и отрицания до осознания и конструктивной работы.

Психолого-педагогическое сопровождение должно учитывать типы родительского отношения к дефекту. Нередко встречаются деструктивные позиции, такие как гиперопека (препятствующая самостоятельности ребенка) или, напротив, игнорирование проблемы, что ведет к затягиванию сроков коррекции. Работа психолога в данном направлении нацелена на формирование «адекватного родительства», где дефект воспринимается как особенность развития, требующая специальных педагогических условий, а не как повод для социальной изоляции или чувства вины.

Оказание психолого-педагогической помощи семьям с детьми, имеющими ОНР, регулируется федеральным законодательством, которое закрепляет права обучающихся на получение бесплатной квалифицированной поддержки. Например, согласно Статье 42 Федерального закона 273, психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается

детям, испытывающим трудности в развитии и социальной адаптации. Этот закон определяет структуру помощи, которая реализуется через ППМС-центры и специализированные службы внутри образовательных организаций [8].

Законодательство также предусматривает право родителей получать информацию о результатах обследований и методах коррекции, что делает процесс прозрачным и подотчетным.

Если говорить о роли психолого-медико-педагогических комиссий и центров помощи, то ПМПК выполняют функцию экспертно-диагностического органа, который не только выявляет уровень речевого недоразвития, но и формулирует конкретные рекомендации для образовательной организации и семьи. В свою очередь, ППМС-центры становятся методическими площадками, где родители могут получить помощь в ситуациях, когда в штате детского сада или школы отсутствуют необходимые специалисты. Деятельность таких центров регулируется методическими рекомендациями Минобрнауки и направлена на создание единого реабилитационного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Эволюция форм работы с родителями идет по пути отказа от формального информирования в пользу активного вовлечения и интерактивности. Современный учитель-логопед и педагог-психолог используют широкий арсенал методов, направленных на повышение педагогической культуры семьи. «Система работы с родителями по повышению их компетентности и формированию адекватной оценки состояния своего ребенка должна быть частью комплексной программы коррекционного воздействия по преодолению личностных нарушений детей с ОНР» [1, с. 43].

Традиционные формы, такие как родительские собрания, постепенно трансформируются в интерактивные площадки и различные инновации. Многие исследователи подчеркивают эффективность нетрадиционных инновационных форматов, таких как педагогические мастерские, дискуссионные клубы и практикумы. По мнению В.А. Сластенина, понятие «инновация» означает «...введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию взаимодействия педагога, воспитанника и родителей» [5, с. 243]. Система логопедической работы традиционных форм взаимодействия с родителями представлена в таблице 1.

Таблица 1

Форма работы	Механизм реализации и цель	Ожидаемый результат
Анкетирование и тестирование	Сбор данных о запросах родителей и их уровне знаний о дефекте	Эффективное планирование коррекционной работы; выявление «зон риска» в семье
Семинары-практикумы	Демонстрация логопедических приемов с участием родителей	Овладение родителями техникой артикуляционной гимнастики и игр на развитие дыхания
Мастер-классы	Обучение изготовлению дидактических пособий для домашних занятий	Повышение мотивации родителей; обогащение домашней речевой среды
Проектный метод	Совместная деятельность педагогов, детей и родителей над долгосрочной темой	Сплочение участников; демонстрация практической применимости речевых навыков

Нельзя оставить без внимания использование логопедических тетрадей для домашних заданий. Это не просто перечень упражнений, а инструмент мониторинга, позволяющий логопеду видеть динамику ребенка вне кабинета, а родителям – понимать последовательность этапов коррекции. Важным условием является предварительный разбор заданий с ребенком, чтобы дома он мог продемонстрировать успех, а не столкнуться с трудностями.

Большое значение имеет создание клубов для родителей, которые позволяют решить задачи психологической разгрузки и социальной поддержки. В рамках таких объединений

родители перестают чувствовать себя один на один с проблемой, обмениваются опытом и получают квалифицированные ответы на вопросы, выходящие за рамки логопедии.

Использование театральной деятельности демонстрирует высокую эффективность работы с родителями, которые воспитывают ребенка с ОВЗ. Родители, участвуя в постановках вместе с детьми, не только помогают им преодолевать коммуникативные барьеры, но и сами развивают творческий потенциал, что способствует гармонизации детско-родительских отношений. «Совместная деятельность детей с родителями улучшает взаимопонимание, укрепляет взаимоотношения в семье» [4, с. 21].

Психолого-педагогическое сопровождение – это не разовое мероприятие, а длительный процесс, содержание которого меняется в зависимости от возраста ребенка и стадии коррекционной работы.

Эффективность работы с семьей напрямую зависит от готовности педагогов и психологов к сотрудничеству. Специалист должен обладать не только знаниями в области патофизиологии и логопедии, но и навыками консультирования, конфликтологии и андрагогики (обучения взрослых).

В процессе сопровождения специалисты часто сталкиваются с сопротивлением родителей. Это может быть связано с недоверием к системе образования, негативным прошлым опытом или личностными особенностями. Преодоление этих барьеров требует от специалиста деликатности и соблюдения этических норм. Информация о ребенке и семье должна оставаться конфиденциальной, а рекомендации должны носить поддерживающий, а не поучающий характер. По мнению Н.В. Нищевой, «без помощи родителей логопед, воспитатели и другие педагоги не смогут решить коррекционные и развивающие задачи, не преодолеют отставания в речевом и общем развитии ребенка, не обеспечат его гармоничного всестороннего развития» [3, с. 14].

Будущее сопровождения семей с детьми, имеющими ОНР, связано с цифровизацией и индивидуализацией процесса. Внедрение дистанционных форм консультирования, создание мобильных приложений для отслеживания речевого прогресса и использование ИКТ в просветительской работе позволяют сделать помощь более доступной и оперативной. Современные технологии прочно входят в нашу жизнь, позволяя находить новые наиболее доступные и эффективные способы работы с семьей. Взаимодействие с родителями, строящееся с использованием информационных технологий, стимулирует интерес, инициативность, позволяет более подробно разобраться во всех тонкостях общения с ребенком, чтобы в итоге это общение стало продуктивным и повело за собой развитие [6].

Итак, системное психолого-педагогическое сопровождение семьи является неотъемлемым условием успешной компенсации общего недоразвития речи. Только через партнерство семьи и образовательной организации, подкрепленное нормативно-правовыми гарантиями и современными методическими технологиями, возможно достижение высокого уровня социальной адаптации и качества жизни детей с речевой патологией. Семья, обладающая необходимыми знаниями и психологическим ресурсом, становится мощным фактором развития, способным превратить процесс коррекции в естественную и радостную часть жизни ребенка.

Список литературы

1. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова; под науч. ред. И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
2. Меренков А.В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Дом учителя, 2005. – 144 с. EDN QUGTHV
3. Нищева Н.В. Картотеки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 240 с. EDN QVUATN

4. Образцова Е.Н. Организация профориентационной работы для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в арт-мастерских / Е.Н. Образцова. – Симферополь: АРИАЛ, 2024. – 36 с. EDN ВАНАКИ

5. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

6. Сорокина И. Современные формы взаимодействия с родителями детей с ОВЗ / И. Сорокина. – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/-sovremennye-formy-vzaimodeistvija-s-roditeljami-detei-s-ovz.html> (дата обращения: 04.03.2026).

7. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 23.05.2025). – URL: <https://mchs.gov.ru/uploads/document/2025-06-09/3d787dc89e68d89fd30ef0dca9435f79.pdf> (дата обращения: 04.03.2026).

Титкова Анастасия Петровна

учитель-логопед

Костюченко Екатерина Алексеевна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Д/С №118»

г. Краснодар, Краснодарский край

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье раскрываются особенности психолого-педагогического сопровождения родителей и воспитанников детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевые нарушения. Описывается опыт работы, методы и средства, применяемые учителем-логопедом по взаимодействию со специалистами детского сада с целью оказания помощи родителям и детям.

Ключевые слова: учитель-логопед, педагог-психолог, дети с ОВЗ, речевые нарушения, сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей и воспитанников детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевые нарушения, представляет особую актуальность для повышения качества системы дошкольного образования. Детский сад – это первое образовательное учреждение, которое начинает посещать ребенок. Но если ребенок говорит недостаточно четко или вообще не разговаривает, это заставляет беспокоиться многих родителей и детей. Ведь наладить эффективное сотрудничество можно только благодаря развитым навыкам общения. От грамотно выстроенной системы психолого-педагогического сопровождения зависит эффективность вхождения ребенка в образовательное пространство, его адаптируемость к социуму, а также все коррекционно-речевое воздействие.

Целью работы логопеда ДОУ, как отмечает Г. В. Лобанова, «является своевременное выявление нарушений устной речи первичного характера и оказание помощи обучающимся, имеющим нарушения, в освоении ими образовательных программ» [3].

Учителю-логопеду, как пишет Ю. П. Таштандинова, «необходимо работать во взаимодействии со специалистами образовательного учреждения, специалистами в области коррекционной педагогики, медицинскими работниками» [4].

Работа по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ требует взаимодействия учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога и воспитателя [2]. Учитель-логопед играет ключевую роль в коррекции речевых нарушений и развитии навыков

общения, что, в свою очередь, положительно сказывается на эмоциональном и социальном развитии ребенка.

Речевое развитие детей дошкольного возраста через взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя является особенно актуальным, поскольку в этот период формируются основы общения, взаимодействия и самосознания [1]. Комплексный подход, основанный на взаимодействии учителя-логопеда со всеми специалистами детского сада для детей с ОВЗ, направлен на достижение более высоких результатов общего и речевого развития детей. Это говорит о том, что родителям и ребенку требуется комплексная помощь, которая заключается не только в логопедической коррекции, но и в соблюдении рекомендаций педагога-психолога и дефектолога [5].

В нашей практике мы осуществляем тесное сотрудничество, которое проявляется в совместных планированиях и реализациях различных мероприятий. Это позволяет создать целостную образовательную среду, где каждый ребенок получает необходимую поддержку и внимание. Учитель-логопед, дефектолог и воспитатель обмениваются знаниями и методиками, что помогает более эффективно выявлять и устранять речевые и коммуникационные затруднения у детей. Мы проводим совместные занятия, где интегрируем логопедические упражнения с сюжетно-ролевыми играми, чтобы стимулировать не только речь, но и социальные навыки. Это важно для формирования дружеских отношений между детьми, что в свою очередь способствует развитию их эмоционального интеллекта.

В задачи психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ и речевыми нарушениями, начинающих посещать детский сад, входит: формирование положительной самооценки, уверенности в своих силах, стремление к самостоятельности. Мы стремимся создать такой психологически климат, где каждому ребенку будет комфортно. Для этого большая роль отводится созданию предметно-пространственной развивающей среды. В группе мы используем мягкие модули, уголок уединения, сенсорные наборы для снятия психологического стресса, преодоления застенчивости, скованности, неуверенности. В кабинете логопеда также имеются развивающие игры и пособия, различные конструкторы, красочные иллюстрации, яркие герои – Чебурашка, Фиксики, Смешарики, которые приходят к детям на занятия.

Это мы достигаем посредством проведения совместных занятий с учителем-дефектологом по моторике с использованием песочной терапии. Песок, как естественный материал, позволяет детям свободно экспериментировать, создавая различные формы и структуры. В процессе игры у детей развивается мелкая моторика, что, в свою очередь, способствует развитию речи и координации. Совместные занятия в песочнице создают ситуации для общения, где дети с речевыми нарушениями учатся делиться, обсуждать идеи и совместно находить решения. Это позволяет не только строить доверительные отношения между детьми, но и развивать навыки социального взаимодействия. Ролевые игры на песке помогают детям проявить свои эмоции, учат их сопереживанию и пониманию чувств других. Кроме того, успехи в деятельности с песком формируют у детей чувство удовлетворения и гордости за свои достижения.

В ходе психолого-педагогического сопровождения совместно с педагогом-психологом и учителем-дефектологом, мной, как учителем-логопедом осуществляется развитие эмоциональной отзывчивости к взрослым и детям, слабым и нуждающимся в помощи, стараюсь воспитывать сопереживание героям литературных и анимационных произведений, формирую доброе отношение к животным и растениям. В работе с детьми с ОВЗ в нашу практику внедрены комплексы психотерапевтических артикуляционных гимнастик «Я и мои друзья», «Мамины помощники», «Сильные и смелые защитники Отчества», «Кем хочу я быть».

Совместно с педагогом-психологом мы стремимся развивать позитивное отношение и чувство принадлежности детей к семье, уважение к родителям (законным представителям),

педагогам и окружающим людям, воспитывают доброжелательное отношение ко взрослым и детям. Например, вместе мы проводим дыхательную гимнастику под названием «Моя семья». Дыхательная гимнастика «Моя семья» не только помогает детям развивать речевые навыки, но и способствует укреплению эмоциональных связей с близкими. В процессе выполнения упражнений каждое дыхательное движение мы связываем с определённым членом семьи. Например, вдох символизирует маму, а выдох – папу. Такие ассоциации помогают детям лучше осознавать важность каждой личности в семье и развивают чувство безопасности и любви.

Совместные занятия с педагогом-психологом создают атмосферу доверия, где дети могут свободно выражать свои чувства и эмоции. Мы уделяем внимание тому, чтобы каждый ребёнок мог поделиться своими мыслями о себе, своей семье, своих увлечениях. Это не только развивает речь, но и проходит через призму взаимопонимания и уважения. Также, через игровую форму, мы обучаем детей навыкам общения. Сюжетно-ролевые игры «Я иду в детский сад», «Всем привет», «Утро в лесу» и специальные упражнения учат их сотрудничеству, терпимости и доброте. Все эти аспекты важны для формирования гармоничной личности, способной к установлению крепких отношений с окружающими. В задачи коммуникативного развития детей с ОВЗ входит также воспитание культуры общения со взрослыми и сверстниками, желание выполнять правила поведения, быть вежливыми в общении. В нашей совместной практике мы используем логопедические сказки на темы: «Как Петя и Саша подружались», «Как Оля ходила на день рождения», «Поездка на автобусе» с включением пальчиковых игр, артикуляционных гимнастик. Также у детей с ОВЗ мы совместно развиваем стремление к играм, взаимодействию в паре или небольшой подгруппе, к взаимодействию в практической деятельности. Внедряем в образовательный процесс педагогические ситуации на основе психологических ключевых фраз, которые формируют у детей позитивную самооценку и самопринятие: «Сегодня я говорю лучше, чем вчера, а завтра я буду говорить лучше, чем сегодня», «Моя речь плавная и красивая», «Дай мне сделать самому», «Если я чего-то сильно захочу, то обязательно смогу», «Я верю в свои силы», «Я все сумею, все преодолею, все смогу!». Важность интеграции образовательных подходов в процессе обучения становится очевидной. Совместные занятия, разработанные в сотрудничестве с учителем-дефектологом, педагогом-психологом и воспитателем, могут включать игры, театрализованные представления, индивидуальные и групповые формы работы. Например, если ребенок с ОВЗ устал выполнять комплекс артикуляционной гимнастики в групповой работе, он может включиться в индивидуальную деятельность с педагогом-психологом, посетить домик для уединения и послушать психотерапевтическую сказку. Такое разнообразие форм способствует не только улучшению речевых навыков, укреплению социальных связей между детьми, но психолого-педагогической поддержке детей.

Особо следует сказать о педагогической помощи и просвещении родителей. Мы проводим работу по их информированию об особенностях речевых нарушений и этапах педагогической коррекции, о необходимости проводить артикуляционную гимнастику в домашних условиях, о важности развития мелкой моторики. Мы даем конкретные рекомендации, показываем, как выполнять те или иные упражнения, советуем, как лучше и эффективнее проводить занятия с ребенком. Для некоторых родителей мы рассказываем психологические сказки, которые помогают им поверить в их ребенка, преодолеть тревожность, связанную с наличием того или иного дефекта, сделать процесс обучения более игровым.

Налаженная связь между учителем-логопедом и всеми специалистами детского сада обеспечивает единый подход к каждому ребенку, что является залогом успешной коррекционно-развивающей работы. Эффективное сотрудничество позволяет создавать целостную систему,

в рамках которой снимаются барьеры в общении и развиваются навыки взаимодействия с окружающими.

Список литературы

1. Боровик М.И. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком / М.И. Боровик, Н.О. Карасева // Молодой ученый. – 2016. – №18 (122). – С. 431–433. – URL: <https://moluch.ru/archive/122/33732>. (дата обращения: 13.02.2026). EDN WMHAML
2. Киряева В.И. Взаимодействие и формы работы с семьей в логопедической практике / В.И. Киряева // Молодой ученый. – 2018. – №28 (214). – С. 81–83. – URL: <https://moluch.ru/archive/214/52013> (дата обращения: 13.02.2026). EDN XTLPPW
3. Лобанова Г.В. Сопровождение дошкольников с нарушениями речи в условиях ФГОС ДО / Г.В. Лобанова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 257–259. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6729>. (дата обращения: 13.02.2026). EDN TRDYTH
4. Таштандинова Ю.П. Работа учителя-логопеда ДОО с детьми с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС ДО / Ю.П. Таштандинова // Молодой ученый. – 2017. – №5 (139). – С. 535–538. – URL: <https://moluch.ru/archive/139/39217>. (дата обращения: 13.02.2026). EDN XVBBSP
5. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина [и др.]. – М.: Академия, 2003. EDN QTARJD

Ткаченко Вероника Владимировна

воспитатель

МБДОУ МО «Д/С №139»

г. Краснодар, Краснодарский край

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: в статье рассматривается проблема организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования. Обосновывается значимость системной поддержки родителей как фактора успешной социализации и развития ребёнка. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение уровня родительской компетентности и эмоционального состояния, а также на оценку эффективности разработанной программы сопровождения. В работе использованы методы анкетирования, психологической диагностики, педагогического наблюдения и анализа консультационной практики. Полученные данные свидетельствуют о снижении уровня тревожности родителей, повышении их педагогической осведомлённости и активизации взаимодействия с образовательной организацией. Делается вывод о результативности комплексной модели сопровождения семьи в инклюзивной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольное образование, ограниченные возможности здоровья, семья, психолого-педагогическое сопровождение, родительская компетентность, взаимодействие специалистов и родителей, социализация ребёнка.

В последние годы развитие инклюзивного образования становится одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Особое внимание уделяется созданию условий для полноценного участия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательном процессе. Однако успешная реализация принципов инклюзии невозможна без активного включения семьи, поскольку именно она является основной средой развития ребёнка. В образовательной системе взаимодействие с семьей закреплено требованиями ФГОС ДО, которые рассматривают родителей как равноправных участников

образовательных отношений [3]. Таким образом, сопровождение семьи ребёнка с ОВЗ приобретает системный и стратегический характер.

Практика показывает, что семьи, воспитывающие дошкольников с ОВЗ, сталкиваются с рядом трудностей. К ним относятся эмоциональное напряжение, связанное с принятием особенностей развития ребёнка, недостаток информации о возможностях коррекционной помощи, неуверенность в собственных воспитательных возможностях [4, с. 87]. Нередко родители испытывают тревогу за будущее ребёнка, что может приводить к гиперопеке, либо, напротив, к снижению требований к нему. В подобных условиях психолого-педагогическое сопровождение приобретает особую значимость.

Проблема исследования заключается в необходимости повышения эффективности взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в условиях инклюзии. Несмотря на наличие нормативной базы и методических рекомендаций, сопровождение родителей часто носит эпизодический характер и не выстраивается как целостная система. Это снижает потенциал совместной работы специалистов и семьи.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи представляет собой целенаправленную деятельность специалистов дошкольной образовательной организации, ориентированную на укрепление воспитательного потенциала семьи, повышение родительской компетентности и создание благоприятных условий для развития ребёнка в домашних и образовательных условиях [2, с. 93]. Данная работа строится на принципах системности, индивидуализации, партнёрства, конфиденциальности и добровольности участия. Семья рассматривается не как объект воздействия, а как активный участник образовательного процесса, обладающий собственными ресурсами и возможностями.

Реализация сопровождения осуществляется в различных формах. Индивидуальная работа включает консультирование родителей психологом, дефектологом и логопедом, семейные беседы, разработку индивидуального маршрута сопровождения. Групповые формы предполагают проведение тренингов родительской компетентности, семинаров-практикумов, клубов поддержки, родительских собраний. Особую эффективность демонстрирует комплексная командная модель, при которой специалисты разных профилей совместно разрабатывают программу сопровождения, обеспечивая междисциплинарный подход к решению задач развития ребёнка [2].

Важным аспектом работы является формирование доверительных отношений с семьёй. На этапе первичного взаимодействия специалисту необходимо установить эмоциональный контакт, использовать доступный язык, избегать избыточной профессиональной терминологии и акцентировать внимание на сильных сторонах ребёнка и ресурсах семьи. В дальнейшем сотрудничество строится на регулярной обратной связи, совместной постановке целей и мониторинге достигнутых результатов. Подчёркивание даже незначительных успехов ребёнка способствует повышению мотивации родителей и укреплению их уверенности.

Практическая работа с семьёй предполагает не только консультативную поддержку, но и обучение конкретным приёмам взаимодействия с ребёнком. Родителям рекомендуется соблюдать режим дня, использовать игровые методы обучения и развития, закреплять навыки, формируемые в детском саду, поощрять самостоятельность ребёнка и поддерживать его инициативу. Особое внимание следует уделять эмоциональному благополучию родителей: признанию собственных чувств, поиску социальной поддержки, сохранению личного времени для восстановления ресурсов [5].

Организация сопровождения целесообразно строить поэтапно: сначала проводится диагностика потребностей семьи и определение её ресурсов, затем совместно формулируются цели и разрабатывается индивидуальный план работы [1]. В процессе реализации программы осуществляется регулярный мониторинг динамики, при необходимости вносятся

корректировки. Эффективность сопровождения определяется снижением уровня тревожности родителей, повышением их педагогической компетентности, активным участием в образовательном процессе и положительной динамикой развития ребёнка.

Целью исследования стало определение эффективности комплексной программы психолого-педагогического сопровождения семьи дошкольника с ОВЗ. В исследовании приняли участие 15 семей, чьи дети посещали инклюзивные группы дошкольной образовательной организации.

Для получения объективных данных применялись методы анкетирования родителей, позволяющие выявить уровень их информированности и удовлетворённости взаимодействием со специалистами; психологическая диагностика для определения уровня тревожности; педагогическое наблюдение за характером взаимодействия родителей и детей; анализ индивидуальных образовательных маршрутов и содержания консультационной работы.

На основе результатов первичной диагностики была разработана программа сопровождения, включающая индивидуальные консультации психолога, учителя-дефектолога и логопеда, групповые занятия с родителями, направленные на развитие педагогической компетентности, а также тематические семинары и практикумы. Существенное внимание уделялось формированию доверительной атмосферы, обсуждению трудностей воспитания и поиску совместных решений. Работа строилась по принципу партнёрства и регулярной обратной связи.

Результаты повторной диагностики показали положительную динамику. У большинства родителей снизился уровень тревожности, повысилась уверенность в собственных возможностях, расширились знания о способах поддержки развития ребёнка. Родители стали активнее участвовать в мероприятиях детского сада, чаще обращаться за консультацией и проявлять инициативу в совместной деятельности. Наблюдение также зафиксировало улучшение эмоционального взаимодействия в семье и повышение самостоятельности детей.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что системная организация психолого-педагогического сопровождения способствует укреплению сотрудничества между семьёй и образовательной организацией. Комплексный подход, основанный на междисциплинарном взаимодействии специалистов и активном участии родителей, обеспечивает более устойчивые результаты в развитии ребёнка и формировании благоприятного семейного климата.

Таким образом, сопровождение семьи дошкольника с ОВЗ в условиях инклюзивного образования следует рассматривать как необходимый компонент образовательной практики. Его эффективность определяется системностью работы, учётом индивидуальных особенностей семьи и выстраиванием партнёрских отношений, направленных на поддержку и развитие каждого ребёнка.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: коллективная монография / под ред. С.В. АLEXИНОЙ. – М.: МГППУ, 2013. – 312 с.
2. Назарова Н.М. Основы специальной педагогики: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Назарова, А.А. Морозов. – М.: Академия, 2012. – 368 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2024. – 48 с.
4. Хухлаева О.В. Психологическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Хухлаева // Вопросы психологии. – 2015. – №4. – С. 85–92.
5. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л.М. Шипицына. – М.: Владос, 2007. – 528 с.

Ушинова Светлана Владимировна
магистрант

Попова Юлия Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЁНКА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема недостаточного учета эмоциональных механизмов школьной адаптации детей с СДВГ при преобладании поведенческого контроля и дисциплинарных практик в образовательной среде. Целью исследования является установление связи семейной эмоциональной поддержки с переживанием психологической безопасности ребёнка в школе и с его включённостью в учебную деятельность. Методологическую основу составили: теоретический анализ отечественных и зарубежных источников, сопоставление данных исследований о психологической безопасности в образовании и о семейных факторах сопровождения детей с СДВГ. Дополнительно проведена аналитическая интерпретация причин школьной дезадаптации в системе «семья-школа». Показано, что психологическая безопасность ребёнка с СДВГ формируется в семье как динамический процесс. Она зависит от предсказуемости требований, качества обратной связи и семейного опыта принятия ребенка с СДВГ и восстановления. Поддерживающий стиль семьи снижает восприятие школьных замечаний учащимся с СДВГ как угрозы. Он повышает устойчивость к стрессу, поддерживает мотивацию и самооценку.

Обосновано практическое значение согласованного подхода семьи и школы, включающего уважительный стиль общения, ясные границы, режим дня, что способствует возвращению ребёнка с СДВГ в учебную деятельность после срыва без закрепления негативной роли.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ, психологическая безопасность, школьная среда, школьная адаптация, эмоциональная поддержка семьи, семейное воспитание, эмоциональная устойчивость, саморегуляция, учебная мотивация, самооценка, тревожность, стигматизация, партнёрство семьи и школы, профилактика дезадаптации, инклюзивные образовательные условия.

Актуальность исследования определяется тем, что современная школа всё чаще работает в условиях необходимости учета разнообразия образовательных потребностей. При этом поддержка детей с СДВГ нередко сводится к коррекции поведения и контролю дисциплины. Такой подход частично позволяет решить организационные задачи урока, но оставляет в тени эмоциональные механизмы адаптации учащихся. Между тем именно эмоциональная устойчивость ребёнка, его чувство принадлежности и защищённости часто определяют, будет ли он способен включаться в учебную деятельность и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками без постоянного напряжения [2; 12; 14].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) рассматривается как устойчивый комплекс особенностей, который затрагивает произвольную регуляцию поведения, внимания и эмоциональных реакций ребёнка. В школьной ситуации эти особенности становятся особенно заметны, потому что обучение опирается на способность длительно удерживать цель, следовать инструкциям, контролировать импульсы, работать в заданном темпе и соблюдать правила. Поэтому трудности ребёнка с СДВГ проявляются не только в

«невнимательности», но и в особом способе включаться в учебную деятельность, выдерживать требования образовательного процесса, принимать обратную связь, строить отношения со сверстниками [7; 12; 15].

В нашем исследовании подчёркивается, что в современной школьной практике по-прежнему часто доминирует ориентация на поведенческие и академические показатели, при этом эмоциональные особенности ребёнка и роль семейной среды учитываются недостаточно [1; 8; 12].

В нашем исследовании психологическая безопасность рассматривается как ключевое условие включённости ребёнка с СДВГ в образовательный процесс. Для такого ребёнка школа нередко становится местом постоянного напряжения. Это напряжение связано не только с учебными задачами, но и с предъявляемыми к учащимся требованиями, с тем как даётся обратная связь, как взрослые реагируют на ошибки, как складываются отношения со сверстниками. При высокой чувствительности к эмоциональному фону ребёнок с СДВГ быстро утомляется. Он может утрачивать контроль в ситуациях, которые для других детей остаются обычными. Поэтому психологическая безопасность в данном случае становится практическим показателем качества условий, в которых ребёнок с СДВГ может сохранять работоспособность и учебную мотивацию [2; 10; 12].

Ощущение безопасности не возникает само по себе. Оно складывается из повторяющегося опыта взаимодействия со значимыми взрослыми. Ребёнок оценивает школу по тому, насколько она для него понятна, предсказуема и эмоционально приемлема. Он фиксирует не только правила, но и тон общения. Он замечает, как взрослые реагируют на его трудности [2; 12; 14]. Если в качестве средств регуляции взаимодействия используются публичные замечания, унижение, стыжение или жёсткое закрепление «репутации», то ребёнок теряет ресурс внимания и самоконтроля, повышается тревога, снижается познавательный интерес, поведение становится способом защиты. В результате учебная дезадаптация закрепляется. Если же в школьной среде выстраиваются взаимодействия через уважение, поддержку и понятные правила, ребёнок получает возможность корректировать и продолжать свою деятельность после ошибок. Он чаще удерживается в роли ученика даже при трудностях [2; 10; 12].

При этом психологическая безопасность ребёнка с СДВГ определяется не только школьными условиями. Существенное влияние оказывает семейный контекст. В нашем исследовании эмоциональная поддержка семьи рассматривается как первичное пространство, где формируются доверие, принятие и способность восстанавливаться после неудач, а также психологические механизмы, связанные с их распознаванием и регуляцией [8; 9; 13]. Именно в семье ребёнок получает первый опыт того, что трудности можно пережить, не разрушая отношения и самооценку. При необходимом подкреплении это становится внутренней опорой, которую ребёнок использует и в школе. Когда дома сохраняется устойчивый поддерживающий стиль взаимоотношений, школьные требования воспринимаются более спокойно. Ребёнок реже интерпретирует замечания как угрозу, он быстрее восстанавливается после ошибок, дольше удерживает мотивацию. Такой эффект особенно заметен у детей, для которых любые ситуации оценки и сравнения становятся эмоционально тяжёлыми [5; 8; 9].

Проведенный анализ позволяет заострить внимание на том, что эмоциональная поддержка семьи детей с СДВГ включает несколько важных компонентов. Она проявляется в принятии ребёнка как личности. Она выражается в уважительном тоне общения и в ясных границах. Она связана с повседневной организацией жизни и режима, которые помогают ребёнку удерживать последовательность действий и укреплять самоконтроль. Она включает помощь в переживании трудностей, когда взрослый не усиливает стыд, а помогает понять ситуацию и найти способ исправления [8; 9; 13]. Для ребёнка с СДВГ такой способ поддержки особенно значим. При дефиците саморегуляции и быстрой утомляемости дети часто сталкиваются с неудачами. Если взрослые отвечают на это критикой и раздражением, ребёнок постепенно закрепляет представление о себе как о «плохом» или «неспособном». Тогда

снижается учебная активность, усиливается избегание, возрастает конфликтность. Если же поддержка строится на сочетании принятия и структуры, ребёнок получает опыт успеха, подкрепленного «малыми шагами». Это поддерживает его учебную мотивацию и повышает устойчивость к школьным стрессорам [5–7].

Отдельное внимание в исследовании уделено тому, как семейная поддержка связана с успеваемостью. Успеваемость здесь понимается не только как отметки. Она включает способность включаться в урок, удерживать задание, доводить работу до конца, выдерживать замечания и поддерживать отношения в коллективе [7; 10; 12]. Семья влияет на эти параметры через формирование и поддержание эмоционального фона и через развитие поведенческих навыков. Когда дома ребёнку помогают планировать, дробить задачи и сохранять ритм, он легче переносит эти навыки в школьную деятельность. Когда дома учебная деятельность становится зоной постоянного давления, у ребёнка формируется устойчивая связь «учёба – это стресс». Тогда он начинает избегать любых задач и быстрее утрачивает интерес. Поэтому роль семьи в поддержании школьной успешности ребёнка с СДВГ является не вторичным фактором, а системным условием [8; 9; 12].

Важнейшее значение имеет согласованность действий семьи и школы. Ребёнок с СДВГ особенно зависим от предсказуемости видов активности, в которые он включается. Если требования дома и в школе противоречат друг другу, ребёнок оказывается в ситуации неопределённости. Тогда усиливаются ошибки, импульсивные реакции и эмоциональные срывы. Если же семья и школа согласуют подходы к условиям реализации активности, ребёнок получает единый опыт трансляции правил и поддержки. Он лучше понимает, что от него ожидают, быстрее усваивает способы возвращения в деятельность, реже воспринимает ситуацию как личное поражение [8; 10; 12].

Согласованность важна и для родителей. Когда школа видит в семье партнёра, а не источник проблемы, снижается уровень взаимных претензий. У родителей появляется больше ресурсов для устойчивой поддержки детей и друг друга. Это косвенно повышает и учебные результаты ребёнка [8; 9; 12].

В нашем исследовании мы считаем целесообразным разграничить субъективные и объективные компоненты психологической безопасности. Субъективный уровень связан с тем, как ребёнок переживает отношения, правила и оценивание. Объективный уровень связан с тем, как реально устроена среда: как организован урок, как даётся обратная связь, как решаются конфликтные ситуации, как предотвращается стигматизация [2; 12; 14]. Существенный вывод состоит в том, что эмоциональная поддержка семьи связывает эти уровни. Семейный опыт задаёт основу интерпретации школьных событий. При устойчивом, последовательном принятии ребёнок иначе «считывает» ситуацию. Он меньше ожидает угрозы, легче переносит требования, быстрее восстанавливается после ошибок. В результате снижается риск закрепления небезопасности и повышенной тревожности как привычного состояния [5; 9; 10].

Обобщая результаты нашего обзора, можно сказать, что эмоциональная поддержка семьи выступает значимым социально-психологическим и педагогическим ресурсом развития ребёнка с СДВГ в условиях обучения в школе. Она поддерживает устойчивость к стрессу, помогает формировать саморегуляцию, способствует поддержанию адекватной самооценки и сохранению мотивации. Она делает школьные трудности психологически переносимыми [6; 8; 9]. При наличии семейной поддержки педагогические и коррекционные меры работают эффективнее. Они воспринимаются ребёнком не как давление, а как помощь. При дефиците семейной поддержки даже корректные школьные требования могут восприниматься как угроза, что повышает тревожность и усиливает избегающее поведение [8; 10; 12].

Практическое значение сделанных нами выводов состоит в том, что сопровождение ребёнка с СДВГ целесообразно строить как согласованную систему «семья + школа». В этой

системе важны не только дисциплинарные меры и контроль поведения. Важны условия эмоциональной устойчивости, уважительный стиль взаимодействия, предсказуемые правила и возможность «вернуться» в учебную деятельность после срыва без закрепления негативной роли. Такой подход снижает риски дезадаптации и поддерживает включённость ребёнка с СДВГ в образовательный процесс. Проведенный обзор позволяет рассматривать психологическую безопасность как динамический процесс, который формируется в совместной деятельности взрослых и ребёнка и может быть целенаправленно укреплен через развитие семейной поддержки и партнёрство школы с родителями [2; 8; 12].

Список литературы

1. Ахметова З.А. Психологическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / З.А. Ахметова // Бюллетень науки и практики. – 2019. – №11. DOI 10.33619/2414-2948/48/45. EDN HLTNGI
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб. Союз, 2002. – 271 с. – ISBN 5-94033-148-3.
3. Баркли А.Р. Принятие ответственности за СДВГ у взрослых. Проверенные стратегии для достижения успеха на работе, дома и в отношениях / А.Р. Баркли, К.М. Бентон. – 2-е изд. – Нью-Йорк: Гилфорд Пресс, 2020. – 319 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 256 с.
5. Кольчик Е.Ю. Оценочный компонент Я-концепции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Е.Ю. Кольчик // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2020. – №2. – С. 125–133. DOI 10.18384/2310-7235-2020-2-125-135. EDN SNQRWG
6. Конева И.А. Особенности аффективно-личностного развития и его коррекция у младших школьников с СДВГ / И.А. Конева, С.А. Зайцева, Л.Э. Семенова // Психология и образование. – 2022. – №3. – С. 45–52.
7. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: практическое руководство / О.И. Романчук. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2016. – 143 с. EDN ZGJNWT
8. Сабуров В.В. Педагогические проблемы родителей, воспитывающих детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / В.В. Сабуров // Педагогика и психология образования. – 2009. – №4. – С. 49–58.
9. Семакова Е.В. Развитие младшего школьника с синдромом гиперактивности и дефицита внимания в условиях влияния факторов ближайшего окружения / Е.В. Семакова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – №7 (99). – С. 114–118. EDN NXYASB
10. Тайсаева С.Б. Особенности взаимосвязи свойств внимания и школьной тревожности пятиклассников в условиях обучения в среднем звене / С.Б. Тайсаева, В.А. Журавлёв // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2025. – Т. 52. – С. 88–99. DOI 10.26516/2304-1226.2025.52.88. EDN QCUCVL
11. Точиева Л.И. Психолого-педагогическая коррекция синдрома дефицита внимания у детей с гиперактивностью / Л.И. Точиева, А.А. Бехоева, З.И. Гадаборщева // Педагогика. – 2023.
12. Труфанова Г.К. Проблемы социальной адаптации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в младшем школьном возрасте / Г.К. Труфанова // Педагогика и психология образования. – 2015. – №4. – С. 72–81.
13. Умирбекова Ш.М. Влияние поведения ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности на эмоциональный климат в семье / Ш.М. Умирбекова // Вестник науки. – 2025. – Т. 2. №10 (91). – С. 616–622. EDN CPTFJP
14. Фатихова Л.Ф. Родительская оценка качеств безопасного поведения личности детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста / Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдинова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. №2. – С. 59–71. DOI 10.17759/pse.2020250205. EDN TCDFZQ
15. Шукурлаева М.Ф. Нейропсихобиологические и клинические особенности синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей младшего возраста и подростков / М.Ф. Шукурлаева // Экономика и социум. – 2025. – №11-1 (138).

КРИЗИСНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Бойко Татьяна Михайловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154533

ТАНЕЦ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕСУРСИРОВАНИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЯ У ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИСНЫЕ СОСТОЯНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал танцевально-двигательных практик как средства ресурсирования и восстановления психофизиологического состояния женщин, переживающих кризисные жизненные ситуации. Анализируются механизмы влияния танца на эмоциональную регуляцию, телесную чувствительность и способность к восстановлению внутреннего равновесия. Обосновывается целесообразность включения танцевально-двигательных практик в структуру кризисной психологической помощи с учетом динамики переживания кризиса. Предлагается этапный подход к использованию танца в работе со стрессовыми и травматическими переживаниями.

Ключевые слова: танцевально-двигательная терапия, кризисные состояния, ресурсирование, эмоциональная регуляция, телесно-ориентированный подход, психофизиологическое восстановление.

Введение.

Современные социальные и экономические условия сопровождаются ростом стрессовых факторов, способствующих возникновению кризисных состояний у женщин. Утрата близких, развод, профессиональное и эмоциональное выгорание, хроническое напряжение, травматические события и их последствия – все это требует от женщины значительных внутренних ресурсов. Совмещение профессиональной, семейной и социальной ролей нередко усиливает нагрузку и повышает риск психофизиологического истощения и нарушений саморегуляции.

В кризисной ситуации вербальные методы психологической помощи не всегда оказываются достаточными, особенно когда переживание еще слишком интенсивно и трудно поддается осмыслению. В такие периоды человек может ощущать растерянность, потерю опоры, отчуждение от собственного тела. Именно поэтому особую ценность приобретают телесно-ориентированные подходы, позволяющим работать с состояниями, которые с трудом поддаются осознанию и вербализации.

Одним из таких подходов является танцевально-двигательная терапия, объединяющая элементы движения, ритма и эмоционального выражения.

Согласно определению Американской ассоциации танцевально-двигательной терапии, это «психотерапевтическое использование движения, направленное на содействие эмоциональной, социальной, когнитивной и физической интеграции личности» [1]. В определении важна идея целостности – восстановление связи между телом, эмоциями и осознанием.

Ряд отечественных и зарубежных исследований подтверждают эффективность танцевально-двигательных практик в работе с тревожными и депрессивными состояниями, последствиями стресса – постстрессовыми реакциями и эмоциональным выгоранием [2–4].

Это позволяет рассматривать танец не только как форму самовыражения, но и как инструмент психологического восстановления и поддержки.

Актуальность исследования.

Танец исторически выступает способом выражения и переработки эмоционального опыта, а также является одной из наиболее ранних и универсальных форм невербального выражения эмоциональных состояний. С позиций нейрopsихологии и психофизиологии ритмическая двигательная активность способствует снижению уровня стрессовых гормонов, активации парасимпатического отдела вегетативной нервной системы и нормализации дыхательных и мышечных паттернов [5]. Ритмическое движение и синхронизация дыхания способствуют стабилизации физиологического состояния и снижению уровня напряжения.

В отличие от преимущественно вербальных методов психотерапии, танцевально-двигательные практики позволяют оказывать воздействие на телесный и эмоциональный уровни переживания одновременно. Это особенно важно в кризисных состояниях, когда высокая эмоциональная нагрузка ограничивает возможности когнитивной переработки опыта – движение позволяет затронуть слои переживания, которые еще не оформлены в слова. Работа через движение создает условия для постепенного восстановления телесной чувствительности и формирования ощущения внутренней опоры.

Цель исследования.

Проанализировать возможности использования танца как инструмента ресурсирования, восстановления женщин, переживающих кризисные жизненные состояния, а также определение возможностей его применения в структуре кризисной психологической помощи с учетом этапов переживания кризиса.

Основные механизмы воздействия танцевально-двигательных практик.

1. Психофизиологическое воздействие.

Осознанная двигательная активность, включающая ритм и координацию, способствует снижению уровня кортизола, уменьшает мышечное напряжение, выравнивает дыхание и постепенно снижает уровень физиологического возбуждения. Эти процессы создают благоприятные условия для восстановления адаптационных ресурсов организма и повышения стрессоустойчивости, а также мягко стабилизируют состояние без перегрузки нервной системы.

2. Невербальная переработка эмоционального опыта.

Танец активирует механизмы невербальной регуляции эмоций, что особенно значимо при работе с травматическими переживаниями. Через движение становится возможным безопасное проживание и выражение эмоций, связанных с утратой, страхом, подавленной агрессией и чувством беспомощности [6].

Современные исследования в области травмы подтверждают, что травматический опыт фиксируется не только на уровне нарративной памяти, но и в соматических телесных реакциях организма. По мнению П. Левина, травматическая реакция может сохраняться в виде незавершенных защитных импульсов [6]. Через движение появляется возможность постепенно завершить эти реакции и выразить подавленные чувства. Б. ван дер Колк также подчеркивает значимость телесно-ориентированных подходов в восстановлении саморегуляции после травмы [7].

3. Восстановление телесной чувствительности.

Кризисные состояния нередко сопровождается ощущением «замирания» или отчуждения от телесных ощущений. Танцевально-двигательные практики способствуют постепенному возвращению чувствительности, развитию осознанности и формированию опыта присутствия в настоящем моменте.

В отечественной психотерапевтической традиции танцевально-двигательная терапия рассматривается как интегративное направление, объединяющее телесно-ориентированные,

психодинамические и гуманистические подходы, в центре которого находится процесс осознания и «присвоения» телесного опыта [10; 11].

Авторы подчеркивают, что формирование целостного образа Я невозможно без включенности телесного компонента, поскольку тело выступает не только биологическим субстратом, но и носителем личностного опыта [10].

4. Формирование внутренней опоры.

Техники центрирования, заземления и медленного движения позволяют женщине вновь почувствовать устойчивость. В кризисной работе телесный аспект часто остается в тени, хотя именно через него постепенно возвращается ощущение опоры и безопасности.

5. Потокное состояние и радость.

Танец может включать потокное состояние, когда человек полностью вовлечен в движение, теряя ощущение времени и чувствуя радость и удовлетворение [8]. Такой эффект способствует повышению эмоционального благополучия, укреплению позитивного опыта и ощущению счастья, что дополнительно поддерживает восстановление внутренних ресурсов.

Танцевально-двигательные практики в структуре кризисной помощи: этапный подход

Применение танца в кризисной работе должно учитывать динамику кризисного состояния.

1. Этап стабилизации (острая фаза).

Основной задачей является снижение острого физиологического напряжения. Используются дыхательные техники, упражнения на фиксацию внимания в теле, мягкие покачивающие движения и техники заземления. Активные танцевальные элементы на данном этапе не применяются.

2. Этап восстановления (подострая фаза).

Через 4–6 недель после кризисного события возможно постепенное введение медленных танцевальных техник, упражнений на центрирование и мягкой импровизации. Основной задачей является восстановление способности к выражению чувств и осознанию внутренних процессов.

3. Этап ресурсирования.

После стабилизации состояния танец становится одним из ключевых инструментов восстановления эмоционального и энергетического ресурса, укрепляет внутреннюю устойчивость, возвращает жизненный тонус и ощущение целостности, формирует управляемый терапевтический эффект и способствует повышению качества жизни.

Женщины как целевая группа.

Женщины чаще сталкиваются с хронической эмоциональной перегрузкой и нередко более выразительно реагируют на кризисные события на телесном уровне. Кроме того, эмоциональное состояние женщин, особенно матерей, оказывает значительное влияние на психологический климат семейной системы. Вместе с тем в рамках данного исследования женщины рассматриваются не только в семейном контексте, но и как самостоятельные субъекты, нуждающиеся в восстановлении связи с телом и внутренними ресурсами.

Практическая значимость.

Танцевально-двигательные практики обладают рядом преимуществ: доступностью, возможностью применения в индивидуальном и групповом форматах, а также высокой адаптивностью к различным типам кризисных состояний. Они эффективно сочетаются с когнитивно-поведенческой терапией, арт-терапией и телесно-ориентированными методами психологической помощи.

Важно различать терапевтический эффект движения и полноценную профессиональную психотерапию. Как отмечает Карл Витакер, между явлением, способным оказывать терапевтическое воздействие, и терапией как организованным профессиональным процессом с

четкой структурой, целями и клинической ответственностью существует принципиальное различие (Whitaker, 1985). Такое разграничение особенно важно при внедрении танцевально-двигательных практик в систему кризисной помощи

Заключение.

Танцевально-двигательные практики имеют научные основания и демонстрируют потенциал в работе с последствиями стресса и эмоциональной дезорганизации. Их воздействие охватывает телесный, эмоциональный и психофизиологический уровни, способствуя восстановлению внутреннего равновесия, устойчивости и саморегуляции. Включение танца в систему кризисной помощи расширяет возможности специалиста и позволяет формировать более целостный подход к поддержке женщин в сложных жизненных ситуациях.

Выраженный эффект телесно-ориентированных практик подтверждается их востребованностью. В группы по обучению танцам приходит значительное количество взрослых женщин, в том числе матерей, которые нередко интуитивно выбирают хореографию как способ восстановления внутреннего баланса. Развитие психологически ориентированных танцевально-двигательных программ дает не только телесное проживание и временное облегчение, но и осознание собственных мотивов, эмоциональных блоков и зажатостей, переводя спонтанный положительный эффект в управляемый терапевтический процесс.

Кроме восстановления психофизиологического равновесия, танцевально-двигательные практики способствуют повышению уровня позитивных эмоций, ощущения радости и удовлетворения, что укрепляет внутренние ресурсы женщин и поддерживает их психологическое благополучие.

Список литературы

1. American Dance Therapy Association. What is dance/movement therapy? 2023. URL: <https://www.adta.org> (дата обращения: 05.03.2026).
2. Chace M. Dance as therapy // Bulletin of the Menninger Clinic. 1956.
3. Payne H. Dance Movement Therapy: Theory and Practice. Routledge, 1992.
4. Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes / S.C. Koch, R.F. Riege, K. Tisborn [et al.] // Frontiers in Psychology. 2019.
5. Porges S. The Polyvagal Theory. W.W. Norton & Company, 2011.
6. Levine P. In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness. North Atlantic Books, 2010.
7. Van der Kolk B. The Body Keeps the Score. Viking, 2014.
8. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience / M. Csikszentmihalyi. Harper & Row, 2009.
9. Whitaker C. Psychiatric Nursing. Philadelphia: Lippincott, 1985.
10. Козлов В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. Козлов, А. Гиршон, Н. Веремеенко. – СПб.: Скифия, 2022. EDN OFQAAO
11. Шевцова И.В. Танцевально-двигательная терапия в психологической практике / И.В. Шевцова. – 2015.
12. Малкина-Пых И.Г. Телесно-ориентированная психотерапия / И.Г. Малкина-Пых. – 2008.

ПОДРОСТКОВЫЙ КРИЗИС КАК НОРМАТИВНО-ВОЗРАСТНОЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматривается подростковый кризис как нормативно-возрастной этап психического развития, обозначающий переход от младшего школьного к подростковому периоду. Автор анализирует ключевые психологические трансформации, сопровождающие данный этап. Особое внимание уделяется классификации поведенческих реакций подростков, а также фазовой структуре кризиса. В статье систематизированы внешние и внутренние факторы, определяющие динамику кризисного периода, описаны варианты его протекания и характерные симптоматические проявления.

Ключевые слова: подростковый кризис, подростковый возраст, симптомы подросткового кризиса, симптомы кризиса.

Подростковый кризис представляет собой нормативно-возрастной этап психического развития, маркирующий переход от младшего школьного к подростковому периоду. Данный этап характеризуется комплексом психологических трансформаций, включающих актуализацию потребностей в самовыражении, самоутверждении и самовоспитании, утрата непосредственной связи между внутренним и внешним состоянием, демонстративные паттерны поведения, направленные на утверждение автономии. Завершение подросткового кризиса сопряжено с формированием качественно нового уровня самосознания. Ключевым новообразованием данного периода выступает развитие рефлексивной способности, позволяющей субъекту осуществлять познание и анализ собственной личности.

В подростковом периоде, обусловленном интенсивной психофизиологической и эндокринной перестройкой организма, наблюдается повышенная склонность к проявлению агрессивных форм поведения. Данная тенденция подтверждается результатами международного исследования Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), основанного на мониторинге поведенческих паттернов у подростков 11, 13 и 15 лет в контексте их психосоматического здоровья [1].

Существенные гендерные различия обнаруживаются при анализе проявлений агрессивного поведения в подростковой среде. Эмпирические данные исследования HBSC на российской выборке демонстрируют статистически значимые показатели вовлеченности подростков в агрессивные взаимодействия (таблица 1) [4].

Таблица 1

Распространенность форм агрессивного поведения среди подростков 15 лет

Показатели	Юноши, %	Девушки, %
Эпизоды травли (1–2 раза в месяц)	30	31
Участие в травли других учащихся	14	8
Подвергались социальному буллингу	10	11
Сталкивались с физическим буллингом	8	4
Подвергались вербальному буллингу	19	16

Проведенный анализ показывает, что юноши демонстрируют более высокую вовлеченность в прямые формы агрессии, тогда как показатели девушек выше в случаях косвенной агрессии.

Процесс взросления подростков неизбежно включает кризисный период, характеризующийся специфическим набором поведенческих проявлений. В рамках отечественной психологической науки А.Е. Личко предложил классификацию поведенческих реакций, типичных для старшего подросткового возраста, выделив следующие феномены: имитацию, оппозиционное поведение, стремление к эмансипации, тенденцию к группированию, гиперкомпенсацию и формирование хобби-реакций. В ходе последующей разработки диагностического инструментария – опросника выраженности симптомов подросткового кризиса – В.Е. Василенко совместно с коллегами дополнил данную классификацию двумя дополнительными симптомами: проявлением аффекта неадекватности и возрастающим интересом к собственному внутреннему миру [2]. Результаты последующих исследований показали, что обозначенные симптоматические проявления кризисного периода могут проявляться уже в возрасте 10–11 лет.

Л.С. Выготский выделяет в подростковом кризисе две фазы: негативную и позитивную. Негативная фаза (наиболее продолжительная) характеризуется распадом прежней системы интересов и формированием новых влечений, связанных с половым созреванием. Позитивная фаза протекает сглажено и связана с оформлением новых ценностей, привычек и отношений.

В негативной фазе выделяют три варианта течения:

- выраженный негативизм – тотальная конфликтность, полное отвержение прежних интересов;
- смягченные черты отрицания – фрагментарные негативные реакции, ситуативная вариативность поведения;
- отсутствие негативных симптомов – плавный переход к новым интересам при сохранении прежних ценностных ориентиров (учеба, дружба) [5].

В процессе социально-психологического взаимодействия индивидов подросткового возраста в рамках межличностной коммуникации неизбежно возникают конфликтные ситуации различного характера. Среди основных видов конфликтов выделяют:

- внутриличностный конфликт, характеризующийся субъективной неудовлетворенностью личности различными аспектами собственной жизнедеятельности, включая межличностные отношения со сверстниками и академическую успеваемость;
- межличностный конфликт, возникающий вследствие расхождения интересов и идейных позиций двух субъектов взаимодействия;
- конфликт между личностью и социальной группой, обусловленный неспособностью принять индивидом социальные групповые нормы и ценности;
- межгрупповой конфликт, порождаемый идеологическими, целевыми или плановыми противоречиями между различными социальными группами [3].

На рассматриваемом этапе возрастного развития наблюдается существенная трансформация поведенческих паттернов ребенка, сопровождающаяся активной перестройкой системы жизненных установок. Согласно научным данным, генезис и динамика кризисного периода обуславливаются взаимодействием двух групп факторов – внешних и внутренних.

К внешним факторам прежде всего относится характер взаимодействия подростка с взрослыми. В контексте поступательного переход от детского к взрослому статусу у подростка актуализируется потребность в расширении сферы самостоятельности и повышении уровня доверия со стороны значимых взрослых. В данный период субъект стремится продемонстрировать зрелость и ответственность, что обуславливает его оппозиционное отношение к излишней опеке и назидательным рекомендациям старших.

Внутренние факторы непосредственно связаны с процессами личностного развития в подростковом возрасте. Для данного периода характерны: интенсивное развитие рефлексивных способностей, склонность к самокритике, трансформация устоявшихся привычек и

ценностно-смысловых ориентаций. Подросток погружается в процесс самопознания, проявляя выраженную потребность в изучении собственных личностных характеристик. Именно под влиянием внутренних факторов отмечается снижение учебной мотивации, а также возрастающая роль группы сверстников в формировании внутреннего мира субъекта. Кроме того, в этот период усиливается критическое отношение подростка к собственным недостаткам, повышается чувствительность к внешней оценке – как в отношении физических характеристик, так и в плане личностных качеств.

Диагностика подросткового кризиса становится актуальной при наличии выраженной негативной симптоматики: устойчивом негативизме, повышенной конфликтности, снижении учебной мотивации и ухудшении успеваемости. Обследование проводят психолог или педагог-психолог, которые устанавливают факт кризиса, анализируют особенности его течения и составляют прогноз развития.

Для профилактики затяжного течения кризиса и возможных осложнений важно выстроить гибкую модель взаимодействия с подростком. Она включает сохранение доверительных отношений, признание его автономии, представление права на самостоятельный выбор и вовлечение в решение значимых семейных вопросов. Такой подход способствует конструктивному преодолению кризиса и формированию адаптивных механизмов поведения.

Список литературы

1. Амаре́й Е.М. Проявления подросткового кризиса в связи с параметрами эмоционального и социального интеллекта / Е.М. Амаре́й, В.Е. Василенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-podrostkovogo-krizisa-v-svyazi-s-parametrami-emotsionalnogo-i-sotsialnogo-intellekta/viewer> (дата обращения: 31.01.2026). EDN GGMPPA
2. Василенко В.Е. Возрастно-половые закономерности проявлений подросткового кризиса / В.Е. Василенко // Известия Саратовского университета. – 2025. – №2. – С. 142–158.
3. Голубков Г.В. Причины возникновения кризиса в подростковом возрасте / Г.В. Голубков, Я.А. Лычагина // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-vozniknoveniya-krizisa-v-podrostkovom-vozraste/viewer> (дата обращения: 31.01.2026).
4. Егорова А.В. Половозрастные особенности проявления различных типов агрессии в старшем подростковом возрасте / А.В. Егорова, А.А. Реан, О.А. Тихомандрицкая // Вестник СПбГУ. – 2024. – №2. – С. 205–222.
5. Магомедова А.М. Кризис подросткового возраста / А.М. Магомедова // Мировая наука. – 2019. – №5 (26). – С. 441–444. EDN W XVFSU

Галой Наталья Юрьевна

канд. психол. наук, доцент

Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-154569

ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЙ ОПЫТ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТРАТЕГИИ ПОМОЩИ

Аннотация: в статье рассматривается психотравмирующий опыт личности в образовательной среде как системный феномен, возникающий на пересечении индивидуальных уязвимостей, межличностных взаимодействий и институциональных практик образовательного учреждения. Образовательная среда анализируется как совокупность норм, отношений, коммуникаций и цифровых каналов, которые могут как поддерживать развитие личности, так и усиливать хронический стресс и ретравматизацию. Рассматриваются основные источники травматизации и их психологические последствия. Особое внимание уделено многоуровневой системе психологической помощи, включающей профилактику, раннее выявление, консультирование и кризисное вмешательство. Показано, что при наличии психологической безопасности, социальной поддержки и корректных образовательных практик образовательная среда может становиться пространством не только восстановления, но и посттравматического роста личности.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая травма, психологическая помощь, посттравматический рост, травма-информированный подход, буллинг, кибербуллинг, психологическая безопасность.

Психотравмирующий опыт личности в образовательной среде – сложный феномен, возникающий на пересечении индивидуальных уязвимостей, межличностных взаимодействий и институциональных практик школы/вуза. Образовательная среда – это не только учебные программы и физическое пространство, но и система норм, отношений, способов коммуникации, оценивания и дисциплины, включая цифровые инструменты коммуникации (чаты, платформы, соцсети). От того, насколько эта система предсказуема, справедлива и психологически безопасна, зависит, будет ли она поддерживать развитие или станет источником хронического стресса и ретравматизации.

Именно поэтому в международной повестке все шире используется травма-информированный подход, рассматривающий школу как организацию, которая должна уметь распознавать последствия травмы, учитывать их в повседневной практике и выстраивать процедуры так, чтобы снижать риск повторного травмирования [9].

Психологическая травма в образовательном контексте связана не только с острыми кризисными событиями (насилие, утраты, чрезвычайные ситуации), но и с повторяющимися воздействиями, которые систематически подрывают чувство безопасности и достоинства: буллинг, кибербуллинг, дискриминация, публичное унижение, непредсказуемые наказания. Травма проявляется в эмоциональной сфере (страх, стыд, тревога, раздражительность), в когнитивной (снижение концентрации и памяти, трудности обучаемости), в поведении (избегание школы, протест, агрессия, соматизация) и в отношениях (недоверие, социальное отстранение) [6].

Психологическая помощь в системе образования понимается как многоуровневая и системная деятельность, включающая профилактику и психопросвещение, раннее выявление, консультирование и коррекционно-развивающую работу, кризисное вмешательство, сопровождение семей и маршрутизацию к специализированным службам. В российских

нормативно-методических материалах эта логика закрепляется как алгоритмы помощи участникам образовательных отношений, включая ситуации травли и кризисов [1], а также в материалах по организации экстренной психологической помощи обучающимся [3].

Принципиально важно, что травматизация в образовании затрагивает всех субъектов образовательного процесса: обучающихся, педагогов и родителей. Для детей и подростков наиболее частым источником психотравмирующего опыта становится буллинг и его цифровое продолжение – кибербуллинг, который усиливает переживание беспомощности из-за круглосуточности, широкой аудитории и «несмываемого» цифрового следа. Поэтому в российских алгоритмах школьной помощи отдельно выделяются действия при травле, в том числе в цифровой среде [2; 10]. Существенны и кризисы вне школы: утраты, насилие, вынужденные перемещения, длительный стресс. Образовательная организация часто становится местом, где последствия проявляются в поведении и учебной успеваемости. Российские рекомендации по комплексному сопровождению обучающихся после травмирующих событий подчеркивают необходимость сочетать диагностику, профилактику, коррекционную и развивающую работу, включать семью и поддерживать специалистов через супервизию и профилактику выгорания [3].

Педагоги, оставаясь ключевыми фигурами поддержки и ко-регуляции для детей, сами уязвимы к хронической перегрузке, конфликтам, вторичной травматизации, поэтому есть необходимость поддерживать персонал и семьи как условие устойчивости всей системы.

Родители могут переживать травматизацию через опыт ребенка, через конфликты со школой, чувство вины и беспомощности, а также через семейные стрессоры. Поэтому российские алгоритмы помощи включают сопровождение родителей и работу на уровне взаимодействия «семья – школа» [1; 4].

Психологически значимые риски образовательной среды включают виктимизацию и насилие в группе, цифровую публичность и повторяемость травмирующего контента, а также институциональные практики, которые создают ретравматизацию (унижение, непредсказуемость санкций, отсутствие процедур защиты). Однако образовательная среда может быть и мощным ресурсом – при наличии психологической безопасности, ясных правил, справедливых процедур, поддержки и принадлежности, агентности и участия, компетентности взрослых и связей школы с внешними службами помощи. В этом контексте особенно важна идея образовательной среды как пространства не только восстановления, но и посттравматического роста (ПТР): позитивных изменений, возникающих при осмыслении травмы (укрепление отношений, личная сила, новые смыслы и возможности) [5]. Посттравматический рост не отменяет боли и не должен превращаться в «обязательную норму», но может быть реализован через безопасную среду, социальную поддержку, восстановление контроля и развитие навыков саморегуляции. В качестве примера школьной интервенции, ориентированной на поддержку посттравматического роста, приводится исследование 2024 года с сочетанием практик осознанности и работы с сильными сторонами [7], а также описываются многоуровневые модели содействия посттравматическому росту в школьном консультировании [3].

Стратегии помощи целесообразно выстраивать как многоуровневую систему: на универсальном уровне – профилактика травли, эмоциональная грамотность, обучение педагогов травма-информированным практикам и работа с родителями [1; 2]. На целевом уровне – консультирование, поддерживающие группы, восстановительные практики, семейные консультации (что детализировано в российских алгоритмах педагога-психолога [1]. На специализированном уровне – травма-фокусированные вмешательства и маршрутизация: среди примеров школьных программ в международной практике упоминаются CBITS [8] и Bounce Back [7]; на системном уровне значима инфраструктура доступа к травма-информированным сервисам через школу, например SAMHSA Trauma-Informed Services in Schools (TISS) [9].

Российская практика дополняется материалами по экстренной помощи и комплексному сопровождению, где подчеркивается этапность, междисциплинарность и работа с ресурсами взрослых как условия помощи ребёнку [3–5; 8].

Таким образом, психотравмирующий опыт личности в образовательной среде следует рассматривать как системную задачу психологии образования и клинической психологии: травматизация формируется и поддерживается во взаимодействии участников и институтов, а эффективная помощь должна включать профилактику насилия и ретравматизации, развитие компетентности педагогов и родителей, многоуровневую психологическую поддержку учащихся, кризисные протоколы и устойчивую инфраструктуру межведомственного взаимодействия. При этом стратегический вектор работы современной образовательной организации может и должен выходить за рамки «реагирования на последствия» и включать создание условий, при которых образовательная среда становится пространством восстановления, осмысления, формирования агентности и поддерживающих отношений – то есть пространством, где возможен посттравматический рост наряду с уменьшением симптоматики травматического стресса, что соответствует ключевым принципам травма-информированного подхода и современным ресурсным вмешательствам в школьной практике [3; 7; 9; 10].

Список литературы

1. Алгоритмы деятельности педагога-психолога по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений: методические рекомендации / Министерство просвещения Российской Федерации. – М., 2025. – URL: <https://xn--d1amk6a.xn--p1ai/wp-content/uploads/2025/08/Metodicheskie-rekomendatsii- Algoritmy-deyatelnosti-pedagoga-psihologa-po-okazaniyu-psihologicheskoy-pomoshhi-uchastnikam-obrazovatelnyh-otnoshenij-2025.pdf> (дата обращения: 05.03.2026).
2. Климакова М.В. Психологическая травма в разные периоды детства / М.В. Климакова, Ю.А. Кочетова, Е.А. Емельянова // Социальные науки и детство. – 2025. – Т. 6. №2. – С. 27–48. – DOI: 10.17759/ssc.2025060202. EDN XTWIBK
3. Методические рекомендации по комплексному сопровождению обучающихся, переживших травмирующие события (в том числе в условиях боевых действий). – 2025. – URL: https://pedagog13.edurm.ru/images/2525/Методические_рекомендации_по_комплексному_сопровождению_обучающихся_переживших_травмирующие_события_в_условиях_боевых_действий.pdf (дата обращения: 05.03.2026).
4. Организация деятельности по оказанию экстренной психологической помощи обучающимся в системе образования: учеб.-метод. пособие / Московский государственный психолого-педагогический университет. – М., 2023. – URL: https://mgppu.ru/resources/files/fkc_metod/fkc_books/%D0%9C%D0%A0%20%D0%AD%D0%9F%D0%9F%20%D0%A4%D0%9A%D0%A6.pdf (дата обращения: 05.03.2026).
5. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения детей ветеранов (участников) специальной военной операции в организациях отдыха детей и их оздоровления: учеб.-метод. пособие / М.А. Бельченко, Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Галой [и др.]; под общ. ред. Г.В. Заярской, Н.Ю. Лесконог. – М.: Знание-М, 2025. – 236 с.
6. Психологические последствия травматического опыта, связанного с боевыми действиями, у младших школьников: взгляд родителей и педагогов / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Л.А. Александрова [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30. №6. – С. 36–53. – DOI: 10.17759/pse.2025300603. EDN DNGHSS
7. Позитивная сторона посттравматического роста на фоне темной стороны пандемии COVID-19: школьное вмешательство с использованием практик осознанности и развития сильных сторон характера у детей / А. Тамиолаки, А. Калайцаки, М. Пападаки, Э. Куркутас // Healthcare (Базель). – 2024. – 22 янв. – С. 283. – DOI: 10.3390/healthcare12020283.
8. Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools (CBITS). – URL: <https://cbitsprogram.org> (дата обращения: 05.03.2026).
9. Creating, Supporting, and Sustaining Trauma-Informed Schools: A System Framework / National Child Traumatic Stress Network (NCTSN). – URL: <https://www.nctsn.org/resources/creating-supporting-and-sustaining-trauma-informed-schools-system-framework> (дата обращения: 05.03.2026).
10. School-based intervention to promote post-traumatic growth in children: mindfulness and character strengths approach. – 2024. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10815253> (дата обращения: 05.03.2026).

НОРМЫ, КУЛЬТУРА И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ: ПОЗИТИВНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (СЕЛФХАРМА) ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА Н. ПЕЗЕШКИАНА

Аннотация: статья посвящена актуальной и социально значимой проблеме селфхарма (самоповреждающего поведения) у подростков. В работе анализируются причины и признаки селфхарма у подростков, рассматривая его в контексте позитивной транскультуральной психотерапии. Самоповреждение представлено как сигнал о нереализованных потребностях и попытка адаптации, а также как ресурс для терапевтического вмешательства. Статья предлагает позитивный рефрейминг симптома для развития ресурсов подростка и поиска смысла.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, селфхарм, позитивная транскультуральная психотерапия, Пезешкиан, консультирование подростков, кризис, внутренний конфликт, актуальные способности.

Селфхарм, или самоповреждающее поведение, у подростков – это серьезная проблема, которая вызывает тревогу у родителей, педагогов и специалистов. Понимание причин, признаков и, что особенно важно, всестороннее изучение этого симптома, могут помочь в эффективной психологической работе с подростками.

В работах Н. Мак-Вильямс этот феномен рассматривается как «несуицидальное самоповреждение», и, хотя, оно может сопровождать суицидальное поведение, необходима четкая дифференциация этих явлений [4] «Самоповреждающее поведение, – пишет Н.А. Польская, – понятие, охватывающее широкий круг действий, связанных с намеренным физическим повреждением собственного тела. Эти действия могут управляться как патологическими, так и непатологическими механизмами, выступать в качестве симптома или следствия, быть частью культурных и социальных церемоний, участвовать в идентификационных процессах, связанных с возрастом, гендером, социальным и культурным окружением» [4].

Армандо Фавацца изучал самоповреждающие ритуалы по всему миру и отмечает, что характер повреждений, которые специалисты наблюдают в настоящее время имеет сходство с более культурно-приемлемыми формами самоповреждения [5].

Какую бы характеристику, описывающую феномен самоповреждающего поведения, мы не обнаружили в научных источниках, но селфхарм однозначно свидетельствует о сложном течении и без того кризисного периода жизни подростка.

Подростковый возраст – время контрастов: детская душа и просыпающаяся взрослость, сильная потребность в любви и поддержке близких и стремление к автономности, желание «быть как все» и попытки найти свой уникальный стиль. Как в одном из старых советских мультфильмов, про Русалочку, которой морская колдунья превратила хвост в человеческие ноги, но пообещала, что каждый шаг, сделанный по земле будет сопровождаться острой болью, словно она шагает по битому стеклу. Так и подростки, делая «шаг» в свою взрослость иногда преодолевают острую боль непонимания, одиночества, страха.

Причины селфхарма у подростков.

Селфхарм редко имеет одну единственную причину. Чаще всего это комплекс факторов, которые приводят к такому поведению.

Аффективные состояния – регулирование эмоций и управление тревожными мыслями. Перед нанесением повреждений, подростки зачастую испытывают интенсивные негативные эмоции (тревога, фрустрация, чувства вины, стыда или даже чувство «омертвения») и акт самоповреждения приносит успокоение и облегчение, также помогает обрести чувство контроля, снизить суицидальные мысли или диссоциативные переживания. Некоторые подростки говорят о том, что самоповреждение ощущается как гнев, направленный на самого себя, самонаказание.

Когнитивные паттерны – размышления о самоповреждении в моменты, когда эмоции сложновыносимы, происходит часто, даже когда сам акт не доводится до исполнения, в некоторых случаях самоповреждение помогает остановить суицидальные мысли или предотвратить физическую попытку суицида.

Соматические состояния – подростки, склонные к самоповреждению, демонстрируют высокий уровень эмоциональной реактивности, напряженности и физиологического возбуждения, особенно при стрессе. Для снижения эмоционального и физиологического возбуждения наносятся самоповреждения, которые также могут помочь в достижении состояния психического онемения.

Паттерны отношений – самоповреждающие действия помогают привлекать внимание других, а также избегать сложных социальных ситуаций, уменьшить межличностное давление и требования.

Позитивная интерпретация симптомов, таких как самоповреждение, с точки зрения психологической работы с подростками опирается на идею, что селфхарм может стать сигналом внутриличностного конфликта и потребности в смысле. В рамках позитивной транскультуральной психотерапии ключевыми понятиями являются следующие.

1. Смыслоориентированность – поиск значимости и ценности опыта подростка.
2. Культуральная чувствительность – учет культурной идентичности, семейной динамики и социокультурного контекста.
3. Эмпатия и терапевтический альянс – доверие как средство преодоления стыда, стигматизации и сопротивления помощи.

Данная триада образует базис подхода. Смыслоориентированность подчеркивает, что подросток стремится организовать внутренний мир через значимые для него ценности и цели. Культуральная чувствительность требует понимания того, как культурный контекст, семейные нормы и общественные ожидания формируют отношение к внутренней и внешней боли и способы ее выражения. Эмпатия становится инструментом, с помощью которого взрослый способен видеть не только симптом, но и переживания, смыслы и ресурсы подростка, создавая безопасное пространство для открытого разговора [1].

Концептуальная модель работы с подростками, склонными к самоповреждающему поведению выглядит следующим образом:

1) центральная идея – переход симптома самоповреждения от локализованного акта к функциям, которые данный симптом выполняет. Это уже не изолированный эпизод и не злой умысел, а попытка «переписать» внутренний опыт и обрести контроль в условиях стресса;

2) социально-культуральный контекст – культурные нормы, семейная история, социальная ситуация способствует формированию и выражению тем или иным способом болезненный опыт. Изучение этого аспекта позволяет выяснить, почему подросток выбрал именно такой способ выражения боли и предложить альтернативные способы (глубокое дыхание, физические упражнения, творчество (рисование, музыка, письмо), общение с друзьями, прослушивание музыки, медитация, ведение дневника. Важно помочь подростку найти те способы, которые работают именно для него;

3) нарративное переосмысление – ключом к терапевтическим изменениям является переосмысление подростком своей истории боли в историю роста и смысла.

ПТП рассматривает четыре сферы актуальных способностей и селфхарм часто указывает на дисбаланс в одной или нескольких из этих сфер [2].

Тело/Ощущения: Помочь подростку восстановить позитивное отношение к своему телу, заботиться о нем, а не повреждать.

Достижения/Деятельность: Найти занятия, которые приносят удовлетворение и чувство компетентности.

Контакты/Отношения: Улучшить качество отношений, научиться строить поддерживающие связи.

Будущее/Смысл: Помочь найти надежду, цели, смысл в жизни, что является мощным антидотом к отчаянию.

4. Ресурсная идентификация – совместный поиск и акцент на том, какие ресурсы существуют в жизни подростка – внутренние качества, близкие, друзья и т. д. Важно работать не только с подростком, но и с его семьей. Родители нуждаются в поддержке, обучении пониманию поведения ребенка, развитию навыков эффективного общения и установления здоровых границ.

5. Эмпатия и доверие как активы – создание безопасных связей с взрослыми, с родителями, учителями, психологом обеспечивает признание чувств подростка и создает пространство для помощи. Первоочередная задача – установить контакт с подростком, создать атмосферу, в которой он сможет открыто говорить о своих чувствах, не боясь осуждения или наказания. Важно показать, что его слушают и принимают.

6. Интеграция с мерами безопасности – позитивная интерпретация симптома, поиск смыслов не означает одобрение и поощрение самоповреждающего поведения. Подчеркивается приоритетность безопасности, в связи с чем, при необходимости, использование клинических мер помощи наряду со смыслоориентированной работой.

Работа с селфхармом – это процесс. Важно не требовать немедленного прекращения самоповреждения, а постепенно, шаг за шагом, помогать подростку осваивать новые, более здоровые способы справляться с трудностями. Каждый маленький успех должен быть отмечен и поддержан.

В заключение, селфхарм у подростков – это сложный симптом, который требует чуткого, понимающего и комплексного подхода. Позитивная транскультуральная психотерапия Н. Пезешкиана предлагает ценный инструментарий для того, чтобы увидеть за деструктивным поведением скрытые потребности, ресурсы и потенциал для роста, что является ключом к эффективной помощи и исцелению. Важно помнить, что подросток, прибегающий к самоповреждению, страдает и нуждается в поддержке, понимании и профессиональной помощи.

Список литературы

1. Бёссман У. Позитивная психодинамическая психотерапия: учеб. пособие / У. Бёссман, А. Ремерс; под ред. У. Бёссман, А. Ремерс. – Висбаден: WAPP Press, 2024.
2. Кириллов И. Позитивная психотерапия. Базовый курс / И. Кириллов. – М., 2019.
3. Польская Н.А. Модели коррекции и профилактики самоповреждающего поведения / Н.А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. №3. – С. 110–125. DOI 10.17759/cpr.20162403007. EDN WMJCNV
4. Руководство по психодинамической диагностике. PDM-2 / под ред. В. Линджарди, Н. Мак-Вильямс; пер. с англ. О. Перфильевой, Н. Сабуровой, В. Снигура. – 2-е изд. – Т. 1. – М.: Класс, 2019. – 792 с.
5. Стронг М. Ярко-красный крик. Самоповреждение и язык боли / М. Стронг. – URL: <https://selfharmony.livejournal.com> (дата обращения: 05.03.2026).

Дергунова Дарья Валерьевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КРИЗИСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость перехода от фрагментарной работы с кризисами профессионального развития будущих педагогов-психологов к созданию целостной системы сопровождения в рамках непрерывного образования. На основе анализа отечественных и зарубежных кризисов профессионального становления и принципов акмеологии была разработана авторская концептуальная модель, в которую интегрированы этапы от получения высшего образования до первичной адаптации специалиста. Особое внимание уделяется принципам превентивности, рефлексивности и субъектности, которые в свою очередь позволяют трансформировать кризис из деструктивного эпизода в ресурс профессионального роста. Модель служит теоретическим основанием для проектирования программ поддержки студентов в образовательных организациях.

Ключевые слова: кризис профессионального развития, педагог-психолог, непрерывное образование, концептуальная модель, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное становление, рефлексивность.

Профессиональное становление педагога-психолога представляет собой нелинейный динамический процесс, неизбежно включающий кризисные периоды. По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное развитие включает как процессы совершенствования, так и деструктивные изменения личности специалиста [2, с. 288]. Кризисы, возникающие на этапе получения высшего образования, могут восприниматься начинающими специалистами особо остро, поскольку совмещают в себе задачи личностного самоопределения и формирования сложного комплекса профессиональных компетенций. Традиционный подход к данным кризисам в ВУЗах часто носит реактивный и ситуативный характер, где главной задачей является купирование уже возникших симптомов (снижение учебной мотивации, эмоциональное выгорание, разочарование в своих компетенциях и в профессии).

В конце 1980-х гг. сформировалась область акмеологии, главной особенностью которой стала ориентация на прогрессивное развитие личности и ее самосовершенствование, и акцент делался на закономерностях развития профессионализма [3, с. 234]. Стоит также отметить современные исследования в области психологии профессионального развития, которые демонстрируют двойственную природу кризиса: с одной стороны, он представляет собой сложное испытание, с другой – содержит значительный конструктивный ресурс для перехода на новый уровень интеграции личности в профессию.

В связи с этим возникает теоретическая и практическая потребность в переходе от реактивной работы с последствиями кризисов к проектированию целостной системы их сопровождения на этапе профессионального становления специалистов. Такая система может быть встроена в структуру непрерывного психолого-педагогического образования от студента-бакалавра в начале к молодому специалисту в будущем. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и проектирование концептуальной модели такого сопровождения.

Анализ литературы последнего десятилетия позволяет выделить несколько ключевых положений, ставших основой для разработки модели.

1. Кризис как нормативный этап профессионального развития.

2. В современной психолого-педагогической науке профессиональные кризисы рассматриваются преимущественно как закономерный этап становления специалиста, отражающий переход к новым уровням профессионального и личностного развития. Исследователи подчёркивают, что кризисные периоды сопровождаются переоценкой накопленного опыта, пересмотром профессиональных установок и поиском новых стратегий деятельности, выступая механизмом качественных изменений профессиональной идентичности [5, с. 80–81]. Для студентов-психологов подобные кризисные точки связаны с первичным опытом практической работы, столкновением с ограниченностью теоретической подготовки, а также с осмыслением собственной профессиональной эффективности.

3. Концепция обучения в течение всей жизни смещает акцент с подготовки квалифицированного выпускника на выращивание профессионала, способного к постоянному саморазвитию и преодолению возникающих трудностей. В связи с этим особое значение приобретает развитие метакомпетенций – рефлексивности, саморегуляции, способности к построению индивидуальной образовательной и профессиональной траектории [2, с. 288].

4. Принцип субъектности. Ядром эффективного сопровождения является активизация собственной позиции молодого специалиста как субъекта своего профессионального будущего. Задача системы – создать насыщенную развивающуюся среду, которая способствует осмысленному выбору и развитию личной ответственности за процесс становления.

На основе этих положений была разработана концептуальная модель сопровождения профессионального становления, представленная на Рисунке 1, которая представляет собой систему взаимосвязанных блоков, функционирующих в контексте непрерывного образования.



Рис. 1. Схема модели сопровождения профессионального становления

Концептуальная модель сопровождения профессионального становления будущих педагогов-психологов представляет собой систему взаимосвязанных целей, принципов, содержательных этапов и технологических средств, направленных на формирование способности к конструктивному преодолению нормативных профессиональных кризисов [4, с. 312]. Целью модели выступает развитие у обучающихся рефлексивности, адаптивности и готовности к осознанному построению профессиональной траектории, что позволяет рассматривать кризисные как ресурс личностно-профессионального роста. В соответствии с современными представлениями о профессиональном развитии личности кризисы сопровождаются переоценкой опыта и трансформацией профессиональной идентичности, выполняя функцию перехода к новым уровням профессионального функционирования [5, с. 79–81].

Методологическую основу модели составляют принципы превентивности, рефлексивности, субъектности и непрерывности. Превентивная направленность предполагает формирование психологической устойчивости и осведомлённости о закономерностях профессиональных кризисов ещё на этапе обучения. Принцип рефлексивности реализуется через создание условий для анализа профессионального опыта и эмоциональных переживаний, тогда как принцип субъектности ориентирует обучающегося на активное участие в проектировании собственного профессионального будущего. Особое значение приобретает непрерывность сопровождения, обеспечивающая преемственную поддержку на этапах обучения и ранней профессиональной адаптации, что соответствует идеям образования на протяжении всей жизни и развития метакомпетенций специалиста [1, с. 33–43].

Содержательно модель охватывает основные стадии профессионализации: этап бакалавриата, ориентированный на формирование реалистичных профессиональных ожиданий и базовых навыков рефлексии; этап магистратуры или специалитета, предполагающий интеграцию теоретической подготовки и практического опыта посредством супервизии, наставничества и углублённой профессиональной рефлексии; а также период профессиональной адаптации, в рамках которого особую роль играют различные формы поддержки выпускников, направленные на профилактику эмоционального выгорания и укрепление профессионального сообщества. Реализация модели обеспечивается посредством диагностических и развивающих технологий, включающих мониторинг профессионального развития, ведение рефлексивных практик, использование скрининговых методик оценки благополучия и создание цифровых профессиональных сообществ.

Ожидаемыми результатами внедрения системы выступают развитие профессиональной рефлексии, повышение эффективности деятельности и сформированность устойчивой профессиональной идентичности у молодых специалистов, а также рост удовлетворённости образовательным процессом, снижение риска профессионального выгорания и повышение качества оказываемой психолого-педагогической помощи.

Заключение.

Подводя итог, представленная концептуальная модель предлагает системный взгляд на сопровождение кризисов профессионального развития будущих педагогов-психологов. Таким образом, представленная концептуальная модель позволяет рассматривать сопровождение кризисов профессионального развития будущих педагогов-психологов как системный и непрерывный процесс, интегрированный в образовательное пространство вуза.

Модель носит теоретико-прикладной характер и определяет перспективы дальнейших исследований, связанных с её практической конкретизацией и внедрением в образовательную среду высшей школы. В качестве приоритетных направлений выступают разработка методических рекомендаций для структурных подразделений университетов, а также апробация форм долгосрочного сопровождения молодых специалистов, включая элементы супервизии и профессиональной рефлексии на этапе перехода от обучения к профессиональной деятельности. Данный подход отражает современные представления психологии

профессионального развития, в рамках которой нормативные кризисы рассматриваются как естественный этап профессионального становления, способствующий переосмыслению профессиональной идентичности и мобилизации личностных ресурсов специалиста.

Список литературы

1. Ермолаева М.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре / М.В. Ермолаева, Е.И. Исаев, Д.В. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. №2. – С. 33–43. – DOI: 10.17759/pse.2020250203. EDN TROPPO
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2013. – 288 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 234 с. EDN RLMDYX
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с. EDN YQCSKT
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального кризиса развития / Ю.П. Поваренков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – №3 (45). – С. 78–83.

Дроб Александра Васильевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

КРИЗИС СИРОТЫ КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕВИАНТНОГО МАТЕРИНСТВА

Аннотация: в современной социально-психологической науке сохраняется дискуссия вокруг природы глубоких личностных нарушений у детей – социальных сирот. Актуальность исследования обусловлена необходимостью смещения парадигмы с коррекции последствий сиротства на профилактику его глубинных причин, лежащих в плоскости нарушения ранних детско-родительских отношений. Целью статьи является анализ структуры кризиса сироты как прямого следствия различных форм девиантного материнства и определения на этой основе стратегий психолого-педагогического вмешательства.

Данная работа основана на теоретических положениях психологии развития (теория привязанности Дж. Боулби), травма-ориентированного подхода и социологии семьи. Методология включает сравнительный анализ современных, отечественных и зарубежных эмпирических данных, а также комплексное моделирование патогенеза кризиса сироты, связанного с конкретными формами девиантного материнства. Причинно-следственные цепочки ведут от девиантного материнского поведения к стойким нарушениям в формировании привязанности, идентичности, когнитивной сферы и социальной адаптации.

Ключевые слова: девиантное материнство, кризис сироты, травма развития, неорганизованная привязанность, социальное сиротство, материнская депривация, отказное поведение, психологическая реабилитация, семейное неблагополучие.

Проблема социального сиротства является одной из наиболее болезненных в современном обществе. Традиционно, в фокусе исследований и социальной практики находятся условия пребывания ребёнка в институциональной сфере (детские дома, приюты). Однако причины личностного неблагополучия, обозначаемого как термин «кризис сироты», часто в первичной семейной системе, где центральным фактором выступает девиантное материнство [5, с. 67]. Под кризисом сироты понимается не ситуация одномоментной потери семьи, а совокупность устойчивых нарушений в эмоциональной, когнитивной, социальной и личностной сферах, сформировавшихся под влиянием травмы в диаде «мать-дитя».

Девиантное материнство представляет собой комплексное явление, выходящее за рамки индивидуальной патологии, включающее социальные, психологические и биологические компоненты. В научной традиции его рассматривают как устойчивое отклонение от социальных и психо-биологических принятых норм материнского поведения, влекущее за собой ущерб для физического и психического здоровья ребёнка [4, с. 15].

Методологические аппараты исследования опираются на несколько взаимодополняющих теорий.

1. Теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт), объясняющие формирование базового доверия к миру и нарушение этого процесса при не чувствительной, отвергающей или агрессивной материнской заботе [6].

2. Травма-ориентированный подход (Б.Д. Перри), рассматривающий опыт пренебрежения и жестокого обращения как факторов, изменяющих нейробиологическое развитие стресс-регулирующих систем мозга ребёнка [8].

3. Экологическая модель развития (У. Бронфенбреннер), позволяющая анализировать девиантное материнство в контексте макро системных факторов: бедности, социальной изоляции, кризиса института семьи.

Если классифицировать формы девиантного материнства, то при отказном происходит сознательный или вынужденный отказ от выполнения материнских функций сразу после рождения ребёнка или в первые годы его жизни. Девиантное материнство в контексте асоциального образа жизни характеризуется как неспособность обеспечить безопасность и уход вследствие алкогольной, наркотической зависимости, криминальной активности матери. Эмоционально-отвергающее и жестокое материнство проявляется в психологическом насилии, холодности, и игнорировании эмоциональных потребностей, а также в прямом физическом насилии. Психически-патологическое материнство обусловлено тяжелыми психическими расстройствами матери (психоза, тяжелые формы депрессии), делающими адекватный уход и эмоциональный контакт невозможными. Каждая из этих форм создает специфическую изолированную среду, предопределяя особенности возникающего у ребёнка кризиса.

Воздействие девиантного материнства на развитие ребёнка носит тотальный характер, затрагивая все уровни функционирования и провоцируя нарушения в формировании системы привязанности. Мать, выполняющая свою роль девиантным образом, является источником не безопасности, а страха и непредсказуемости. Это приводит к формированию дезорганизованного типа привязанности, когда ребёнок лишен стратегии совладания со стрессом в присутствии фигуры, которая должна его снижать [10, с. 213]. Такой ребёнок демонстрирует противоречивое поведение: стремление к контакту сочетается со страхом, замиранием или агрессией. В долгосрочной перспективе это основа для развития пограничных личностных расстройств, тревожности и неспособности строить стабильные, доверительные отношения [2, с. 89].

Среда с низким уровнем социального взаимодействия, отсутствие базового диалога и развивающей стимуляции приводит к задержкам речевого и психического развития (когнитивная и речевая депривация). Исследования показывают, что у детей из девиантных семей часто наблюдается синдром дефицита внимания, низкая познавательная мотивация, слабость регуляторных функций [1, с. 41]. Это создает почву для школьной неуспеваемости и дальнейшему социальному отчуждению.

Дети, подвергавшиеся жестокому обращению или хроническому пренебрежению, являются носителями комплексной психологической травмы. Она отличается от шоковой травмы своей пролонгированностью и включённостью в повседневный опыт. Последствиями выступают травматическое стрессовое расстройство (ПТСР), диссоциативные состояния, повышенная агрессивность или, наоборот, виктимность [2, с. 112]. Нейробиологические исследования подтверждают, что хронический стресс в раннем возрасте изменяет архитектуру мозга,

повышает реактивность миндалевидного тела (центра страха) и снижает функциональность префронтальной коры (центра контроля) [8].

Процесс становления целостного «Я» напрямую зависит от способности матери адекватно «отзеркаливать» эмоции и потребности ребёнка. Девиантное материнство либо игнорирует его, либо отражает искаженный, угрожающий образ. Это ведёт к нарушению формирования идентичности. Для «сиротской» идентичности характерны: чувство внутренней «плохости», стыда, вины за произошедшее, ощущение принципиальной личности от других («я-сирота») и низкая самооценочность [3, с. 185]. Такая идентичность становится устойчивым внутренним барьером для успешной интеграции в новую семью или общество.

Преодоление кризиса сироты, требует многоуровневой, дифференцированной системы мер. Первичную профилактику и раннее вмешательство важно организовывать на родовом или раннем постнатальном этапе – это наиболее эффективная стратегия для работы с семьями группы риска. К формам реализации могут относиться: создание межведомственных служб раннего выявления (на базе женских консультаций, наркологических диспансеров, соцзащиты); внедрение программ сопровождения кризисных беременных и матерей с аддикциями, направленных на мотивацию реабилитации поддержку родительских компетенций [5, с. 145]; развитие сети кризисных центров для матерей с детьми, где предоставляется временный кров и психологическая помощь, что позволяет избежать немедленного изъятия ребёнка. Для детей, уже изъятых из девиантной среды, необходима специализированная психологическая терапия, учитывающая специфику травмы. Терапия, основанная на теории привязанности, направлена на создание условий для формирования безопасных отношений с постоянным значимым взрослым (терапевтом, подготовленным приемным родителем). Травма-фокусированная когнитивно-поведенческая терапия поможет ребёнку переработать травматический опыт и выработать навыки регуляции эмоций. Сенсорная интеграция и телесно-ориентированные методы работают с последствиями травмы на физиологическом уровне, помогая снизить гиперактивность и тревожность [9].

Системная подготовка и поддержка замещающих семей основана на углубленной психолого-педагогической программе, разъясняющей природу проблемного поведения (агрессия, воровство, избегание близости) как следствие травмы, а не злой воли ребёнка. Создание системы долгосрочного сопровождения и супервизий для приемных семей, служб экстренной психологической помощи помогут опекунам сохранять внутреннюю устойчивость и иерархичность.

В заключение можно сказать, что кризис сироты – это закономерный итог предшествующего опыта жизни в условиях девиантного материнства. Травма, нанесённая ребёнку отвергающей или агрессивной матерью, деформирует базовые основы личности. Это требует разработки новых траекторий помощи, учитывающих конкретную форму девиантного материнства. Таким образом, стратегия в решении проблем социального сиротства должна быть направлена на сохранение кровной семьи через своевременную, комплексную и ненасильственную работу с матерями. Такой подход может разорвать порочный круг, в котором девиантное материнство порождает кризис сироты, создавая предпосылки для воспроизводства неблагополучия в следующих поколениях.

Список литературы

1. Брутман В.И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В.И. Брутман, М.С. Радионова // Вопросы психологии. – 1997. – №6. – С. 38–47.
2. Дозорцева Е.Г. Психологическая травма у подростков с проблемным поведением. Диагностика и коррекция / Е.Г. Дозорцева. – М.: Генезис, 2020. – 336 с.
3. Овчарова Р.В. Психология родительства и семейного воспитания: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Инфра-М, 2019. – 358 с.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез / Г.Г. Филиппова. – М.: Психология, 1999. – 192 с.

5. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
6. Bowlby J. A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York: Basic Books, 1988. 205 p.
7. Cyr C. Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses / C. Cyr, E.M. Euser, M.J. Bakermans-Kranenburg, M.H. Van IJzendoorn // Development and Psychopathology. 2010. Vol. 22 (1). Pp. 87–108.
8. Perry B.D. The Boy Who Was Raised as a Dog: And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook / B.D. Perry, M. Szalavitz. New York: Basic Books, 2017. 448 p.
9. Schore A.N. Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional Development. New York : Psychology Press, 2016. 688 p.
10. Zeanah C.H. Annual Research Review: Attachment disorders in early childhood – clinical presentation, causes, correlates, and treatment / C.H. Zeanah, M.M. Gleason // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2015. Vol. 56 (3). Pp. 207–222.

Ефименко Анна Петровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

КРИЗИСНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу кризисных и экстремальных ситуаций как объекту междисциплинарного изучения в психологии и педагогике. Рассматриваются ключевые понятия кризиса, психологической травмы и экстремальности, их типологии и динамика. Особое внимание уделяется методологическим основам и практическим технологиям психолого-педагогической помощи личности в условиях кризиса. Обосновывается необходимость системного подхода, объединяющего кризисное консультирование, психотерапию и психосоциальную поддержку.

Ключевые слова: кризис, экстремальная ситуация, психологические травмы, кризисная помощь, кризисное консультирование, психологическое сопровождение, посттравматический стресс.

Актуальность проблемы психолого-педагогической помощи в кризисных и экстремальных условиях обусловлена возрастающей динамичностью и неопределенностью современного мира, где человек регулярно сталкивается с вызовами, нарушающими привычный ход жизни. Кризисы, будь то нормативные возрастные переходы, утраты, профессиональные неудачи или масштабные катастрофы, становятся неотъемлемой частью человеческого существования. Они затрагивают глубинные основы личности, требуют пересмотра жизненных стратегий и ценностных ориентаций [2, с. 2].

Целью данной статьи является систематизация теоретических представлений о природе кризиса и экстремальности, а также описание принципов и методов эффективной психолого-педагогической поддержки личности в этих условиях. Центральная проблема заключается в поиске баланса между признанием разрушительного потенциала кризиса и пониманием его созидательной, развивающей функции, что определяет специфику помощи.

Кризис (от греч. Kreses – решение, поворотный пункт) в психологии понимается как состояние, характеризующееся невозможностью дальнейшего функционирования личности в рамках прежних моделей поведения, ценностей и смыслов при столкновении с препятствиями принципиальной важности [3, с. 4]. Это переживание «невозможности» – существовать по-старому, реализовывать ключевые мотивы и преодолевать трудности известными способами – разворачивается в пространстве всей жизни, затрагивая жизненный замысел в целом.

Преодоление кризиса всегда связано с переходом на качественно новый уровень психологического функционирования.

Важно дифференцировать кризис от смежных понятий. Стресс (Г. Селье) – это неспецифическая реакция организма на требующие адаптации изменения, нарушающая витальность и текущее удовлетворение потребностей. Фрустрация – состояние, вызванное блокировкой достижения значимой цели при сохранении сильной мотивации. Конфликт – столкновение противоречащих друг другу интересов, мотивов или установок высокой значимости. В отличие от них, кризис характеризуется глобальностью, затрагивая жизнь как целое, а не отдельные ее аспекты или отношения [6]. Понятие психологической травмы (психотравмы) описывает уже не состояние невозможности, а конкретное повреждение психических процессов – их дезинтеграцию, разрыв связей между мыслями, чувствами и воспоминаниями, что приводит к стойким личностным изменениям [5, с. 10].

Ситуация воспринимается как экстремальная, когда она выходит за рамки обыденного опыта, содержит реальную или субъективно реальную или субъективно воспринимаемую угрозу жизни, здоровью, личностной целостности и требует экстраординарных усилий по совладанию. Экстремальность определяется как внешними параметрами (катастрофичность, внезапность, дефицит информации), так и внутренними – индивидуально-личностными особенностями, «образом мира» человека и его готовностью к подобным испытаниям. Когда экстремальная ситуация делает невозможным сохранение базовых иллюзий (бессмертия, справедливости, простоты устройства мира), она перерастает в кризисную [4, с. 4].

Кризисы классифицируют на нормативные (закономерные, связанные с возрастным развитием, профессиональным становлением или жизненным циклом семьи) и ненормативные (случайные, вызванные внешними катастрофическими событиями: утратами, насилием, болезнями, чрезвычайными ситуациями) [4, с. 7]. Динамика кризиса, по Г. Каплан, включает стадии: первичный рост напряжения и пробуждение привычных способов решения; их безрезультативность и дальнейший рост напряжения; мобилизацию внешних и внутренних ресурсов; и, в случае неудачи – нарастание тревоги, депрессии, чувства беспомощности и дезорганизации личности [1].

Оказание помощи в кризисе строится на фундаментальных принципах, сочетающих экстренность вмешательства с уважением к автономии личности. К ним относятся: установление эмпатического контакта и отношений доверия; безотлагательность и активность психолога; реалистичность и ограниченность ближайших целей (предотвращение катастрофических последствий, восстановление равновесия); экологичность («не навреди»); ориентация на личностный рост, а не на болезнь; уважение к компетентности и ресурсам клиента; фокусирование на восстановление систем поддержки и самоподдержки [4, с. 10].

На практике помощь реализуется через две основные формы: кризисное консультирование и кризисную психотерапию. Консультирование краткосрочно, ориентировано на информирование, проявление ситуации и мобилизацию адаптивных навыков для решения актуальной проблемы, когда трансформации еще подконтрольны человеку. Психотерапия требуется при затяжных, глубоких нарушениях, включает длительную работу с состоянием, исследование отношений с терапевтом и динамику этих отношений [5, с. 28].

Алгоритм кризисной помощи включает этапы: 1) кризисная поддержка (установление контакта, эмпатическое слушание, легализация чувств, заключение антисуицидального договора при необходимости); 2) кризисное вмешательство (совместный поиск новых способов разрешения ситуации, коррекция неадаптивных установок, мобилизация ресурсов); 3) повышение уровня социально-психологической адаптации (тренинг новых навыков, расширение сети социальной поддержки, интеграция опыта) [5, с. 10].

В арсенале специалиста – интеграция методов из различных направлений. Когнитивно-поведенческая терапия (включая техники экспозиции, EMDR, тренинги преодоления тревоги) направлена на коррекцию травматических образов и неадаптивных мыслей. Психодинамический подход исследует кризис в контексте личной истории и детских травм. Гештальт-терапия работает с восстановлением контакта со средой и актуальными потребностями «здесь-и-сейчас». Экзистенциальная терапия фокусируется на исследовании базовых данностей бытия (смерть, свобода, изоляция, бессмысленность). Также используются методы семейной терапии (системная, структурная), арт-терапия, техники нервно-мышечной релаксации и дыхательные упражнения для снятия острых симптомов [5, с. 33].

Особое значение имеет экстренная психологическая помощь непосредственно в зоне чрезвычайной ситуации. Ее задачи: стабилизация состояния, снижение остроты стрессовых реакций (страха, плача, истерики, апатии, двигательного возбуждения), информирование, профилактика отсроченных последствий [5, с. 28]. Помощь оказывается с учетом четких правил (ненавязчивое предложение поддержки, избегание расспросов о деталях, фокусировка на чувствах, обеспечение безопасности) и требует от специалиста высокой профессиональной и личностной компетентности, эмоциональной устойчивости и умения работать в межведомственном взаимодействии [2, с. 2].

В образовательной среде формируется служба экстренной психологической помощи, включающая антикризисные подразделения на разных уровнях (от школьных бригад до городских центров). Ее цель – психологическое сопровождение всех субъектов образования (учащихся, родителей, педагогов) в кризисных ситуациях (несчастные случаи, суициды, насилие). Критически важным является разграничение компетенций: педагог выступает как наблюдатель и связующее звено, школьный психолог оказывает первичную помощь, а специалисты профильных центров и медицинские работники (психиатры, психотерапевты) подключаются при глубоких, патологических реакциях [2, с. 3].

Таким образом, проведенный анализ теоретических концепций и практических подходов кризисной психологии позволяет сделать комплексные выводы о природе экстремальных состояний и эффективных стратегиях помощи.

1. Кризис является системным переживанием невозможности, затрагивающим все уровни функционирования личности, в отличие от стресса, фрустрации или конфликта, которые носят более локальный характер.

2. Эффективность помощи определяется интеграцией методологических подходов – от экстренного кризисного консультирования до долгосрочной психотерапии, с обязательным соблюдением базовых этических принципов.

3. В образовательной среде особое значение приобретает системная организация помощи через службы экстренного реагирования с четким разделением профессиональных компетенций между педагогами, психологами и медицинскими специалистами.

4. Кризисное состояние обладает двойственной природой – одновременно являясь угрозой психологической целостности и возможностью для личностного роста при условии конструктивного преодоления.

Таким образом, кризисная психология и педагогика формируют целостную систему знаний и практик, направленных на преобразование травматического опыта в ресурс личностного развития. Успешность помощи определяется способностью специалиста сочетать научно обоснованные методы с глубоким уважением к индивидуальности человека, создавая условия для осмысленного преодоления жизненных трудностей.

Список литературы

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критич. ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

2. Миллер Л.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: границы профессиональной компетенции специалистов системы образования / Л.В. Миллер // Психологическая наука и образование. – 2013. – №1. – С. 1–16.

3. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы / А.А. Осипова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 232 с.

4. Павлова Е.В. Психологическая помощь в кризисных и экстремальных ситуациях: сборник учебно-методических материалов для специальности 37.05.01 Клиническая психология / Е.Н. Павлова. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 46 с.

5. Попова Р.Р. Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях: учебное пособие / Р.Р. Попова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2013. – 135 с.

6. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: Медгиз, 1960. – 254 с.

Иванина Екатерина Алексеевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

Научный руководитель

Галой Наталья Юрьевна

канд. психол. наук, доцент

Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ У ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЛОНГИТУДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ CISS

Аннотация: в статье проанализированы данные студентов-первокурсников языкового профиля педагогического университета МПГУ благодаря длительному изучению стратегий совладания со стрессом. Актуальность исследования – рост стресса в педагогической профессии; значимость формирования эффективных копинг-стратегий в течение профессиональной подготовки. Проблематика связана с необходимыми профессиональными качествами учителя и существующими копинг-стратегиями, и выбором корректной программы психолого-педагогического сопровождения для младших студентов.

Ключевые слова: стресс, копинг-стратегии, стрессоустойчивость, будущие учителя иностранного языка, лонгитюдное исследование.

О стрессе на сегодняшний день знает каждый, а большая часть населения пытается победить и избавиться от этой реакции. Современные учёные считают, что наше время – это время разнообразных стрессов. Основателем концепции стресса является великий канадский учёный и нобелевский лауреат Ганс Хьюго Бруно Селье. Он раскрыл понятие «стресс» как «неспецифическая (общая) реакция организма на воздействие (физическое или психологическое), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма или организма в целом» [1]. Другие ученые трактуют эту дефиницию немного иначе. Профессор Сьюзан Фолкман придерживается определения термина американского психолога Р. Лазарус, который полагает, что «стресс» – итог когнитивного анализа ситуации и данная реакция, это не следствие тяжёлых моментов в жизни, а результат того, как человек оценивает определённую ситуацию. Более того, учёный отмечает, что каждый человек имеет свои индивидуальные особенности, и реагирует на трудные жизненные ситуации по-своему. Лазарус полагает, что стресс может быть психологический и физиологический, и их различия

«по особенностям воздействующих стимулов, по механизмам развития и характеру ответных реакций» [5].

Затронув зарубежное мнение о данной дефиниции, стоит отметить, что в отечественной психологии доктор психологических наук Л.А. Китаев-Смык понимает, что, «стресс представляет собой неспецифические физиологические и психологические проявления адаптационной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях, имеющих определённую значимость для человека» [5]. В рамках изучения «копинга» Лазарус рассматривает эту дефиницию как деятельность личности, которая нацелена на установление баланса между собственными ресурсами и запросами окружающей среды. «Копинг» – «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления внешних и внутренних требований к личности» [4]. Доктор психологических наук Т.Л. Крюкова считает, что «копинг» – «совладающее поведение как особое социальное поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека, целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом адекватными личностным особенностям и ситуации способами» [4].

Для эксперимента была использована методика CISS (Coping Inventory for Stressful Situations), авторами которой являются Норман Эндлер и Джеймс Паркер. Целевая группа исследования – студенты-респонденты языкового профиля педагогического вуза. Тестирование проходило анонимно на протяжении 4 лет с 2022 года по 2025 год под руководством научного руководителя, доцента кафедры психологии образования, кандидата психологических наук Натальи Юрьевны Галой. В исследовании участвовали студенты 1 курса 2025 года поступления и студенты-старшекурсники по их году поступления. Нужно отметить количество респондентов:

- 1) 2022 год – (мужской пол – 16, женский пол – 126) = 142 студентов;
- 2) 2023 год – (мужской пол – 9, женский пол – 53) = 62 студентов;
- 3) 2024 год – (мужской пол – 4, женский пол – 61) = 65 студентов;
- 4) 2025 год – (мужской пол – 10, женский пол – 49) = 59 студентов;
- 5) Общее количество респондентов – 328 студентов.

Собрав данные, было выявлено среднее значение результатов каждого копинга и года.

Таблица 1

Средние значения копинг-стратегий первокурсников языкового педагогического направления в период с 2022 по 2025 год

Курс, год поступления	Проблемно-ориентированный копинг	Эмоционально-ориентированный копинг	Копинг, ориентированный на избегание	Субшкала «Отвлечение»	Субшкала «Социальное отвлечение»
1 курс 2022	52	37	46	22	15
1 курс 2023	51	38	46	22	15
1 курс 2024	52	37	46	22	15
1 курс 2025	50	35	43	19	15

Опросник CISS часто находит применение в психологических исследованиях и считается эффективным методом для анализа копинг-стратегий. Анкета теста состоит из 48 вопроса и 5 варианта ответа: «очень редко», «иногда», «часто», «очень часто», «почти всегда». Копинг-поведение в стрессовых ситуациях состоит из 3 шкал и 2 субшкал.

1. Проблемно-ориентированный копинг. Данный вид копинга направлен на разрешение трудной ситуации. Студент способен проанализировать проблему, создать и выполнить план для решения проблемы. У первокурсников 2022–2025 годов наблюдаются низкие значения, это демонстрирует отсутствие активных стратегий преодоления стресса в начале своего пути обучения.

2. Эмоционально-ориентированный копинг. Стратегия направлена на эмоциональное состояние студента. Человек постоянно испытывает тревогу, раздражение. Высокие показатели отмечают эмоциональную нестабильность и неумение адаптироваться. У первокурсников 2022, 2024 и 2025 годов исследованы низкие результаты, у первокурсников 2023 года средний уровень.

3. Копинг, ориентированный на избегание. Стратегия об избегание проблемы. У всех респондентов с 2022–2025 годы наблюдается средний уровень. Данная стратегия состоит из 2 субшкал:

«Отвлечение». Человек обращает внимание на другие виды деятельности (хобби, работа, сон, спорт). У всех студентов среднее значение.

«Социальное отвлечение». Человек пытается найти общение и поддержку для избежания принятия решений. 2022, 2023, 2024, 2025 годы – среднее значение.

Проанализировав, можно сделать выводы, что нынешним первокурсникам намного сложнее адаптироваться к трудным ситуациям, сложнее побороть стресс. Связано это может быть с переживаниями в учебной сфере, например: страх публичной речи, изменение учебной программы, дефицит лексики, отсутствие сформированного фонетического навыка, взаимодействие с преподавателями, высокой загруженностью и ситуациями вне университета.

Рекомендации для студентов.

1. Обучение тайм-менеджменту, ведение ежедневников, приложений в смартфоне.
2. Четко ставить для себя цель, например, выучить 100 слов за день.
3. Изучить алгоритм принятия решения по схеме – «проблема, варианты, последствия, выбор, действие».
4. Ведение дневника эмоций, где можно проанализировать свое состояние и отметить ситуацию, которая вызвала эмоции и стала результатом стресса.
5. Дыхательные практики и мышечная релаксация для снижения уровня тревоги перед публичным выступлением.
6. Активный отдых, спорт, сон, питание.

Список литературы

1. Бильданова В.Р. Психология стресса и методы его профилактики: учеб.-метод. пособие / В.Р. Бильданова, Г.К. Бисерова, Г.Р. Шагивалеева. – Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2015. – 142 с.
2. Галой Н.Ю. Интерактивные формы управления стрессом в педагогической деятельности: от когнитивно-поведенческих методов к цифровым стимуляторам / Н.Ю. Галой // Наука в жизни человека. – 2025. – №3. – С. 25–32. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88776247> (дата обращения: 12.03.2026). EDN RTWNHM
3. Галой Н.Ю. Уровень стресса будущих учителей в зависимости от направления профессиональной предметной подготовки / Н.Ю. Галой // Вестник университета. – 2024. – №3. – С. 197–205. – URL: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-3-197-205> (дата обращения: 12.03.2026). EDN DQNAAG
4. Хван А.А. Психологический стресс (устомление) и копинг-стратегии учителей (введение в проблему) / А.А. Хван, Т.А. Симонов. – Казань: Бук, 2021. – 130 с. – ISBN 978-5-00118-808-7. EDN INQRPQK
5. Стресс. Медико-психологические основы: учеб. пособие / Е.В. Яковлев, Т.В. Ветрова, Е.Н. Гневышев [и др.]. – СПб.: Стратегия будущего, 2023. – 162 с. – ISBN 978-5-4268-0076-2. DOI 10.37468/book_151123. EDN HWXKNR

Карян Наталья Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

РЕСУРС-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ

Аннотация: в статье при помощи теоретического анализа и синтеза обоснован переход в парадигме помощи при экзистенциальных кризисах от анализа дефицитов к фокусу на ресурсах личности. В рамках экзистенциально-гуманистического подхода кризис интерпретируется как этап личностного роста, требующий активизации аутентичности. Определены ключевые личностные и экзистенциальные ресурсы и предложен практический инструментарий для их развития. Результатом применения ресурс-ориентированной стратегии является обретение клиентом субъектности, позволяющее преобразовать кризис в точку осмысленного старта.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, ресурс-ориентированный подход, субъектность, самооценочность, посттравматический рост.

В условиях современной неопределенности и цифровизации экзистенциальные кризисы, выражающиеся в потере смысла и страхе перед будущим, стали распространенным феноменом. Психологи все чаще сталкиваются с запросами о внутренней пустоте и отчуждении от собственной жизни, что усугубляется называемыми цифровой средой стандартами «успешности».

Цель данной статьи – обосновать эффективность переключения внимания с «проработки травмы» на «актуализацию ресурсов» личности. Проблема заключается в том, что традиционные методы, сконцентрированные на анализе проблем и дефицитов, не всегда действенны при работе со смысловыми кризисами, так как могут невольно закреплять клиента в пассивной позиции жертвы обстоятельств.

Экзистенциальный кризис понимается как глубокое переживание утраты жизненной опоры и внутренней согласованности, когда привычные ориентиры и ценности перестают наполнять существование смыслом [2]. Это состояние, которое Виктор Франкл обозначал как «экзистенциальный вакуум» – внутреннюю пустоту, возникающую из-за фрустрации «воли к смыслу» [6, с. 54]. Человек может внешне сохранять социальную активность, но внутренне испытывать апатию, тревогу, ощущение абсурдности повседневных действий и стойкое чувство, что он «живет не свою жизнь» [7]. Ирвин Ялом связывал подобные переживания с конфронтацией с предельными данностями бытия – смертью, свободой, изоляцией и бессмысленностью, уход от которой через опору на внешние, навязанные сценарии со временем приводит к отчуждению от собственного «Я» [8].

Ключевой тезис ресурс-ориентированного взгляда заключается в том, что экзистенциальный кризис – это не болезнь или патология, а закономерный, хотя и болезненный, этап личностного развития, своеобразное «приглашение» к глубокой переоценке жизненных ориентиров [2]. Он выступает катализатором перехода на новый уровень осознанности и аутентичности, когда прежние, возможно, заимствованные или нерелевантные смыслы разрушаются, открывая пространство для созидания собственных. Этот процесс созвучен концепции посттравматического роста, где преодоление жизненных трудностей ведет не просто к восстановлению, а к позитивным личностным преобразованиям, обретению большей мудрости, глубины отношений и переоценке приоритетов [5]. Таким образом, кризис содержит в себе не только угрозу дезинтеграции, но и мощный потенциал для роста, реализация которого зависит от способности личности задействовать внутренние резервы.

Ресурс-ориентированный подход в психологической помощи основывается на фундаментальной идее о том, что в каждом человеке, даже в ситуации острого кризиса, присутствует больше здорового, сильного и жизнеспособного, чем больного и дефицитарного. Его суть заключается в сознательном смещении фокуса терапевтической работы с анализа проблем, недостатков и травматического опыта на поиск, активизацию и развитие внутренних и внешних ресурсов клиента. Этот подход не отрицает наличия трудностей, но рассматривает их через призму возможностей для мобилизации скрытых сил и обретения новых навыков [2].

Ресурсы личности можно классифицировать на несколько взаимосвязанных уровней. К личностным (интрапсихическим) ресурсам относятся такие качества, как жизнестойкость – способность противостоять стрессу, оставаясь внутренне целостным, и эмоциональный интеллект, позволяющий осознать и регулировать свои переживания [4, с. 89]. Важнейшим личностным ресурсом является самооценочность – глубинное, не обусловленное достижениями ощущение собственной значимости права на существование. Восстановление этого базового чувства «я – окей» выступает фундаментом для выхода из любого кризиса, так как дает опору для исследования болезненных тем без риска полной идентификации с ролью жертвы [2].

Экзистенциальные ресурсы связаны с высшими, смысловыми уровнями функционирования личности. Это, прежде всего, индивидуальная система ценностей, осознание которой позволяет делать аутентичный выбор, а также способность к творчеству – как в узком (создание произведений), так и в широком смысле – творческому отношению к собственной жизни [3, с. 117]. Сюда же относится духовность в широком понимании – как поиск связи с чем-то, превосходящим индивидуальное «Я» (природа, человечество, трансцендентное), что является мощным источником смысла и устойчивости перед лицом неопределенности и конечности существования [3, с. 118]. Актуализация этих ресурсов позволяет человеку не просто «справиться» с кризисом, но и переработать его в новый, более зрелый и осмысленный жизненный нарратив.

Практическое применение ресурс-ориентированного подхода предполагает использование широкого спектра техник, направленных на «накопление» позитивного опыта и переформирование личной истории. Одним из мощных методов является работа с метафорическим образом «Внутреннего ребенка». Этот образ служит источником витальности, спонтанности, способности радоваться и удивляться – качеств, которые часто блокируются в период взросления под давлением социальных норм и травматического опыта. В безопасных условиях терапевтических сессий или через арт-практики клиент учится устанавливать контакт с этой частью себя, заново открывая забытые интересы, желания и источники естественной радости, что наполняет жизнь энергией и подлинностью [2].

Арт-терапевтические техники идеально вписываются в парадигму ресурсного подхода, позволяя обойти сопротивление рационального ума и обратиться к бессознательным пластам психики. Например, техника «Золотой сосуд», вдохновленная японским искусством кинцуги (ремонт керамики золотым лаком), предлагает клиенту создать образ своего жизненного пути или личности как сосуда. Трещины, сколы и шрамы на этом сосуде, символизирующие травмы, потери и ошибки, не замазываются, а подчеркиваются «золотом» – то есть осознаются как ценный опыт, придавший уникальность и красоту всей композиции. Это способствует глубокому принятию своего прошлого, извлечению из него мудрости и силы, а не самобичеванию [1].

Логотерапевтические приемы, разработанные В. Франклом и развитые в современной экзистенциальной практике, также носят ресурсный характер. Сократический диалог, используемый для поиска смысла, не дает готовых ответов, а активизирует у клиента собственную смыслопорождающую способность. Терапевт задает вопросы, помогающие увидеть ситуацию с разных сторон, обнаружить скрытые ценности и возможности для действия даже в

условиях жестких ограничений (например, болезни). Это переводит фокус с вопроса «почему это со мной?» на вопрос «что я могу сделать с тем, что есть?», что принципиально меняет позицию человека с пассивно-страдательной на активно-созидательную [6].

Анализ проблемы позволяет сформулировать следующие выводы:

- экзистенциальный кризис – не патология, а закономерный и потенциально продуктивный этап личностного развития, служащий катализатором переоценки ценностей;
- эффективное преодоление кризиса требует смещения терапевтического фокуса на актуализацию внутренних ресурсов: жизнестойкости, самооценности, системы ценностей и творческого потенциала. Это позволяет человеку обрести субъектность, стать автором своей жизни;
- подход обладает действенным инструментарием, включающим работу с «Внутренним ребенком», арт-терапевтические техники (например, «Золотой сосуд») и логотерапевтические приемы, которые помогают переформулировать проблему и найти новые смыслы.

Интеграция данного подхода в практику кризисных служб и психологического консультирования может значительно повысить ее эффективность. Рекомендуется сочетать ресурсные техники с классическими методами, создавая сбалансированную модель, где центральным вектором становится не анализ патологии, а актуализация и укрепление личностного потенциала. Такой синтез позволяет превратить болезненный кризис в точку роста, открывающую путь к более аутентичному и осмысленному существованию.

Список литературы

Альшаравнех З.А. Работа с экзистенциальными запросами в арт-терапии, интермодальной терапии экспрессивными искусствами / З.А. Альшаравнех // Смальта. – 2024. – №2. – URL: <https://smaltack.ru/article/view/638> (дата обращения: 01.02.2026). DOI 10.15293/2312-1580.2402.04. EDN KPRQUB

Кутудзова А. Экзистенциальный кризис: что это и как его преодолеть / А. Кутудзова. – 2022. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/62c75d1f9a7947813aa318cb> (дата обращения: 01.02.2026).

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2019. – 584 с.

Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – №6. – С. 87–101. EDN HSIHTF

Методы и техники экзистенциальной терапии // Ре-Альт. – URL: <https://cdz-alter.ru/methods/metod-ekzistenczialnoj-psihoterapii/> (дата обращения: 01.02.2026).

Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Хофер А.И. Экзистенциальный кризис и утрата аутентичности в цифровой среде / А.И. Хофер // Молодой ученый. – 2026. – №3 (606). – С. 484–486. EDN LJCTTI

Ялом И.Д. Экзистенциальная психотерапия / И.Д. Ялом. – М.: Класс, 1999. – 576 с.

Кириллина Александра Васильевна

бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

Научный руководитель

Галой Наталья Юрьевна

канд. психол. наук, доцент
Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

СИТУАТИВНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МЕЖКУРСОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема ситуативной и личностной тревожности как фактора, влияющего на профессиональное становление будущих учителей иностранного языка. Проанализированы результаты исследования 274 студентов направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык(английский)», проведенного среди студентов 1, 2 и 3 курсов очной формы обучения, будущих учителей иностранного языка, с помощью методик измерения уровня ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина [3]. Тестирование проводилось в течение 2025 года. Сформулированы и статистически обоснованы особенности проявления тревожности в зависимости от курса обучения. Выявлены межкурсовые различия в уровне тревожности.

Ключевые слова: тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, студент, будущий учитель, учитель иностранного языка, межкурсовые различия, тест Спилбергера-Ханина.

В психологической науке феномен тревожности традиционно рассматривается как многомерное образование, занимающее пограничное положение между эмоциональной, мотивационной и волевой сферами личности. В самом широком смысле тревожность определяется как склонность индивида к переживанию состояния тревоги, характеризующегося субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, опасения и соматическими проявлениями, возникающими в ситуациях неопределенности или ожидания угрозы.

Система высшего педагогического образования ориентирована на подготовку не только компетентного, но и психологически устойчивого специалиста, способного эффективно функционировать в условиях высокой эмоциональной напряженности профессиональной среды. Канд. психол. наук Н.Ю. Галой подчеркивает, что современная педагогическая деятельность сопряжена с высокой интенсивностью профессиональных нагрузок и постоянным воздействием стрессогенных факторов [2], а преподавание иностранного языка сопряжено с дополнительными факторами психологического давления: необходимостью постоянной публичной коммуникации на неродном языке, страхом совершить ошибку, боязнью негативной оценки со стороны обучающихся и коллег. В связи с этим проблема тревожности будущих педагогов приобретает особую значимость.

В том числе Н.Ю. Галой в своей работе отмечает, что высокий уровень устойчивости к воздействию стрессогенных факторов особенно важен для представителей педагогической профессии. Эмоциональная стабильность и предсказуемость учителя влияют на атмосферу взаимодействия в детском коллективе, определяют эффективность учебного сотрудничества и образовательные результаты в целом [1].

Проблема исследования обусловлена противоречием между объективно существующей потребностью системы образования в педагогах, владеющих навыками эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивостью, и недостаточной разработанностью научных представлений о динамике тревожности в период профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Многие известные психологи в своих трудах рассматривают вопрос тревоги. Например, З. Фрейд выделял три вида тревоги [7]:

1) объективная тревога, она же реалистическая – её можно назвать синонимом страха. Возникает в ответ на реальную угрозу, опасность во внешнем мире и стихает тогда, когда исчезает сама угроза;

2) невротическая тревога. Является видом тревоги, которая связана с бессознательным. Выступает как страх перед неопределенной угрозой. В концепции З. Фрейда является столкновением между «Ид» и «Эго», вызывая страх и тревогу за импульсивные желания;

3) моральная тревога. Проявляется в ситуациях, когда человек действует, нарушая свои моральные принципы, так называемое «Супер-Эго». Иначе эту тревогу можно назвать «страхом перед собственной совестью».

Теоретико-методологическую основу настоящего исследования составляет дифференциальный подход к пониманию тревожности, разработанный американским психологом Чарльзом Спилбергером (C.D. Spielberger) [9]. В рамках данного подхода тревожность рассматривается как двумерный конструкт, включающий два самостоятельных феномена.

Первое понятие – ситуативная (реактивная) тревожность. Это актуальное, динамичное состояние, возникающее как непосредственная реакция на стрессор и проявляющееся в переживаниях напряженности и беспокойства.

Второе понятие – личностная тревожность. Это устойчивое личностное свойство, predisposed субъекта к восприятию значительного числа ситуаций как угрожающих, что влечет за собой типичное для него тревожное реагирование.

Адаптация данной концепции для отечественной выборки и разработка стандартизированного диагностического инструментария осуществлены Юрием Львовичем Ханиным, чья модификация шкалы Спилбергера является наиболее распространенным инструментом диагностики тревожности в российской психологии. В контексте профессиональной подготовки учителя иностранного языка принципиальное значение имеет концепция языковой тревожности (Foreign Language Anxiety), разработанная Элейн Хорвиц (E.K. Horwitz) [8]. Данный феномен определяется как специфический синдром, возникающий в ситуациях изучения и использования неродного языка и проявляющийся в трех основных компонентах: страх речевой коммуникации, боязнь негативной оценки со стороны окружающих и тревога перед экзаменационными испытаниями.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО МПГУ в течение всего 2025 года. Респондентами выступили обучающиеся 1, 2 и 3 курса очной формы обучения. Опрошены были 274 студента направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык(английский)» В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Шкала самооценки уровня тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, с помощью которой студенты узнали свои уровни личностной и ситуативной тревожности [3]. Каждый уровень тревожности был классифицирован: низкий – результат ниже 30 баллов, средний – результат от 31 до 44 баллов, высокий – больше 45 баллов

Для анализа были получены данные студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов, разделенные по уровню личностной и ситуативной тревожности. Результаты анализа личностной тревожности показали, что на 1-м курсе наблюдается высокий уровень тревожности у 50% студентов, что обусловлено адаптационным стрессом: смена привычной школьной среды, новые формы контроля, необходимость публичной иноязычной коммуникации, страх ошибки и негативной

оценки. На 2-м курсе также наблюдается высокий уровень тревожности у 41,48% студентов. Незначительное снижение показателей не является устойчивым. На втором курсе наступает «кризис второкурсника»: снижается внешняя новизна, но возрастают требования к языковой компетенции, увеличивается объем спонтанной речи на иностранном языке. На 3-м курсе преобладает высокий уровень тревожности 46,77%, что может быть связано с началом профессиональной идентификации: первая педагогическая практика, апробация себя в роли учителя, необходимость импровизации на иностранном языке перед аудиторией. Полученные показатели личностной тревожности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели личностной тревожности

Личностная тревожность			
Уровень тревожности	1 курс	2 курс	3 курс
Низкий	5,56%	6,25%	11,29%
Средний	44,44%	52,27%	41,94%
Высокий	50,00%	41,48%	46,77%

Результаты ситуативной тревожности показали, что на 1-м курсе 50% студентов испытывают высокий уровень ситуативной тревожности, что может быть связано с острой адаптацией к вузу: новая образовательная среда, публичные выступления на иностранном языке, страх ошибки и негативной оценки со стороны преподавателей и одногруппников. На 2-м курсе высокие уровни тревожности также присутствуют у 34,09% студентов, при этом 50% студентов имеют средний уровень тревожности. Завершение первичной адаптации, снижение ситуативной тревожности у большинства. Высокие показатели у трети студентов сохраняются из-за интенсификации языковой практики и усложнения коммуникативных задач. На 3-м курсе уровень тревожности повышается, что может быть связано с первой педагогической практикой: публичная самопрезентация в роли учителя, необходимость импровизировать на иностранном языке перед аудиторией, страх профессиональной несостоятельности и неопределенность трудоустройства. Полученные показатели ситуативной тревожности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели ситуативной тревожности

Ситуативная тревожность			
Уровень тревожности	1 курс	2 курс	3 курс
Низкий	11,11%	15,91%	9,68%
Средний	38,89%	50,00%	54,84%
Высокий	50,00%	34,09%	35,48%

Был проведен сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента показал, что различия в уровнях тревожности между студентами 1-го и 2-го курсов не являются статистически значимыми для личностной тревожности ($p = 0,339$), однако для ситуативной тревожности различие между группами студентов 1-го и 2-го курсов имеет статистическую значимость ($p = 0,031$). У первокурсников уровень ситуативной тревожности статистически достоверно выше. Сравнение между 2-м и 3-м курсами показало, что различия по личностной тревожности также не являются статистически значимыми ($p = 0,855$). Показатели t-критериев Стьюдента личностной тревожности представлены в таблице 3. Показатели t-критериев ситуативной тревожности представлены в таблице 4.

Таблица 3

Показатели t-критериев Стьюдента личностной тревожности

t-критерий Стьюдента – Личностная тревожность	
1 курс VS 2 курс	0,339473813
1 курс VS 3 курс	0,339236186
2 курс VS 3 курс	0,855186404

Таблица 4

Показатели t-критериев Стьюдента ситуативной тревожности

t-критерий Стьюдента – Личностная тревожность	
1 курс VS 2 курс	0,031385131
1 курс VS 3 курс	0,265538950
2 курс VS 3 курс	0,220656157

На основании результатов исследования рекомендуется реализовать дифференцированную систему психолого-педагогического сопровождения. На младших курсах целесообразно сделать акцент на тренингах адаптации, развитии навыков эмоциональной саморегуляции и снижении страха публичной иноязычной коммуникации. На старших курсах приоритетными становятся формирование профессиональной идентичности, моделирование ситуаций реальной педагогической деятельности и обучение стратегиям совладания с экзистенциальной тревогой, связанной с трудоустройством.

В заключение, в ходе исследования установлено, что личностная тревожность будущих учителей иностранного языка является устойчивой характеристикой и сохраняется на высоком уровне на всех этапах обучения. Ситуативная тревожность динамична: высока на первом курсе из-за адаптации, снижается ко второму и вновь возрастает на третьем в связи со страхом профессиональной несостоятельности и неопределенностью трудоустройства.

Список литературы

1. Галой Н.Ю. Уровень стресса будущих учителей в зависимости от направления профессиональной предметной подготовки / Н.Ю. Галой // Вестник университета. – 2024. – №3. – С. 197–205. – URL: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-3-197-205> (дата обращения: 12.03.2026). EDN DQNAAG
2. Галой Н.Ю. Интерактивные формы управления стрессом в педагогической деятельности: от когнитивно-поведенческих методов к цифровым стимуляторам / Н.Ю. Галой // Наука в жизни человека. – 2025. – №3. – С. 25–32. – EDN RTWNHM. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88776247> (дата обращения: 12.03.2026).
3. Методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина (оценка ситуационной и личностной тревожности). – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/05/11/metodika-dagnostiki-samootsenki-chd-spilbergera-l-khanina> (дата обращения: 12.03.2026).
4. Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза: монография / Ю.Г. Панюкова, О.Б. Сладкова, Е.Н. Панина. – М.: Альпен-Принт, 2021. – 210 с. EDN HROSQM
5. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 11–17.
6. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с. EDN QXSALV
7. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с. EDN QXRNPP
8. Horwitz E.K. Foreign Language Classroom Anxiety / E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70. No. 2. Pp. 125–132.
9. Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research / C.D. Spielberger. New York, 1972. Vol. 1. Pp. 24–55.

Лазаренко Лариса Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА СТУДЕНТОВ НА ГОТОВНОСТЬ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

Аннотация: в статье автор актуализирует вопросы социального заказа общества и государственной политики на укрепление ценности семьи и подготовки студенческой молодёжи к созданию семьи. Уточняется феномен «личностный кризис» с позиций экзистенциального подхода как закономерность природы человека. Такой подход предполагает рассматривать кризис в аспекте отражения человеком жизненных ситуаций, которые стимулируют у него потребность в изменении способа жизни, изменения отношения к основным экзистенциальным проблемам.

Экспериментальным путём выявлены переживания и трудности личностного кризиса студентов выпускного курса. К основным переживаниям большинства испытуемых относятся проблемы готовности к созданию будущей семьи и родительство. Результаты исследования позволили разработать рекомендации для педагогов и тьютеров в рамках воспитательной и учебной работы в вузе по оптимизации вопросов ценностного отношения к семье.

Ключевые слова: студенты, личностный кризис, студенческая семья, готовность к созданию семьи, экзистенциальные проблемы, субъективные переживания, самосознание, личностная зрелость.

Актуальность. Приоритетом современной государственной политики является актуализация и возвращение к традиционным семейным ценностям, улучшение демографической ситуации в стране. Особая роль в реализации государственных программ отводится студенческой молодёжи, системе образования. Реализуемые меры поддержки молодых семей, образовательных программ нацелены на формирование готовности молодёжи к созданию семьи. Государство создаёт социальные условия, благоприятно влияющие на принятие решений студентами к созданию семьи. Так, с июля 2025 года официально закреплён статус «студенческая семья». Это обязывает вузы создавать определённые пространства в инфраструктуре для семьи с ребёнком.

Следовательно, актуальность обсуждаемой темы очевидна и задана социальным заказом общества.

Выбор студенчества как объекта работы определён её особым потенциалом жизнедеятельности, сензитивным периодом в возрастном развитии, определяющим готовность к созданию семьи [1; 3]. В этом аспекте цель исследования состоит в обосновании роли личностного кризиса в готовности студентов к созданию семьи.

Авторы А.Ю. Чернов, Т.С. Триполева в своей работе отмечают, что в условиях образования происходит изменение в мировоззрении студентов установок на ценность семьи, родительство, брачные отношения. По мнению этих авторов, у молодёжи доминирует мотив прагматический, связан с полезностью семейных отношений и рождением детей [10, с. 3].

Учёные Ф.Е. Василюк, Л.Ф. Бурлачук, Е.Н. Туманова выделяют большое множество разнообразных классификаций кризисов: возрастных, кризис развития, отношений, профессионального развития, кризис жизни и др. [2, с. 3]. Современный уровень психологических исследований личностного кризиса характеризуется теоретическими концепциями, раскрывающими механизм его возникновения, а также динамику протекания на разных этапах взросления [8], описывается опыт субъективных переживаний личностью кризисных состояний.

Учёными Н.А. Зиминной, С.В. Жолудевой осуществлена систематизация различных подходов к изучению личностных кризисов [5; 6]. Мы рассматриваем личностный кризис (теория В. Франкла, К. Ясперса) с позиций экзистенциального подхода как закономерность природы человека [6, с. 3]. Такой подход предполагает рассматривать кризис в аспекте отражения человеком жизненных ситуаций, которые стимулируют у человека потребность в изменении способа жизни, изменения отношения к основным экзистенциальным проблемам.

Поскольку в поле нашего научного интереса включены студенты, мы рассматриваем роль личностного кризиса молодёжи в возрасте 20–21 года (пора студенчества) в вопросах решения экзистенциальных трудностей, таких как отношение к браку, к созданию будущей семьи.

При выборе психологической теории, раскрывающей динамику личностного кризиса, возникающего при выборе спутника жизни и ориентации на создание семьи, нами выбран семейно-ориентированный подход. Автор теории семейных систем Мюррей Боуэн. Он изучает влияние динамики семейных отношений на формирование ценностей, установок и нравственных идеалов, что в целом создаёт у человека образ семьи.

Исследователи А. Адлер, Л.Б. Шнейдер, И.В. Дубровина, И.Ю. Зудилина рассматривают теории психологической готовности к браку. Они считают, что готовность к браку является одним из ведущих факторов в развитии личности.

Для изучения роли личностного кризиса в вопросе готовности студентов к созданию семьи выбраны методы: анализ государственных документов в области семейной политики, научных работ, экспериментальное исследование посредством анкеты, бесед, тестовых методик.

Таблица 1

Результаты анкетирования по методике В.В. Манукяна

Переживания и трудности студентов выпускного курса (в %, n-36 чел.)						
Общение в группе однокурсников	Несовпадение ожиданий	Слабая мотивация к работе и учёбе	Разочарование в будущей профессии	Неуверенность в себе	Отношение к созданию будущей семьи	Будущее родительство
10%	18%	24%	26%	32%	56%	44%

Для определения у студентов кризисных переживаний была модифицирована и использована «Анкета кризисных событий и переживаний» В.В. Манукяна. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Результаты проведённой нами тестовой анкеты подтвердили исследования многих учёных о кризисных переживаниях старшекурсников. В нашем случае наибольшие переживания испытывают студентки (их в большинстве – 36 чел. девушки) о возможности создания в скором будущем семьи – 56%, переживания о родительстве (рождение ребёнка, уход и воспитание, материальные возможности). Переживания по поводу будущей профессии испытывают 26%, отмечают потерю интереса к учёбе и работе 24%, несовпадение ожиданий выражают 18% и только 10% отмечают дискомфорт в общении с однокурсниками. Таким образом, выявлено, что испытуемые переживают личностные кризисы. Влияют ли они на готовность к созданию семьи? Заметим, что феномен «готовность» рассмотрен в различных научных исследованиях. В общем учёными принято положение о том, что от развития и зрелости личности зависит уровень готовности, как результат деятельности. По мнению учёных Н.С. Явленской, В.А. Теньковой выделяются такие стадии готовности как наличие познавательного интереса, эмоциональной активности и волевых усилий личности [9; 11]. Уровни готовности к созданию семьи, по мнению Е.И. Зритневой, могут включать совокупность таких личностных аспектов как когнитивный, эмоциональный и поведенческий [7, с. 11].

Для определения установок, ожиданий и субъективных переживаний испытуемым была предложена проективная методика «Моя будущая семья» и анкета «Представления и готовность к семейным отношениям», состоящая из 10 вопросов (на основе тест-карты И.Ф. Юнда). Интерпретация рисунков по методике «моя будущая семья» основана на сочетании и выборе цвета по тесту Люшера. Рисунки испытуемых о будущей семье в большинстве своём наполнены положительными ожиданиями, эмоционально насыщенными яркими цветами (65%). Прагматический характер отношения к будущей семье обозначен цветом фиолетовым, коричневым, серым (25%) и лишь 10% выразили безразличное и дистанционное отношение к вопросу о будущей семье. Результаты анкетирования о готовности к созданию семьи выявили такую тенденцию (с учётом того, что все испытуемые-девушки).

Выразили готовность к созданию семьи, с установкой на родительство 47% испытуемых; считают, что семья будет в более отдалённой перспективе 33%; 20% опрошенных не готовы к созданию семьи. Основными причинами вступления в брак испытуемые считают общие интересы, любовь и уважение. Однако, студенты важным фактором для заключения брачных отношений считают надёжность партнёра, материальную обеспеченность, стабильность.

Полученные результаты совпадают с эмпирическими исследованиями авторов Ю.А. Еврафовой, В.А. Теньковой [4; 9].

По результатам анкетирования испытуемые (53%) полагают, что в семье должны быть гармоничные отношения и эмоциональная поддержка друг друга, схожесть интересов и совпадение основных ценностей. Из числа опрошенных по анкете 37% считают, что в браке у каждого должно быть личное пространство, свобода в выборе увлечений и видов деятельности, отношения построены на компромиссной договорённости. Небольшая часть испытуемых-10%, считают, что не готовы к обсуждению вопроса о будущей семье.

Таким образом, по результатам эмпирической части исследования следует, что 65% испытуемых выразили готовность к созданию семьи, 25% сомневаются в этом, 10% не готовы обсуждать отношение к созданию семьи.

Разделяем мнение учёных о возможности влияния личностного кризиса на готовность студентов к семейным отношениям. Кризисные ситуации могут вызывать неуверенность в будущем, сомнение в создании своей семьи, изменить отношение к браку, повлиять на сложившиеся ценности о семье. Считаем, что выполненное исследование подтвердило актуальность темы для современной студенческой молодёжи.

В заключении предлагаем рекомендации по формированию готовности студентов к созданию семьи в образовательной среде вуза. Например, такие.

1. Просветительско-образовательный лекторий о социально-государственных программах, направленных на актуализацию ценности семьи для молодёжи.

2. Социально-психологические тренинги, ролевые игры на развитие коммуникативной компетентности и решения конфликтности в межличностных отношениях.

3. Арт-педагогические технологии в преодолении личностного кризиса.

4. Круглый стол: встречи с работниками социальной сферы, медицинскими сотрудниками, с молодыми семьями.

Подытоживая изложенное отметим, что в период студенчества, начала молодости у молодёжи проявляется направленность сознания, чувств, деятельности на поиск близкого человека для создания семьи, на любовь и доверие. Одной из важных задач образования является содействие в формировании социально-психологических установок студентов в создании семьи, ценностей супружества.

Список литературы

1. Алексеева Л.А. Терминальные и инструментальные ценности в структуре профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодёжи / Л.А. Алексеева, И.А. Кох // Вопросы управления. – 2018. – №2 (51). – С. 103–107. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35611578> (дата обращения: 03.02.2026). EDN UZNAYN

2. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. №3. – С. 90–101.
3. Граненкова Е.С. Теоретико-методологические подходы к изучению готовности к семейной жизни / Е.С. Граненкова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №1. – С. 172–175.
4. Евграфова Ю.А. Готовность к браку современной молодежи / Ю.А. Евграфова, Т.Н. Черникова // XVIII Международная научно-методическая конференция, посвященная 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2024. – С. 425–427.
5. Жолудева С.В. Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / С.В. Жолудева; Педагогический институт Южного федерального университета. – Ростов-н/Д., 2009. – 258 с. EDN QEMJAX
6. Зими́на Н.А. Личностная зрелость молодежи как критерий готовности к семейной жизни / Н.А. Зими́на // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96136.htm> (дата обращения: 22.02.2026).
7. Зритнева Е.И. Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Зритнева; Северо-Кавказский государственный технический университет. – Ставрополь, 2020. – 212 с.
8. Лазаренко Л.А. Особенности психолого-педагогической поддержки студентов в условиях переживания адаптационного кризиса / Л.А. Лазаренко // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2025. – С. 437–439. EDN MWVDGY
9. Тенькова В.А. Готовность к браку в юношеском возрасте / В.А. Тенькова // Вестник Научной сессии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета. – 2025. – С. 221–228.
10. Чернов А.Ю. Готовность к браку в период ранней взрослости / А.Ю. Чернов, Т.С. Триполева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам LXVI Международной научно-практической конференции. – № 7 (64). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 82–91.
11. Явленская Н.С. К вопросу о необходимости формирования готовности молодежи к браку / Н.С. Явленская // Семья и ребенок: проблемы взаимодействия: материалы Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 134–137. EDN UYQDXX

Мосунова Оксана Дмитриевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД КРИЗИСА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ДЕТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация: *подростковый возраст рассматривается как нормативный этап развития, затрагивающий как личностное становление подростка, так и систему детско-родительских отношений. В статье обобщаются положения отечественных и зарубежных теорий подросткового развития, анализируются психические задачи данного возрастного периода и их влияние на трансформацию родительской позиции. Особое внимание уделяется эмоциональным трудностям родителей и феномену родительского выгорания как фактору риска для психологического благополучия подростков. Теоретические выводы подчёркивают значимость психологической поддержки родителей в период подросткового кризиса.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, подростковый кризис, нормативный кризис, родительство, детско-родительские отношения, родительское выгорание, психологическое благополучие.*

Подростковый возраст рассматривается психологической наукой как особый этап развития человека, проявляющийся изменениями на биологическом, когнитивном, личностном и социальном уровнях. В этот период усиливаются процессы формирования идентичности,

возрастает стремление к самостоятельности, взаимодействие с окружающими приобретает сложный, многослойный и противоречивый характер. Отечественные и зарубежные авторы трактуют данный период как нормативный кризис, сопровождающийся эмоциональной лабильностью, изменением ценностных ориентиров, пересмотром собственного отношения к родителям, трансформацией взаимоотношений с родителями и другими значимыми фигурами [3–5].

Подобная многоплановость делает подростковый возраст кризисным не только для самого ребёнка, но и для членов его семьи, прежде всего – для родителей, которые оказываются в ситуации необходимости адаптации к новой динамике взаимодействия. Для многих родителей появление выраженной автономии ребёнка оказывается источником тревоги и чувства утраты контроля. Привычные способы воспитательных стратегий перестают приносить ожидаемый результат, а ежедневное взаимодействие становится менее предсказуемым и потенциально конфликтным. Подросток стремится к расширению личного пространства, требует признания своей самостоятельности, тогда как родитель продолжает ощущать ответственность за его безопасность и благополучие [3; 4]. Это противоречие требует от взрослых глубокого пересмотра своего родительского поведения, большей гибкости и готовности к диалогу. В ситуациях, когда перестройка не происходит, нередко возникают эмоциональные разрывы, снижение доверия и нарастание взаимных претензий.

Несмотря на большое количество исследований, посвящённых изучению психологического развития подростков, эмоциональное состояние родителей и особенности их функционирования на рассматриваемом этапе изучены в значительно меньшей степени. Научный фокус зачастую сосредоточен на закономерностях развития подростка, тогда как переживания родителей, их потребности, эмоциональные трудности и адаптационные ресурсы описаны фрагментарно [7]. Это обуславливает необходимость систематизации теоретических подходов к пониманию родительства в условиях подросткового кризиса и анализа факторов, определяющих успешность семейного взаимодействия.

Рассмотрим теоретические основы кризиса подросткового возраста.

Подростковый возраст представляет собой этап качественных изменений, охватывающих формирование биологической зрелости, расширение когнитивных возможностей и развитие социальной компетентности. Л.С. Выготский связывал его с появлением нового уровня самосознания и возникновением «чувства взрослости», что неизбежно перестраивает отношения подростка с окружающими [2]. И. С. Кон подчеркивал ускоренный темп физического и психологического развития, формирование мотивов самоутверждения, расширение социальной перспективы и повышение значимости признания со стороны сверстников [3]. Зарубежные исследователи указывают на высокую эмоциональную реактивность подростков и чувствительность к социальному окружению, которое выступает важным фактором формирования идентичности [6].

Данный нормативный кризис рассматривается как закономерный этап возрастного развития, который связан с переходом от детской зависимости к личностной и социальной автономии. В концепции Э. Х. Эриксона подростковый возраст – это эпоха формирования идентичности, противопоставляемая ролевой путанице [5]. Для данного периода характерны протест против контроля, поиск собственных ориентиров, эмоциональная нестабильность и потребность в признании самостоятельности.

В отечественной научной литературе Л.И. Божович подчеркивала значение перестройки мотивационной сферы подростка [1], а А.В. Фельдштейн рассматривал кризис как результат столкновения растущей потребности подростка в автономии с сохраняющейся зависимостью от семьи, что усиливает напряжённость в детско-родительских отношениях [4].

К ключевым задачам рассматриваемого возрастного этапа отечественные и зарубежные ученые относят формирование личностной идентичности, развитие автономии и способности к ответственному выбору, укрепление эмоциональной саморегуляции, построение собственной ценностной системы и личных границ, повышение значимости социальных связей [3; 6].

Именно в этом контексте формируются особенности взаимодействия подростка и родителя, что влечет необходимость трансформации родительской позиции.

Так, возрастающая автономия подростка требует от родителей качественного пересмотра привычных стилей воспитания. Директивный стиль, эффективный на ранних этапах развития ребенка, в подростковом возрасте нередко провоцирует сопротивление и снижает доверие. Более эффективной становится партнерская позиция, основанная на признании субъектности подростка и его права на участие в обсуждении правил и границ. Ученые считают, что отсутствие такой родительской адаптации способствует усилению конфликтов и взаимной фрустрации [6; 7].

Переход к новой роли родителя подростка предполагает переосмысление собственных ожиданий, отказ от избыточного контроля и развитие навыков диалогичного общения с «вчерашним» ребенком на принципах равноправия, стремления к взаимопониманию и обмена мнениями. Успешность этого процесса во многом определяет безопасность трансформирующихся отношений и эмоциональный климат семьи.

Подростковый возраст ребёнка часто сопровождается ростом психологической нагрузки у взрослых, проявляющейся повышенной тревожностью, неопределенностью, сомнениями в правильности воспитательных решений, ощущением утраты контроля [7]. В этом контексте особое значение приобретает феномен родительского выгорания, под которым понимается состояние эмоционального истощения, утраты вовлечённости и утраты субъективной удовлетворённости родительской ролью [9].

Современные исследования свидетельствуют о том, что высокий уровень родительского выгорания влечет изменение воспитательных практик в сторону ужесточения контроля и снижения эмоциональной поддержки, что негативно отражается на психологическом благополучии подростков [9]. В этом состоянии родители демонстрируют раздражительность и непоследовательность в требованиях, что, в свою очередь, усиливает тревожность и эмоциональную нестабильность подростков, приводит к росту конфликтности и формированию у подростков ощущения непонимания и отвержения. Подобные паттерны взаимодействия нарушают процесс формирования автономии и подрывают чувство базовой безопасности у ребёнка [9].

Таким образом, родительское выгорание может рассматриваться не только как индивидуальная проблема взрослого, но и как значимый фактор риска для эмоционального состояния и благополучия подростка. Родители нередко нуждаются в восстановлении собственных ресурсов, прежде чем они смогут качественно взаимодействовать и оказать эффективную поддержку своему ребенку.

Психологическая помощь непосредственно родителям и опосредованно подросткам должна быть направлена на повышение родительской осведомленности об особенностях проживания детьми данного возрастного этапа, на укрепление эмоциональной устойчивости взрослых и снижение интенсивности внутрисемейного стресса.

Итак, теоретический обзор показал, что подростковый возраст – важный этап нормативного развития, требующий перестройки отношений между родителем и ребёнком. В этот период меняются привычные роли, возрастает значение автономии подростка, а прежние воспитательные стратегии теряют эффективность.

Успешное родительство в условиях подросткового кризиса возможно при совокупности осведомленности родителей об особенностях данного возрастного этапа ребенка,

эмоциональной устойчивости взрослых и наличия ресурсов психологической и социальной поддержки. Современные исследования указывают на необходимость оказания своевременной психологической помощи родителям, направленной на снижение эмоционального выгорания, обучение эффективным стратегиям взаимодействия и укрепление детско-родительских отношений [7; 9].

Полученные результаты настоящего теоретического обобщения могут служить основой для разработки консультативных, образовательных и профилактических программ, способствующих благополучному прохождению семьей подросткового кризиса.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1995. – 349 с.
2. Варга А.Я. Психология родительства: учебное пособие / А.Я. Варга. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы детской психологии / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина // Собрание сочинений. – В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
5. Стейнберг Л. Подростковый возраст: психология развития / Л. Стейнберг; пер. с англ.; под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн. – М.: Академический проект, 1999. – 320 с.
7. Эриксон Э.Х. Детство и общество: психосоциальные проблемы развития человека / Э.Х. Эриксон; пер. с англ. – СПб.: Ленанд, 2019. – 416 с.
8. Mikolajczak M. Parental burnout: moving the focus from children to parents / M. Mikolajczak, I. Roskam // New Directions for Child and Adolescent Development. 2020. №174. Pp. 7–13. DOI: 10.1002/cad.20376. EDN XKNZMG
9. Prime H. Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic / H. Prime, M. Wade, D.T. Browne // American Psychologist. 2020. Vol. 75. №5. Pp. 631–643. DOI: 10.1037/amp0000660. EDN OKBXLG

Приходько Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-154369

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация: в статье рассматривается профессиональная речевая культура как педагогически формируемый ресурс психологической устойчивости сотрудника органов внутренних дел. Обосновывается положение о том, что речевая культура выполняет не только коммуникативную, но и регулятивную функцию, обеспечивая эмоциональную самостабилизацию личности в условиях профессионального стресса. В контексте теории и методики профессионального образования раскрывается взаимосвязь речевой подготовки и формирования устойчивости специалиста к коммуникативной напряженности.

Ключевые слова: профессиональная речевая культура, психологическая устойчивость, эмоциональная саморегуляция, кризисная педагогика, профессиональное образование, сотрудники органов внутренних дел.

Современная профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел осуществляется в условиях повышенной социальной ответственности и постоянной коммуникативной напряженности. Контакт с гражданами, работа в конфликтных ситуациях,

необходимость оперативного правового разъяснения и принятия решений требуют не только специальной подготовки, но и устойчивости личности к эмоциональным нагрузкам.

В научном дискурсе проблема психологической устойчивости преимущественно рассматривается в рамках психологии стресса и профессионального выгорания. Вместе с тем гуманитарные механизмы ее формирования в системе профессионального образования остаются недостаточно осмысленными. В частности, ограниченным представляется понимание профессиональной речевой культуры исключительно как компонента коммуникативной компетентности.

Между тем речь в профессиональной сфере – это не только инструмент передачи информации, но и способ внутренней организации сознания, форма саморегуляции и средство управления поведением. В связи с этим возникает вопрос: может ли профессиональная речевая культура рассматриваться как ресурс психологической устойчивости сотрудника органов внутренних дел?

В отечественной педагогике профессиональная подготовка понимается как процесс формирования интегративных качеств личности специалиста, обеспечивающих успешность деятельности (В.А. Сластенин, А.К. Маркова [8; 11]). Профессионализация предполагает развитие ценностно-смысловой, когнитивной и регулятивной сфер личности.

Речевая культура в лингвистической традиции (Н.И. Формановская, Л.К. Граудина [10; 12]) трактуется как владение нормами литературного языка и умение использовать их адекватно ситуации общения. Однако в контексте профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел подобное определение оказывается недостаточным.

Как отмечал Б.Ф. Ломов [6; 7], в экстремальных условиях профессионального общения возрастает роль не только содержания, но и формы передачи информации. Для сотрудника ОВД это проявляется в необходимости:

- чёткой структурированности речи (чтобы исключить разночтения в правовом разъяснении);

- контроля невербальных компонентов (интонация, паузы – как сигналы уверенности);

- оперативности обратной связи (мгновенная коррекция тактики общения при изменении ситуации).

Концепция языковой личности Ю.Н. Караулова [3] позволяет расширить понимание нормативного компонента. Для сотрудника ОВД недостаточно просто соблюдать языковые нормы – необходимо формировать профессиональный тип языковой личности, который характеризуется:

- владением юридическим подстилем;

- способностью к быстрой смене коммуникативных ролей (инспектор – медиатор – педагог);

- осознанным использованием речевых стратегий деэскалации.

В рамках теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев [5]) речь понимается как форма опосредования психических процессов. Развивая эти идеи, А.Н. Леонтьев подчёркивал, что деятельность опосредуется знаковыми системами, где речь занимает центральное место. В контексте работы сотрудника ОВД это означает: речевая деятельность не просто сопровождает профессиональные действия, но структурирует их. Например, проговаривание алгоритма действий в напряжённой ситуации («Сначала оцениваю угрозу, затем выбираю тактику общения») выполняет функцию ориентировочной основы деятельности, повышая устойчивость к стрессу.

Развивая идеи теории речевой деятельности, следует обратиться к фундаментальным положениям Л.С. Выготского [4] о роли речи в развитии высших психических функций. Согласно концепции учёного, внешняя речь не только отражает мыслительные процессы, но и активно формирует их, выступая инструментом саморегуляции. В профессиональной деятельности сотрудника ОВД этот механизм приобретает особое значение: вербализация

эмоционального состояния («Я понимаю, что вы рассердились, давайте разберём ситуацию») позволяет перевести аффект в плоскость рационального анализа, снижая уровень стресса».

С позиций психологии личности (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова [1; 2]) психологическая устойчивость проявляется в способности субъекта к саморегуляции в условиях напряжения. Однако механизмы этой саморегуляции редко связываются с педагогически формируемыми речевыми навыками.

Таким образом, возникает необходимость интегративного подхода, в рамках которого профессиональная речевая культура осмысливается как фактор внутренней стабилизации личности.

Речевая реакция, в отличие от эмоциональной, обладает потенциалом осознанности. Если эмоциональный импульс возникает спонтанно, то речевое действие может быть организовано в соответствии с усвоенными стратегиями. Именно в этом заключается ее регулятивный потенциал.

Профессиональная речевая культура включает:

- нормативный компонент (точность, правильность, соответствие языковым нормам);
- стратегический компонент (умение выбирать адекватные коммуникативные модели);
- этический компонент (соблюдение норм профессионального взаимодействия);
- регулятивный компонент (управление интонацией, темпом, паузами).

Исследования В.И. Моросановой [9] показывают, что коммуникативная компетентность профессионала включает не только навыки эффективного общения, но и способность к речевой саморегуляции. В практике ОВД это реализуется через:

- использование «я-высказываний» для снижения агрессии собеседника («Я прошу вас говорить тише, чтобы мы могли разобраться в проблеме»);
- применение техник активного слушания как способа эмоциональной разрядки;
- вербализацию собственных действий («Сейчас я проверю документы, это займёт минуту») для снижения тревожности граждан.

Регулятивный компонент имеет принципиальное значение для формирования психологической устойчивости. Освоение речевых стратегий отказа, правового разъяснения, деэскалации конфликта снижает уровень внутреннего напряжения и предупреждает развитие коммуникативной фрустрации.

Неспособность к точному и сдержанному выражению позиции нередко становится источником эмоционального истощения. Таким образом, речевая культура выполняет профилактическую функцию по отношению к профессиональному выгоранию.

Для практической реализации этих идей в системе ведомственного образования необходимо усилить акцент на развитии регулятивного компонента речевой культуры через специальные тренинги и моделирование стрессовых ситуаций. Например:

- упражнения на контроль интонации и темпа речи в условиях имитации конфликтного диалога;
- ролевые игры по отработке стратегий деэскалации с последующей рефлексией речевых действий;
- анализ видеозаписей реальных профессиональных ситуаций с выделением эффективных и неэффективных речевых стратегий.

Современная кризисная педагогика ориентирована на формирование устойчивости личности в условиях социальной нестабильности. В системе ведомственного образования это предполагает развитие не только правовых и специальных компетенций, но и гуманитарных механизмов адаптации.

Речевая подготовка в таком контексте приобретает стратегическое значение. Формирование навыков аргументированной, эмоционально нейтральной и нормативной речи становится элементом профессиональной безопасности.

Расширение понимания речевой культуры от коммуникативной компетентности к ресурсу психологической устойчивости позволяет переосмыслить содержание дисциплин гуманитарного цикла. Работа над речевой рефлексией, осознанным паузированием, стратегиями конструктивного диалога становится частью системной подготовки специалиста.

Таким образом, гуманитарная составляющая профессионального образования приобретает не вспомогательный, а структурообразующий характер.

Профессиональная речевая культура обладает значительным регулятивным потенциалом и может рассматриваться как педагогически формируемый ресурс психологической устойчивости сотрудника органов внутренних дел.

Ее значение выходит за пределы коммуникативной компетентности и связано с обеспечением эмоциональной самостабилизации личности в условиях профессионального стресса.

Осмысление речевой культуры как ресурса профессиональной устойчивости позволяет рассматривать ее не как частную дисциплину, а как важнейший элемент формирования личности сотрудника органов внутренних дел в условиях современной социальной реальности.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Субъектно-личностные проблемы саморегуляции / К.А. Абульханова // Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. – СПб.; М.: Нестор-История, 2011. – С. 56–73.
2. 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
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов; отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 261 с. EDN PWFIXL
4. Кравцова Е.Е. Развитие идей Л.С. Выготского о мышлении и речи в современной образовательной практике / Е.Е. Кравцова // Вестник РГТУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – №2. EDN VPENLF
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с. EDN ZJUELZ
6. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
7. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды / Б.Ф. Ломов; отв. ред. В.А. Барабанщиков [и др.]. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 622 с. EDN SURWFR
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с. EDN YQCSKT
9. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2021. – №1. DOI 10.11621/vsp.2021.01.01. EDN PUYYXO
10. Раренко М.Б. 2001.04.037. Культура русской речи / под ред. проф. Граудиной Л.К., проф. Ширяева Е.Н. – М.: Норма, 2000. 560 с. / М.Б. Раренко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. – 2001. – №4. – С. 105–107. EDN BGWXXV
11. Сластенин В.А. Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста / В.А. Сластенин, В.А. Беловолов, Е.В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. EDN PGASTV
12. Формановская Н.И. Культура общения и речевого поведения / Н.И. Формановская. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: ИКАР, 2010. – 237 с. EDN CUVNSD

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в настоящее время исследованию интернет-зависимости посвящено значительное число работ и их количество продолжает возрастать, но несмотря на это зачастую они довольно фрагментарны, поэтому статья является попыткой собрать причины развития цифровой аддикции воедино. Автором рассматриваются основные факторы, механизмы и стадии развития зависимости от интернета у подрастающего поколения, подробно описываются механизмы формирования цифровой зависимости у разных типов личности подростков. Приводится физиологический механизм развития аддикции у молодежи.

Ключевые слова: интернет-зависимость, подростки, цифровая аддикция, нехимические аддикции, компьютерная зависимость, психологическое здоровье.

Актуальность темы определена тем, что технологические достижения конца XX и начала XXI веков привели к появлению и резкому росту новых видов развлечений и досуга. Так, за последние 10 лет значительно выросло количество пользователей сети интернет с 1,97 млрд до 6,04 млрд по состоянию на декабрь 2025 года. По данным опросов ВЦИОМ (Всероссийского центра изучения общественного мнения) 98% подростков в возрасте 14–18 лет являются активными пользователями социальных сетей. Доступность гаджетов и доступа в сеть интернет стали мощными факторами, под влиянием которых происходит формирование личности современных детей и подростков.

Процесс взаимодействия человека с сетью привлекает внимание специалистов из разных отраслей, а механизмы цифровой зависимости являются предметом исследования многих ученых. Зависимое поведение, о котором будет идти речь в данной статье, относится к нехимической аддикции. Ее можно описать следующим образом: это непреодолимое навязчивое желание выйти в сеть, не смотря на отсутствие свободного времени и реальной необходимости подключения к сети Интернет в данный момент, а также невозможность вовремя покинуть эту сеть [1]. Данные социологических опросов свидетельствуют о том, что к основной категории зависимых от цифровой среды людей относятся подростки. Во-первых, они являются самыми активными пользователями Интернета из всех возрастных категорий. Во-вторых, влияет незрелость их личности и непостоянство личностных характеристик подрастающего поколения, что и способствует их уязвимости к различным негативным воздействиям извне, но только ли это влияет?

При поиске ответа на поставленный вопрос будем придерживаться комплексного подхода, учитывающего и нейробиологические, и психологические, и социально-средовые факторы механизма развития аддикции.

Имеются исследования, в которых анализируются факторы развития подобного рода зависимости у подростков. Основным фактором считаются психологические особенности возрастного периода: это и восприимчивость к внешним влияниям и изменение сложившихся психологических структур, пересмотр нравственных представлений и социальных установок (А.Ю. Акопов, Я.И. Гилинский, Е.В. Змановская, И.С. Кон, Ц.П. Короленко, А.Е. Личко) [3].

Есть авторы, выделяющие внешние социальные факторы, внутренние наследственно-биологические предпосылки и внутриличностные причины, располагающие к развитию аддиктивного поведения.

По мнению В.Д. Менделевич и В.В. Шабалиной наиболее частой причиной является возможность удовлетворить свои потребности в общении, достижении и реализации своих личностных качеств [5].

В исследованиях В.В. Барцалкиной, Т.В. Дуденковой, Ю.Н. Мураткиной, Л.Н. Юрьевой и др. авторов была обозначена связь склонности к компьютерной зависимости от особенностей воспитания в семье: а именно высокий уровень семейной тревоги и преобладание авторитарного и гиперопекаемого стилей воспитания [5].

Анализ показателей, вносящих большой вклад в формирование аддикции, проведенный Малыгиным В.Л. и Меркурьевой Ю.А. в 2020 году позволил выделить и описать следующие механизмы формирования цифровой зависимости у разных типов личности подростков [6]:

1) Подростки с нейropsychологическими нарушениями выбирают интернет, как способ стимуляции психической деятельности, внешне регулирующий тонус и внимание. Путем непрерывно появляющихся новых внешних стимулов происходит усиление концентрации внимания, общего тонуса и параллельно незаметно происходит еще большее истощение и утомление, что формирует механизм повторных обращений к сети, создавая механизм возникновения зависимости;

2) подростки с преобладанием акцентуированных черт характера, которым сложно адаптироваться в социуме, в интернете получают удовольствие через новизну, привлечение внимания. Но краткосрочность эффекта вызывает потребность чаще обращаться к интернету, тем самым еще больше усиливая эту потребность и сильнее нарушая социальную адаптацию, создавая стойкий механизм возникновения зависимости.

Механизм развития аддикции с позиции нейробиологии наиболее глубоко рассмотрен в трудах Каменской В.Г. Ею обнаружено участие дофамина в создании зависимости через регуляцию эмоциональных переживаний и когнитивных функций у зависимых подростков [3].

В работах некоторых зарубежных авторов предполагается, что интернет-зависимость является результатом развития психических процессов в неблагоприятных и/или стрессовых условиях среды, которые возможно генетически заданы (Uncapher & Wagner, 2018; Schønning, Hjetland,

Aarø & Skogen, 2020; Marín-López, Zych, Ortega-Ruiz, Hunter & Llorent, 2020) [3].

Рассмотрим физиологический механизм развития аддикции подробнее. Первая реакция на погружение в Интернет различается у разных людей, также как и реакция на первое употребление наркотика или алкоголя. Дальнейшее развитие поведения подростка в цифровой среде определяется его социально-психологическими особенностями и степенью его физического и когнитивного развития (Каменская, Николаева, 2020; Богачева, 2017). Такие чувства, как одиночество или отверженность, напрямую влияют на формирование низкой самооценки. Что и делает подростка уязвимым к влиянию извне, и может служить удобной почвой для развития зависимости от Интернета. Обусловленная, генетически сниженная, стрессоустойчивость усиливается при частых переживаниях негативных чувств в семье, в школе, в кругу сверстников (в случае социального отвержения), формируя первые проявления социальной дезадаптации. Самооценка снижается еще больше, порождая активный поиск путей уменьшения негативных чувств и эмоций. Вполне вероятно, что ядром механизма развития интернет-аддикции являются доминирующие отрицательные эмоции и поиск способа облегчения этих переживаний, по мнению Каменской В.Г. [3].

Генетические факторы важны в развитии некоторых форм зависимостей (Кибитов, 2020) [4]. Основные формы нервно-психических расстройств и дезадаптаций запускают психоэмоциональные нарушения и патологические реакции на стресс. По мнению ряда исследователей (Czeh et al., 2007; Lu et al., 2003; Bremner, 2006, Bong Mun, 2023, Zhou, Xin, Wang & Ga, 2023), хронический стресс, депрессии и др. сопровождаются нейроатрофическими повреждениями в различных участках головного мозга [3]. И эти же мозговые структуры

являются зонами, отвечающими за формирование эмоций, процессы обучения и памяти. Такие нейрофизиологические процессы могут влиять на возникновение психоэмоциональных отклонений.

Один из важных факторов в механизме формирования зависимости – нейропластичность, как способ адаптации нервной системы к изменениям и определяется как способность нервной ткани изменять свою структуру и функции в ответ на воздействие внешних и внутренних факторов. Внешние факторы это: окружающая среда и социальное окружение; характер отношений между людьми; когнитивная и физическая активность; обучение новым формам поведения; уровень образования. Таким образом, можно предположить, что нейропластичность и средовые явления могут явиться причинами формирования аддиктивного поведения. Попытки найти определенные генетические основы «аддиктивной» личности потерпели неудачу, однако полностью это влияние рано «списывать со счетов». Высказываются идеи о том, что гены вносят приблизительно 50% вариаций в эмоциональное поведение человека, в том числе в патологическое и девиантное. Все остальное в реальном поведении определяется социальными и психологическими условиями жизни и развития.

Применение визуализационных методик изучения мозга человека позволило зафиксировать определенные структурные изменения ЦНС у подростков с признаками цифровой зависимости: у них отмечено уменьшение плотности серого вещества в различных участках коры головного мозга (Yuan et al., 2013, Терещенко, Смольникова, 2020) [8]. Немногочисленные работы по этой теме (Терещенко, Смольникова, 2020; Buckholtz et al., 2010; Yuan et al., 2013) указывают схожесть информационных и химических форм аддикции на функциональном уровне организации и активности мозга [8]. А значит, в теории возможны позитивные изменения нейрональных сетей мозга аддиктов, так же, как это происходит при лечении депрессий (Живолупов, Самарцев, 2009) под влиянием не только препаратов, но и психотерапевтических процедур [3]. Но для более точного поиска методов диагностики и коррекции психоэмоциональных нарушений у подростков с зависимостью необходимы дальнейшие исследования.

Говоря о механизме развития зависимости нельзя не упомянуть о стадиях развития аддикции, каждая из которых имеет свою специфику.

1. Стадия легкой увлеченности. После того, как человек несколько раз соприкоснулся с виртуальным миром, ему начинает нравиться. Компьютер позволяет человеку осуществлять свои мечты пусть и в выдуманной реальности. Человек испытывает удовольствие. Получая положительные эмоции он стремится повторить действия, доставляющие удовольствие, удовлетворяющие потребности. Однако специфика этой стадии в том, что пока это еще носит разовый характер. Устойчивая, постоянная потребность на этой стадии не сформирована и не является значимой ценностью для человека.

2. Стадия увлеченности. На этой стадии формирования зависимости, является появление новой потребности – зайти в сеть. На самом деле структура потребности гораздо более сложная, ее истинная природа зависит от индивидуальных психологических особенностей личности. То есть, стремление к интернету – это, скорее, мотивация, усиленная бегством от реальности и принятия роли. И здесь уже потребность принимает систематический характер. И если человек не имеет постоянного доступа к компьютеру, то возможны достаточно активные действия по устранению мешающих обстоятельств.

3. Стадия зависимости. Эта стадия характеризуется изменением самооценки и самосознания. Гаджет полностью вытесняет реальный мир. Но подростки не отрываются от внешнего окружения, не уходят «в себя»; социальное окружение, несмотря на то, что состоит из таких же фанатов, все же, не дает подростку полностью уйти в виртуальный мир и довести себя до психических нарушений.

4. Стадия привязанности. Эта стадия характеризуется угасанием активности в сети, сдвигом психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Человек «держит дистанцию» с компьютером, однако полностью оторваться от психологической привязанности к нему не может. Это самая длительная из всех стадий и зависит от скорости угасания привязанности.

Кратко можно подытожить, что все виды цифровой аддикции характеризуются влечением к факторам, снимающим или ослабляющим тревогу, эмоциональное напряжение, депрессию и иные негативные эмоции. Снижение переживаний этих состояний после взаимодействия с Интернетом через некоторое время возвращается к исходному уровню и весь цикл запускается вновь. Такая динамика формируется за счет сходства морфофункциональной активности системы подкрепления на уровне физиологии (лимбических структур, ядер гипоталамуса, префронтальной коры, ядер ствола мозга, ответственных за синтез и обмен дофамина).

Учитывая «молодость» кибер-аддикций, различные психологические механизмы формирования интернет-зависимости в подростковом возрасте, можно подвести итог, что в полной мере механизм развития цифровой аддикции до сих пор не изучен. Научно доказано, что этот процесс более многогранен и неоднозначен, нежели это считалось ранее.

Список литературы

1. Антропова К.А. Проблема компьютерной зависимости школьников / К.А. Антропова, А.А. Колесникова // Педагогика: наука и образование. – 2014. – С. 10–14. EDN WDAHEN
2. Венцова Т.Б. Индивидуально-личностные характеристики интернет-пользователей раннего юношеского возраста со склонностью к интернет-зависимости / Т.Б. Венцова, Д.Д. Шиткин // Ярославский психологический вестник. – 2020. – №2 (47). – С. 14–16. EDN LWHBBE
3. Каменская В.Г. Психологические и психобиологические подходы к изучению поведения подростков в цифровой среде / В.Г. Каменская // Российский психологический журнал. – 2024. – №21 (1). – С. 168–183. DOI 10.21702/rpj.2024.1.9. EDN LPTQLC
4. Генетические маркеры риска интернет-зависимости: связь с анамнестическими и клиническими характеристиками / А.О. Кибитов, Н.А. Чупрова [и др.] // Вопросы наркологии. – 2020. – №7 (190). – С. 66–90. DOI 10.47877/0234-0623_2020_07_66. EDN APDUXO
5. Коваль Т.В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Татьяна Вячеславовна Коваль. – М., 2013. – 136 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/lichnostnaya-sfera-podrostkov-sklonnykh-k-razvitiyu-kompyuternoi-zavisimosti> (дата обращения: 02.02.2026). EDN SUUZDX
6. Малыгин В.Л. Дифференцированная психологическая коррекция интернет-зависимости у подростков / В.Л. Малыгин, Ю.А. Меркурьева // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. №3. – С. 142–163. DOI 10.17759/cpp.2020280309. EDN NKPRXK
7. Неврюев А.Н. Развитие цифровой зависимости: обзор современных зарубежных исследований / А.Н. Неврюев // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2025. – Т. 2. №1. – С. 60–74. DOI 10.17759/epps.2025020105. EDN UBTUMV
8. Терещенко С.Ю. Нейробиологические факторы риска формирования интернет-зависимости у подростков: актуальные гипотезы и ближайшие перспективы / С.Ю. Терещенко, М.В. Смольникова // Социальная психология и общество. – 2020. – №11 (1). – С. 55–71. DOI 10.17759/sps.2020110104. EDN OVINVQ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ИЗМЕНЫ

Аннотация: измена близкого человека часто служит индикатором невозможности дальнейшего существования семьи. Она запускает процесс, который может закончиться как разводом, так и восстановлением отношений. В своей работе кризисный психолог должен уметь отличить нормативное и патологическое переживание горя, понять, что в итоге хочет получить клиент, знать стадии, методики оказания помощи таким людям. В статье раскрываются психологические аспекты в работе с изменой. Базой для данного исследования выступили научные труды отечественных и зарубежных авторов. Описана важность подбора индивидуального подхода к каждому клиенту и роль психолога в переживании измены близкого человека.

Ключевые слова: нарушение доверия, эмоциональное предательство, сексуальное предательство, неверность, расставание, боль, обман, скрытность.

Измена – это ситуация, которая может оказать серьезное воздействие на психическое здоровье человека. Психологи отмечают, что негативные эмоции и последствия измены могут быть долгосрочными и иметь серьезные последствия для психического благополучия.

Причин у измены очень много и часто они кроются в психологической неудовлетворенности, а не только в сексуальных потребностях, включая недостаток эмоциональной связи, одиночество, непонимание, низкую самооценку, поиск самоутверждения, месть, усталость от рутины, а также всевозможные кризисы и поиск новых эмоций. Очень часто измена может быть способом завершить нездоровые отношения или справиться с внутренними травмами [3].

Партнер не готов к измене и поэтому все переживают ее по-разному. Одни способны справиться с данным фактом самостоятельно, другим нужна внешняя помощь. При оказании помощи важно понимать, что есть нормативное и патологическое переживание горя, которое является последствием измены. Приведем сравнение в таблице 1 [2].

Таблица 1

Сравнение нормативного и патологического переживания горя

№	Нормативное горе	Патологическое горе
1.	Стадийность: проходит через шок/отрицание, гнев, торги, депрессию и принятие	Фиксация: Застывание на стадии гнева или шока, невозможность отпустить ситуацию спустя долгие месяцы или годы
2.	Эмоциональная реакция: Интенсивная, но снижающаяся со временем боль, обида, чувство предательства	Деструктивные действия: Алкогольная или наркотическая зависимость, агрессивное преследование партнера, суицидальные мысли или попытки
3.	Самооценка: временно снижается, но человек осознает свою ценность отдельно от действий партнера	Патологическая ревность: Постоянное подозрение, тотальный контроль, видение измены даже там, где ее нет
4.	Поведение: Стремление понять причины, готовность к диалогу (или цивилизованному расставанию), способность постепенно возвращать доверие	Слияние с травмой: Личность разрушается, человек живет исключительно обидой, жертвенностью или желанием отомстить

Нормативное переживание измены – это острый кризис, включающий шок, гнев, горе и поиск причин, который со временем (обычно 6–12 месяцев) перерабатывается в принятие и

прощение или решение о расставании. Патологическое переживание затягивается, перерастая в депрессию, месть, суицидальные мысли, патологическую ревность или потерю личности. Также не стоит торопить пациента в переживании его эмоций, чувств, однако стоит сразу обращать внимание, если оно осуществляется дольше нормы. Важно создать безопасное пространство для клиента. Если специалист понимает, что переживание горя перетекает в патологическое, то необходимо передать пациента психиатру.

Психологи разделяют 8 стадий переживания измены.

Стадия 1. Шок и неверие. Может длиться от нескольких минут до нескольких дней. Первая реакция-шок, потом супруг/га пытается найти оправдание для партнера, обосновать подозрительные факты. В конце этой стадии возникает вопрос: как жить дальше?

Стадия 2. Агрессия, направленная на себя: может длиться от нескольких часов до нескольких недель и даже больше. Этап необходим, для установления контроля над ситуацией. Партнер ищет причины в себе, т.е. пытается взять на себя ответственность. Это очень важный момент в процессе. Нужно только учитывать, что это не рациональный поиск своих ошибок, а лишь эмоциональная реакция.

Стадия 3. Агрессия направлена на партнера. Эта стадия может длиться очень долго, но хорошо, если она не превышает нескольких недель. Агрессия должна быть перенаправлена с себя на других, чтобы предохранить психику от «перегорания». Кроме внутренней агрессии может возникнуть желание отомстить ему и/или ей. Если этот порыв не сдержать, то в дальнейшем это может помешать восстановить отношения в семье.

Стадия 4. Ощущение отсутствия будущего. Партнер, которому изменили, теряет ощущение своего будущего. Есть только настоящие, и здесь-тяжелые переживания. В будущее заглядывать страшно. Больше не будет, как раньше. Есть «до» и «после». Измена подрывает то, что есть самое важное в отношениях-доверие.

Стадия 5. Стремление к исходной точке. На этом этапе хочется сделать так, чтобы все вернулось на свои места. Кажется, измена может быть не только прощена, но и забыта навсегда. Главное, чтобы все было, как раньше.

Стадия 6. Возврата к прошлому нет. Даже если партнеры смогли учесть все свои ошибки, недоверие сохраняется. Где гарантия, что это не повторится? На этом этапе партнерам нужно осознать свои ошибки, если они хотят сохранить брак.

Стадия 7. Истощение. В той ситуации если партнеры остались вместе, на этом этапе наступает «равновесие». Но на этом моменте оно обусловлено усталостью, истощившимися за время стрессовой ситуации ресурсами. Лучше не принимать важных решений, потому что они будут продиктованы упадком сил, которые на новом этапе восстановятся.

Стадия 8. Принятие и решение. Стабилизация ситуации. К самому главному решению каждый из партнеров подходит только на этой стадии, в период от полугода до года с момента измены. На этом этапе супруги или окончательно разойдутся, или же останутся вместе, и тогда у них есть шанс на продолжительное сохранение отношений [5].

Практически на любой из этих стадий можно «зависнуть» надолго, так же они могут меняться местами, некоторые вообще могут отсутствовать. Человеку бывает очень трудно самостоятельно преодолеть все стадии последствия измены, поэтому помощь психолога при измене помогает прожить экологично острую боль, гнев и апатию, предотвратить разрушение личности и принять взвешенное решение о будущем отношений.

Эрик Берн рассматривает измену через призму транзактного анализа как элемент «игры», бессознательный сценарий или способ удовлетворения потребностей, которые не реализуются в паре. Часто это результат взаимодействия «Ребенка» (поиск острых ощущений/бунт) или «Родителя» (попытка управлять ситуацией), требующий осознания и сценарного переписывания [1].

Зигмунд Фрейд рассматривал измены не просто как моральный проступок, а как проявление бессознательных влечений, уходящих корнями в ранний детский опыт, сексуальную неудовлетворенность и внутренние конфликты. Измена по Фрейду – это часто попытка реализовать подавленные желания или воспроизвести привычные, хотя и деструктивные, модели отношений.

Американский психотерапевт Мира Киршенбаум считает, что измена не только не вредит браку, но и в некоторых случаях способствует его укреплению. При этом директор бостонского института Chestnut Hill советует своим читателям не рассказывать правду, поскольку это может причинить больше вреда, чем ее сокрытие.

Роль психолога в проживании измены близкого человека очень важна. Психолог оказывает помощь и поддержку клиенту помогает уменьшить страдания. К специалисту стоит обращаться, когда только произошло травмирующее событие, не стоит затягивать и надеяться, что «само рассосется». Человек не в состоянии справиться самостоятельно, он начинает подавлять или совсем не проявляет эмоции, не способен вернуться к обычной жизни.

Очень важно иметь индивидуальный подход к клиенту, так как универсального способа не существует, и каждый проживает горе по-своему. Здесь также стоит учитывать, что длительность переживания измены зависит от характера утраченных взаимоотношений, способности человека переживать печаль.

Из эффективных методик, которые используют при оказании психологической помощи при измене, выделяют ЭФТ (эмоционально-фокусированная терапия) – это краткосрочный терапевтический подход. Его разработала доктор Сью Джонсон в 1980-х годах. ЭФТ считается золотым стандартом работы с различными проблемами психического здоровья, в том числе с травмами предательства и проблемами в отношениях. Чтобы восстановить доверие и привязанность в отношениях, партнерам нужно осознать и принять эмоции, которые вызвала измена. Когда партнеры учатся открыто выражать свои чувства и потребности, у них появляется возможность взаимно отзываться о них и укреплять доверие и привязанность. Такой подход помогает вернуть ощущение безопасности и восстановить отношения. Этот процесс требует времени и усилий со стороны обоих партнеров, но с поддержкой ЭФТ-специалиста это можно сделать безопаснее и получить более устойчивый результат.

КПТ (когнитивно-поведенческая терапия) помогает справиться с этими сложными эмоциями, меняя деструктивные мысли и поведенческие стратегии. Помогает обрести понимание своих мыслей и эмоций, переформулировать негативные убеждения [3; 4].

Как инструмент используют арт-терапию, рисование цикла картинок о своих переживаниях. На таких консультациях человек понимает, что он не одинок, у него приходит в норму эмоциональный фон, ослабевает изоляция горящего [3].

Таким образом, при работе с изменой, стоит учитывать достаточное количество аспектов. Знать признаки нормального и патологического горя, стадии переживания утраты. Важно владеть несколькими методиками, ведь оказание психологической помощи носит индивидуальный характер. А это обозначает, что одна методика не может быть универсальной, одному человеку она подойдет, а другой вправе от нее отказаться.

Список литературы

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн; пер. с англ. А.И. Федорова. – СПб.: Талисман, 1995. – 432 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с. EDN ZEQTNR
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с. EDN QXUFBJ
4. Ефимова Н.С. Основы общей психологии / Н.С. Ефимова. – М.: Форум, 2013. – 288 с. EDN XEUPMJ
5. Василькина Ю. 8 стадий переживания измены / Ю. Василькина. – URL: <https://www.psych.ru/kak-perezhit-izmenu/> (дата обращения: 04.02.2026).

Харченко Ольга Андреевна
магистрант

Научный руководитель
Лазаренко Лариса Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

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

ИНДИКАТОРЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются индикаторы переживания кризисных состояний личности. Особое внимание уделено деструктивным и правильным поведенческим, эмоциональным и когнитивным реакциям индивида на кризис. Даны рекомендации по стабилизации состояния в кризисных ситуациях.

Ключевые слова: кризис, кризисное состояние, кризисные ситуации, индикаторы деструктивного состояния, индикаторы конструктивного состояния, «переживания» психики.

Актуальность изучения индикаторов переживания кризисных ситуаций обусловлена увеличением стрессогенных факторов (социальных, экономических, личных), негативно влияющих на современного человека и приводящих к психологической дезадаптации. Жизнь полна неожиданностей, и каждый из нас периодически сталкивается с трудностями и испытаниями. Кризисные ситуации могут возникать внезапно и влиять на нашу психику, здоровье и общее благополучие. Однако важно понимать, что умение распознавать признаки кризиса и своевременно реагировать на них помогает минимизировать негативные последствия и быстрее восстановиться. Что такое кризис?

Под кризисом мы понимаем ситуацию, когда привычные методы решения проблем перестают работать, вызывая чувство беспомощности, тревоги и неопределенности. Это состояние сопровождается эмоциональным напряжением, стрессом и снижением качества жизни.

Кризисные ситуации – это неизбежная часть жизни. То, как мы их переживаем, может существенно повлиять на наше психическое и физическое здоровье. Важно уметь отличать здоровые стратегии преодоления кризиса от нездоровых.

В кризисном состоянии человек может демонстрировать симптомы эмоционального напряжения, изменения в поведении, испытывать соматические расстройства на физическом уровне. Поэтому важно уметь распознавать индикаторы кризиса, осознать их и принимать меры для правильного проживания негативной ситуации.

В современной литературе представлены следующие индикаторы неконструктивного переживания кризисных ситуаций [2]:

- отрицание проблемы или наличие кризисного этапа. Игнорирование человеком проблемы или преуменьшение ее значимости, иногда даже вытеснение проблемы;
- избегание мыслей и чувств, связанных с кризисом;
- подавление и запрет себе чувствовать или выражать эмоции;
- отсутствие эмоциональной реакции;
- ригидность и неспособность к адаптации. Индивид «настаивает» на старых способах поведения, которые больше не работают;
- страх перед изменениями;
- пассивность и беспомощность перед лицом кризисной ситуации. Человек может испытывать чувства, что ничего нельзя сделать для улучшения ситуации;
- отсутствие мотивации к действию;

- намеренная или неосознанная изоляция от социума, от общения с другими людьми;
- замкнутость и нежелание делиться своими проблемами даже с близкими;
- саморазрушающее поведение, которое может выражаться в злоупотреблении алкоголем, наркотиками. Также может появиться расстройство пищевого поведения;
- человек может заикливаться на негативных мыслях, постоянно прокручивания негативные сценарии в голове;
- фокус внимания сужается на негативных сторонах ситуации;
- с чувством безысходности и отчаяния у человека может возникнуть стойкое чувство утраты надежды на светлое будущее;
- появляются соматические проявления: постоянная усталость, головные боли, проблемы с пищеварением, бессонница;
- возможно развитие психических расстройств: депрессии, тревожного расстройства, посттравматического стрессового расстройства (ПТСР).

Все перечисленные манифестации и явления могут быть потенциальными индикаторами неправильного переживания и проявления кризисной ситуации. Наличие одного или нескольких индикаторов нездорового переживания кризиса не обязательно означает наличие серьезной проблемы. Они могут возникать по отдельности или комплексно, усиливая негативное влияние друг на друга.

Чрезмерный и длительный стресс, вызванный кризисной ситуацией, истощает эмоциональные ресурсы. Постоянное напряжение, необходимость справляться с трудностями, отсутствие поддержки и нереалистичные ожидания приводят к эмоциональному выгоранию. Постоянная активация системы стресса (кортизол, адреналин) приводит к истощению запасов энергии. Человек чувствует себя опустошенным, циничным, теряет интерес к работе и жизни в целом.

Эмоциональная опустошенность, деперсонализация (отчуждение от себя и окружающих), снижение чувства личных достижений, хроническая усталость, раздражительность, пессимизм. Хронический стресс, вызванный кризисом, напрямую влияет на иммунную систему. Кортизол (гормон стресса) подавляет функцию иммунных клеток, делая организм более уязвимым к инфекциям и болезням. Также нарушается баланс между различными звеньями иммунитета.

Наряду с негативными индикаторами, существуют стратегии «правильного» проживания кризиса. В своих трудах Васелюк Ф.Е. назвал преодоление кризисных ситуаций «переживаниями». Переживания – это синергия борьбы психики и сознания с кризисными событиями, где в итоге наступает преодоление кризиса [1].

К индикаторам правильного реагирования на кризисную ситуацию Федорова А.Э., Токарева Ю.А. относят [5]:

- разрешение и выражение эмоций. Позвольте себе чувствовать широкий спектр чувств: гнев, печаль, страх, растерянность;
- поиск здоровых способов выражения эмоций: разговор с близкими, ведение дневника, творчество, спорт;
- гибкость и адаптация в способности пересматривать планы и цели в соответствии с изменившимися обстоятельствами;
- поиск новых возможностей и решений;
- активное решение проблем. Определение конкретных шагов, которые можно предпринять для улучшения ситуации;
- разбиение большой проблемы на более мелкие и управляемые задачи;
- обращение за помощью к друзьям, семье, коллегам или специалистам;
- участие в группах поддержки;

- поддержание здорового образа жизни: сон, питание, физическая активность;
- выделение времени для отдыха и расслабления;
- практика осознанности и самосострадания;
- рассмотрение кризиса как возможности для личностного роста и развития;
- извлечение уроков из опыта;
- сохранение веры в лучшее будущее;
- умение находить позитивные моменты даже в сложных ситуациях;
- обращение к психологу или психотерапевту.

Здоровые стратегии преодоления стресса, такие как социальная поддержка, физическая активность и забота о себе, помогают снизить риск развития этих негативных последствий [3].

Поддержка человека в сложной ситуации требует не столько активных действий, сколько эмоционального присутствия и бережности.

Основные правила помощи в кризисных ситуациях [4]:

1. Слушайте больше, чем говорите. Предоставьте человеку возможность высказаться без оценок и перебиваний.
2. Валидируйте чувства. Обоснуйте, что его эмоции (страх, гнев, бессилие) нормальны в этой ситуации.
3. Предлагайте реальную помощь.
4. Будьте физически рядом. Ощущение безопасности создается через присутствие.
5. Сохраняйте спокойствие. Ваша стабильность и уверенность снижает его уровень тревоги.

Когда тревога накрывает «здесь и сейчас», главная задача – вернуть фокус из пугающих мыслей в тело и настоящий момент.

Проверенные техники самопомощи:

1. *Дыхательные техники (снижают пульс).*

Дыхание по квадрату: вдох на 4 счета – задержка на 4 – выдох на 4 – задержка на 4. Повторите 5–10 раз.

Длинный выдох: делайте вдох носом на 3 счета, а выдох ртом через сложенные трубочкой губы – на 6 или 8 счетов. Длинный выдох активирует парасимпатическую систему (режим отдыха).

2. *Техники заземления (переключают внимание).*

Метод «5–4–3–2–1»: Найдите в пространстве вокруг себя:

- 5 предметов, которые вы видите;
- 4 звука, которые вы слышите;
- 3 тактильных ощущения (ткань одежды, холод стула);
- 2 запаха;
- 1 вкус (или одну вещь, которую можно похвалить в себе)

Физический контакт: плотно прижмите стопы к полу, почувствуйте опору. Можно обнять себя за плечи и слегка сжать – это дает мозгу сигнал о безопасности границ тела.

3. *Когнитивные техники.*

«Отложенная тревога»: назначьте себе 15 минут в день (например, в 18:00) когда вам можно тревожиться. Если мысли приходят раньше, говорите себе: Я подумаю об этом в 18 часов вечера.

Реалистическая проверка. Спросите себя: «Насколько эта угроза реальна прямо сейчас (от 0 до 100%)?» и «Что самое худшее может случиться, и справлюсь ли я с этим?».

4. *Экспресс-помощь телу.*

Умывание ледяной водой: резкое охлаждение лица включает «рефлекс ныряльщика», который мгновенно замедляет сердцебиение.

Прогрессивная релаксация: на 5 секунд максимально сильно сожмите все мышцы тела (кулаки, лицо, пресс, ноги), а затем резко расслабьтесь. Повторите 3 раза.

В заключение хочется сказать, тяжелые кризисные ситуации могут приводить к глубоким личностным изменениям, как положительным (личностный рост), так и отрицательным (регрессия). Отрицательные изменения чаще наблюдаются при нездоровом переживании кризиса. Переживание кризиса – это индивидуальный процесс, при котором нормально чувствовать широкий спектр эмоций. Выделение индикаторов кризиса позволяет перевести человека из состояния деструкции к восстановлению уровня функционирования.

Список литературы

1. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. №3. – С. 90–101.
2. Кьеркегор С. Понятие страха / С. Кьеркегор. – М.: Академический проект, 2014. – 217 с. – EDN VRSGDJ
3. Лазаренко Л.А. Особенности психолого-педагогической поддержки студентов в условиях переживания адаптационного кризиса / Л.А. Лазаренко // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2025. – С. 437–439. – EDN MWVDGY
4. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с. – ISBN S-699-07805-3
5. Федорова А.Э. Антикризисное управление персоналом организации: учеб. пособие / А.Э. Федорова, Ю.А. Токарева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 164 с. – ISBN 978-5-7996-2169-8. EDN ZOPPVJ

Шкляр Анна Вадимовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ОНЛАЙН-БУЛЛИНГ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация: в статье рассматривается феномен онлайн-буллинга подростков как социально психологическая и педагогическая проблема современного цифрового общества. Раскрываются сущностные характеристики интернет агрессии, анализируются формы проявления, ролевые позиции участников, психологические и социальные последствия для несовершеннолетних, а также направления профилактической деятельности в образовательной организации. Теоретическую основу составили современные отечественные исследования в области психологии, педагогики и цифровой социализации.

Ключевые слова: онлайн-буллинг, кибербуллинг, подростки, интернет агрессия, образовательная среда, цифровая социализация, профилактика.

Стремительное развитие цифровых технологий и повсеместное распространение социальных сетей трансформировали характер межличностного взаимодействия подростков, в результате чего виртуальная среда стала неотъемлемым компонентом их повседневной жизни, определяющим способы коммуникации, самоутверждения и социальной идентификации, что одновременно усилило риски вовлечения несовершеннолетних в различные формы деструктивного поведения, среди которых особое место занимает онлайн-буллинг как специфическая разновидность агрессии, реализуемой посредством информационно коммуникационных технологий.

В научной литературе кибербуллинг определяется как систематическое умышленное причинение психологического вреда с использованием электронных средств связи, предполагающее повторяемость агрессивных действий и неравенство сил, которое в цифровой среде может проявляться как в численном превосходстве участников травли, так и в технологическом преимуществе агрессора, обладающего навыками распространения контента и управления вниманием аудитории [1]. Существенной особенностью данного явления является экстерриториальность, поскольку цифровое пространство не ограничено рамками школы или конкретного коллектива, а также возможность анонимного участия, что снижает субъективное чувство ответственности за последствия собственных действий и способствует легитимации агрессии как якобы допустимого способа выражения эмоций.

Исследования, посвященные распространенности буллинга и кибербуллинга в образовательной среде, указывают на то, что интернет агрессия нередко сопряжена с офлайн конфликтами и продолжает их в сети, однако при этом приобретает дополнительные механизмы воздействия, связанные с публичностью, скоростью распространения сообщений и устойчивостью цифровых следов [2]. В практическом плане наиболее типичными формами онлайн-буллинга выступают оскорбительные комментарии и сообщения, угрозы, публикация и пересылка компрометирующих изображений, целенаправленное распространение слухов, а также исключение из групповых чатов и сообществ, что по психологическому эффекту эквивалентно социальному игнорированию и символическому изгнанию из значимой группы [2; 6].

Анализ эмпирических данных показывает, что подростки зачастую недооценивают глубину травмирующего воздействия онлайн преследования, рассматривая цифровую агрессию как менее значимую по сравнению с физическим насилием, однако переживание публичного унижения и социальной изоляции приводит к формированию устойчивых негативных эмоциональных состояний, включая тревожность, депрессивные реакции, раздражительность и соматизированные жалобы, что особенно выражено при длительном сохранении оскорбительного контента и повторном столкновении с ним в цифровой среде [3; 5]. В ряде случаев кибербуллинг становится фактором, провоцирующим школьную дезадаптацию, снижение концентрации внимания, избегание посещения школы и утрату интереса к учебной деятельности, поскольку образовательная организация воспринимается не как пространство безопасности, а как источник социальной угрозы [5].

Особый научный интерес представляет анализ ролевой структуры онлайн-буллинга, поскольку в цифровой коммуникации границы между ролями могут быть размыты и ситуативно изменчивы. Исследователи выделяют агрессоров, жертв, наблюдателей и агрессоров-жертв, при этом роль наблюдателя приобретает принципиальное значение, поскольку пассивное наблюдение, репосты и лайки агрессивного контента фактически выступают механизмом социальной поддержки агрессора и усиления травмирующего эффекта для жертвы [4]. Подобная динамичность ролей свидетельствует о сложной системе групповых отношений и о том, что виртуальное пространство выступает продолжением офлайн иерархий, усиливая их интенсивность и расширяя аудиторию вовлеченных лиц, а также создавая условия для вторичной виктимизации, когда к нападению присоединяются внешние участники, ранее не связанные с конфликтом [3].

С точки зрения психологических характеристик агрессоров отмечаются импульсивность, стремление к доминированию, дефицит эмпатии и склонность к нормативному оправданию насилия, тогда как жертвы отличаются социальной неуверенностью, повышенной чувствительностью к оценке, выраженной потребностью в принадлежности и признании, что делает их особенно уязвимыми к групповому давлению [4; 9]. При этом цифровая среда создает иллюзию безнаказанности и психологической дистанции, вследствие чего агрессивные действия могут совершаться подростками, которые в офлайн взаимодействии не демонстрируют жестких форм нападения, что позволяет рассматривать онлайнбуллинг как ситуацию, в

которой технологические условия снижают самоконтроль и усиливают эффект разобщения между поступком и переживаемыми последствиями [6; 9].

В контексте цифровой социализации значимым фактором риска выступает уровень сформированности цифровой компетентности подростков, включающей навыки безопасного поведения, критическое восприятие информации, понимание настроек приватности, умение фиксировать доказательства травли и обращаться за помощью, а также осознание правовых аспектов сетевой коммуникации [8]. Исследование цифрового поколения России подчеркивает необходимость развития осознанного отношения к онлайн активности и ответственности за размещаемый контент, поскольку дефицит рефлексии и правовой грамотности способствует распространению практик, нарушающих нормы этики и законодательства, что дополнительно затрудняет профилактику и реагирование со стороны школы и семьи [8; 13].

Для систематизации основных характеристик онлайн-буллинга представим их в обобщенном виде.

Таблица 1

Основные характеристики онлайн-буллинга подростков

Критерий	Содержание проявления	Возможные последствия
Форма агрессии	Оскорбления, угрозы, распространение слухов, публикация фото и видео	Психологическая травматизация, снижение самооценки
Участники	Агрессор, жертва, наблюдатели, агрессор жертва	Закрепление деструктивных ролей, расширение конфликта
Среда реализации	Социальные сети, мессенджеры, игровые платформы	Увеличение аудитории, устойчивость цифровых следов
Психологические последствия	Тревожность, депрессия, изоляция, эмоциональное истощение	Дезадаптация, снижение учебной мотивации
Профилактика	Развитие цифровой грамотности, психолого-педагогическое сопровождение	Снижение уровня агрессии, рост готовности обращаться за помощью

Профилактическая работа в образовательной организации должна носить системный характер и включать диагностику уровня агрессии и виктимизации, организацию тренинговых занятий, направленных на развитие эмпатии, саморегуляции и коммуникативной культуры, а также консультативную поддержку подростков и их родителей, поскольку устойчивость проблемы во многом определяется семейными стратегиями реагирования и тем, насколько взрослые способны предложить не карательную, а поддерживающую модель помощи [11]. Существенную роль играет формирование позитивного психологического климата в коллективе, при котором нормы уважительного взаимодействия становятся частью повседневной практики и подкрепляются едиными требованиями педагогов, поскольку непоследовательность реагирования, игнорирование жалоб и формальная профилактика повышают вероятность повторения эпизодов травли и закрепления роли жертвы [2; 11].

Отдельного внимания требует работа с наблюдателями как с наиболее массовой группой участников, поскольку именно они через механизмы социального одобрения задают границы допустимого в цифровом общении. Исследования подростковой агрессии в социальных сетях показывают, что нормализация оскорбительного дискурса снижает чувствительность к чужим переживаниям и способствует воспроизводству агрессивных моделей поведения, поэтому целесообразно развивать у подростков навыки ответственного онлайн участия, включая отказ от распространения травмирующего контента, поддержку жертвы и информирование взрослых, что в совокупности снижает социальную привлекательность агрессии [6].

Практика реагирования на онлайн-буллинг в школе должна включать понятный алгоритм действий, в котором фиксируются шаги по обеспечению безопасности жертвы, сбору цифровых доказательств, вовлечению школьного психолога и администрации, а также информированию родителей, при этом важно избегать вторичной травматизации через публичные разбирательства и обвинительную риторику в адрес пострадавшего. Методические рекомендации подчеркивают значимость адресной помощи, когда поддержка строится на конфиденциальности, восстановлении чувства контроля у подростка и развитии навыков самозащиты в цифровой среде, включая настройки приватности, блокировку агрессоров и обращение к модераторам платформ [11].

Правовой компонент профилактики предполагает разъяснение подросткам и родителям ответственности за распространение персональных данных, клевету, угрозы и иные действия, совершаемые в сети, поскольку осознание юридических последствий выступает фактором сдерживания и помогает перевести обсуждение проблемы из эмоционально конфликтной плоскости в плоскость социальных норм и ответственности [13]. При этом важно, чтобы правовое просвещение не подменяло психологическую помощь, поскольку переживание онлайн травли связано не только с фактом нарушения правил, но и с глубинными переживаниями стыда, одиночества и утраты доверия к социальной среде, что требует профессионального сопровождения [5; 11].

Таким образом, онлайн-буллинг подростков представляет собой комплексное социально психологическое явление, обусловленное сочетанием возрастных особенностей, специфики цифровой коммуникации и характеристик образовательной среды, что требует междисциплинарного подхода к его изучению и профилактике. Повышение цифровой культуры, развитие эмоционального интеллекта, формирование правовой ответственности и выстраивание школьных практик поддержки способны снизить распространенность интернет агрессии и обеспечить психологическую безопасность несовершеннолетних в условиях цифровой трансформации общества [7; 8; 11].

Список литературы

1. Бенгина Е.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка / Е.А. Бенгина, С.А. Гришаева // Вестник университета. – 2018. – №2. – С. 137–142. DOI 10.26425/1816-4277-2018-2-137-142. EDN YUPIBC
2. Булаев Д.Ю. Буллинг и кибербуллинг среди подростков в образовательной среде / Д.Ю. Булаев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – №3. – С. 45–52.
3. Власова О.Н. Кибербуллинг в подростковом возрасте: агрессор и жертва / О.Н. Власова, Ю.Ю. Булаева // Психология и право. – 2023. – Т. 13. №3. – С. 112–125.
4. Лукашкова И.Л. Кибербуллинг в подростковой среде: актуальное состояние проблемы / И.Л. Лукашкова, М.Н. Сулимова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №6. – С. 451–457. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.6.p451-457. EDN NOHBZF
5. Никулина И.В. Кибербуллинг в подростковой среде / И.В. Никулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №2. – С. 98–103.
6. Собкин В.С. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. №2. – С. 5–18. DOI 10.17759/pse.2019240201. EDN GSIELG
7. Солдатова Г.У. Онлайн агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.Н. Львова // Эпоха науки. – 2017. – №12. – С. 45–53.
8. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 375 с. EDN XUPTRZ
9. Хломов К.Д. Кибербуллинг в опыте российских подростков / К.Д. Хломов, Д.Г. Давыдов, А.А. Бочавер // Психология и право. – 2019. – Т. 9. №2. – С. 276–295. DOI 10.17759/psylaw.2019090219. EDN VWPDUR
10. Ногин Ю.Ю. Кибербуллинг: правовые и социологические аспекты / Ю.Ю. Ногин // Социальные и гуманитарные науки. – 2021. – №4. – С. 73–80.
11. Драганова О.А. Профилактика буллинга, скулшутинга и кибераддикции в образовательных организациях: методические рекомендации / О.А. Драганова, О.А. Болдырева. – Липецк, 2020. – 64 с.

КРИЗИСНЫЕ ФАКТОРЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ТРИГГЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в современных дошкольных учреждениях наблюдается устойчивая тенденция к росту профессиональных нагрузок педагогов, что в сочетании с недостаточной кадровой обеспеченностью, конфликтными ситуациями, неустойчивым режимом, отсутствием системной поддержки и низкой заработной платой создает благоприятные условия для развития профессионального выгорания. В статье рассматриваются кризисные факторы в учреждениях дошкольного образования как триггеры эмоционального истощения, деперсонализации и снижения эффективности профессиональной деятельности педагогов. Анализируются механизмы воздействия данных факторов на психофизиологическое состояние педагогов и качество образовательного процесса, выявляются основные «зоны риска» в организации труда. Предложены направления профилактики и коррекции профессионального выгорания на уровне дошкольного учреждения, включая оптимизацию нагрузки, повышение социальной и административной поддержки, создание психологически безопасной среды и внедрение систем профессионального развития.

Ключевые слова: дошкольное учреждение, педагогический труд, кризисные факторы, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, кадровый дефицит, педагогическая поддержка.

Современное дошкольное образование переживает непростой период, обусловленный как изменением социальных ожиданий, так и усилением критериев качества образовательной деятельности. В условиях расширения функций дошкольных учреждений возрастает и нагрузка на педагогов. При этом структура дошкольного образования в большинстве регионов характеризуется нехваткой сотрудников, недостаточностью финансирования и высокой административной нагрузкой. Все это усиливает уровень профессионального стресса, что в дальнейшем приводит к профессиональному выгоранию работников.

Профессиональное выгорание – сложное психологическое явление, представляющее собой длительный процесс снижения эмоциональных, когнитивных и физических ресурсов, сопровождающийся падением уровня мотивации и удовлетворения от работы, ощущением личностного истощения. В дошкольном образовании этот феномен приобретает особое значение, поскольку качество педагогического труда непосредственно влияет на развитие воспитанника, его адаптацию в социуме, эмоциональную сферу и готовность к дальнейшему обучению.

Цель статьи – анализ кризисных факторов дошкольных учреждений как триггеров профессионального выгорания и выявление основных направлений их профилактики.

Профессиональное выгорание рассматривается как многоуровневый процесс, включающий три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение личной эффективности [3]. В деятельности педагогов эмоциональное истощение проявляется в снижении эмоциональной чуткости, усталости, раздражительности, снижении способности к эмпатии. Деперсонализация проявляется в отношении к воспитанникам как к объектам, а не как к личностям, формировании хладнокровного или безразличного отношения. Снижение личной эффективности сопровождается чувством бессмысленности труда,

потерей веры в собственные возможности, снижением мотивации к профессиональному развитию.

Педагоги дошкольных учреждений постоянно находятся в высокой эмоциональной вовлеченности, взаимодействии с воспитанниками, их родителями, сотрудниками ДООУ, а также выполняют большой объем организационных и административных задач. Педагог должен одновременно обеспечивать безопасность, развивать и воспитывать детей, поддерживать позитивную эмоциональную атмосферу группы и взаимодействовать с родителями, а также успевать вести необходимую документацию и готовить материал для образовательного процесса. Такой режим многозадачности увеличивает риск перехода стресса в хроническую фазу и, как следствие, приводит к выгоранию.

Наиболее значимыми в дошкольном образовании являются факторы, относящиеся к профессиональным условиям, организационной среде и социальной оценке труда. Исследования показывают, что профессиональное выгорание чаще возникает не вследствие одного фактора, а как результат длительного воздействия совокупности стрессогенных условий [2; 5].

Перегрузка в дошкольном учреждении выражается в нескольких формах:

1) физическая. Связана с высоким уровнем активности, минимальным количеством времени на отдых, высокой динамикой коммуникации с детьми;

2) психоэмоциональная. Обусловлена необходимостью постоянной эмоциональной регуляции, разрешением конфликтов, поддержанием позитивного эмоционального настроения в группе;

3) информационная. Связана с объемом документации, планированием, отчетностью и необходимостью обновления профессиональных знаний;

4) организационная. Проявляется в выполнении задач, которые не входят в рамки прямой педагогической деятельности (административные поручения, участие в мероприятиях, взаимодействие с родителями и инспекционными органами).

Она ведет к снижению концентрации внимания, утомлению, раздражительности и снижению заинтересованности к профессиональной деятельности. В дошкольном учреждении это особенно опасно, так как педагог находится в постоянном эмоциональном контакте с детьми, и утрата эмоциональных ресурсов влияет на качество общения, терпение и способность к поддержке ребенка. В результате снижается качество образовательной среды, что может усиливать трудности воспитанников и создавать дополнительный стресс для педагога.

Кадровый дефицит является одним из наиболее системных факторов риска в дошкольном образовании. Нехватка педагогов и младшего персонала приводит к увеличению нагрузки на имеющийся штат, увеличению количества детей в группах, росту количества внештатных обязанностей и снижению возможности для индивидуального взаимодействия с каждым ребенком.

В условиях дефицита кадров педагогу приходится выполнять функции, не относящиеся к его профессиональной компетенции (административная работа, помощь в обслуживании группы, замещение коллег). Это приводит к чувству утраты профессиональной идентичности, снижению самооценки и эмоциональному и физическому истощению, что является одним из факторов выгорания [4; 6].

Дошкольное учреждение является местом постоянного взаимодействия различных субъектов: детей, родителей, коллег, администрации. В такой среде обязательно возникают конфликтные ситуации, которые могут иметь различный характер:

– конфликты с родителями, связанные с разными ожиданиями от образовательного процесса, требованиями, претензиями по воспитанию и дисциплине;

– конфликты в коллективе, возникающие из-за конкуренции, различий в профессиональных подходах, распределения нагрузки;

– конфликты с детьми, обусловленные особенностями поведения, эмоциональными и поведенческими трудностями, адаптацией к группе.

Такие ситуации требуют эмоциональных затрат, умения регулировать свое состояние, сохранять профессиональную дистанцию и одновременно поддерживать контакт с ребенком и родителями. Находясь в постоянном конфликтном поле, педагог подвергается хроническому напряжению, что снижает его эмоциональную устойчивость и развивает синдром выгорания. Важным аспектом является то, что конфликт может восприниматься педагогом как личная неудача, что усиливает чувство неэффективности и внутренней неудовлетворенности собой.

Психологическая устойчивость педагога напрямую зависит от предсказуемости условий труда и возможности планирования. При постоянном нарушении режима возрастает риск эмоционального истощения и утраты чувства контроля над ситуацией, что является предиктором выгорания.

Заработная плата также служит значимым фактором социальной оценки труда. Низкая оплата приводит к следующим последствиям:

- снижению материальной безопасности, что повышает общий уровень стресса педагога;
- снижению статуса профессии, что влияет на самооценку педагога;
- росту неудовлетворенности, особенно при высокой нагрузке и ответственности;
- ослаблению мотивации к профессиональному росту, поскольку педагог не воспринимает приложенные усилия как оправданные.

В дошкольном учреждении, где труд педагога требует высокой эмоциональной вовлеченности и профессиональной компетентности, низкая зарплата воспринимается как несправедливость. Это приводит к потере лояльности к учреждению, росту цинизма и эмоционального отчуждения, что является компонентом профессионального выгорания [1; 7].

Перегрузка, нехватка кадров, конфликтные ситуации и низкая зарплата создают «критическую массу» стрессовых факторов, превышающую ресурсы педагога. Постоянная эмоциональная регуляция, необходимость адаптации к изменяющимся условиям, отсутствие поддержки приводят к истощению внутреннего ресурса. А по мере истощения ресурсов начинает снижаться качество работы педагога, что усиливает чувство неэффективности и утрату мотивации.

Чтобы защититься от эмоционального истощения, педагог может дистанцироваться от воспитанников, проявлять безразличие или равнодушие, что снижает качество воспитательной деятельности и усиливает внутренний конфликт. В результате долгое пребывание в состоянии выгорания приводит к решению педагога сменить профессию, что усиливает кадровый дефицит и создает замкнутый круг.

Таким образом, кризисные факторы в дошкольном учреждении не только усиливают риск выгорания, но и создают условия для его системной распространенности.

Чтобы не допустить распространения профессионального выгорания у педагогов, важно проводить профилактические мероприятия, которые должны включать как организационные, так и личностно-ресурсные меры.

Мероприятия, которые могут помочь.

1. Оптимизация нагрузки. Необходимо пересмотреть нормативы работы, перераспределить обязанности, обеспечить достаточное количество кадров и помощников, внедрить систему рационального планирования.

2. Улучшение условий труда. Создание комфортной образовательной среды.

3. Расширение системы поддержки. Регулярные супервизии, оказание психологической помощи и методической поддержки.

4. Грамотное распределение нагрузки и компенсация за дополнительную работу.

5. Развитие эмоциональной компетентности. Тренинги по управлению стрессом, навыкам эмоциональной регуляции, развитию эмпатии и психологической устойчивости.

6. Поддержка личностного баланса. Информирование по профилактике выгорания, пропаганда здорового образа жизни, формирование навыков «выключения» от работы и асертивности.

7. Повышение заработной платы и материального стимулирования педагогов.

8. Поднятие статуса профессии через общественное признание, участие педагогов в профессиональных конкурсах, распространение лучших практик.

Кризисные факторы в дошкольных учреждениях создают устойчивые предпосылки для формирования профессионального выгорания педагогов. Данные факторы влияют комплексно, усиливая друг друга и приводя к эмоциональному истощению, деперсонализации и снижению профессиональной эффективности. В условиях дошкольного образования выгорание педагогов влияет не только на их здоровье и профессиональную судьбу, но и на качество образовательной среды и развитие детей.

Только комплексное решение позволит снизить риск выгорания, повысить устойчивость педагогического коллектива и улучшить качество дошкольного образования.

Список литературы

1. Бойко В.В. Методика изучения профессионального выгорания (ВВИ) / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2016. – 112 с.

2. Ишимова Е.В. Программа психолого-педагогической коррекции синдрома профессионального выгорания у педагогов / Е.В. Ишимова. – М.: Психологический центр, 2022. – 120 с.

3. Корытова Г.С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности / Г.С. Корытова // Фундаментальные исследования. – 2005. – №4. – С. 29–32. EDN IUMION

4. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. – URL: <http://www.hrland.com/pages/professional> (дата обращения: 30.01.2026).

5. Мишина М.М. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях модернизации образовательной среды / М.М. Мишина // Педагогика и психология. – 2020. – №4. – С. 60–70.

6. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2006. – 607 с.

7. Сборники методик по профилактике выгорания в образовательных учреждениях. – М.: Педагогика, 2017–2023. – 250 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Мищерякова Юлия Григорьевна

заведующий

МБДОУ «Д/С общеразвивающего вида №8»

ст-ца Ленинградская, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154147

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСАЛТИНГА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ЧУВСТВА ДЕРЖАВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ РЕСУРСОВ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ СТАНИЦЫ ЛЕНИНГРАДСКОЙ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ)

Аннотация: в статье теоретически обоснована и описана модель педагогического консалтинга для родителей, направленная на формирование патриотических ценностей и чувства державности у детей 5–7 лет через интеграцию ресурсов муниципальных учреждений культуры. Модель строится как непрерывная воспитательная линия от рефлексии культурного опыта ребенка («Культурный дневник дошкольника») к семейному ценностному поиску (рабочая тетрадь для родителей и модульная консалтинговая программа). Методологическая основа включает культурно-исторический, деятельностный и системный подходы. Эмпирическая база – результаты краевого инновационного проекта 2021–2023 гг. на базе МБДОУ №8 ст. Ленинградской и мониторинг 2023 г. (анкетирование родителей, анализ продуктов деятельности, наблюдение). Предполагается, что институционализация учреждений культуры (музей, библиотека, Дом культуры и других) как пространства семейного воспитания повысит родительскую вовлеченность в воспитательный процесс ДОУ, усилит преемственность практик и способствует присвоению ребенком культурно-исторического опыта малой родины, символов державы и норм гражданского поведения.

Ключевые слова: педагогический консалтинг, патриотическое воспитание, чувство державности, старший дошкольный возраст, учреждения культуры, социальное партнерство, рабочая тетрадь для родителей.

Формирование ценностных ориентаций личности в дошкольном возрасте признается приоритетом государственной образовательной политики, поскольку образование в Российской Федерации ориентировано на воспитание, в том числе на формирование ценностных установок личности и социально значимых качеств [18]. В дошкольном образовании эта задача реализуется через единство обучения и воспитания, опору на культурные образцы и организацию условий для позитивной социализации ребенка [16]. В стратегических документах воспитание гражданской идентичности, уважения к отечественной истории и культуре рассматривается как значимое направление воспитательной деятельности, требующее раннего старта и преемственности на всех возрастных этапах [19]. На уровне субъекта Российской Федерации ключевым условием результативности становится включение федеральных ориентиров к культурно-исторической специфике региона и муниципалитета. В Краснодарском крае это выражено в региональных документах, ориентирующих систему образования и

партнерские институты на укрепление роли семьи, распространение воспитательных практик, включающих региональные традиции и культурные ресурсы [10]. Программа патриотического воспитания граждан Краснодарского края задает рамку сетевого взаимодействия образования, культуры и общественных институтов, подчеркивая необходимость адресной работы с семьями [11].

Вместе с тем в практике дошкольных образовательных организаций фиксируется ряд дефицитов, а именно: разрыв между декларируемой целью воспитания и реальными семейными практиками; ограниченность инструментов, позволяющих родителям осмысленно способствовать ценностному развитию детей; несоответствие в методическом обеспечении преемственности между культурными событиями и формированием устойчивых воспитательных результатов. Эти дефициты становятся особенно заметны в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет), когда ребенок интенсивно осваивает социальные нормы, формирует первичные представления о стране, крае и своей малой родине, проявляя готовность к совместным семейным проектам и рефлексивным практикам при поддержке взрослых в соответствии с культурно-исторической логикой развития.

Станица Ленинградская Краснодарского края выступает не только административной единицей, но и культурно-историческим пространством, где доступны различные «точки входа» ребенка в культурное наследие и традиции: музей, библиотека, учреждения дополнительного образования в сфере искусства, дом культуры, центр народной культуры «Казачье подворье», кинотеатр и другие культурно-исторические объекты. В рамках инновационного проекта 2021–2023 гг. эти ресурсы нами были институционализированы через договоры о сотрудничестве, координационный совет и календарь культурных событий, что создало устойчивый организационный каркас взаимодействия [2, 7]. Тем самым муниципальная культурно-историческая инфраструктура стала площадкой педагогически управляемого семейного опыта, а не «фоном» досуга.

Цель настоящей статьи – обосновать и описать модель педагогического консалтинга для родителей по формированию патриотических ценностей и чувства державности у детей старшего дошкольного возраста на основе ресурсов учреждений культуры станицы Ленинградской. Объект – процесс формирования патриотических ценностей у детей 5–7 лет в системе взаимодействия «дошкольная организация – семья – учреждения культуры». Предмет – содержание, структура и технологическое обеспечение педагогического консалтинга для родителей как механизма непрерывности воспитательных практик. Мы предполагаем, что интеграция ресурсов учреждений культуры в систему родительского консалтинга, опирающуюся на «Культурный дневник дошкольника» [1; 4; 13], обеспечивает непрерывность и углубление воспитательного процесса, повышая вовлеченность родителей и качество патриотического воспитания.

Разработанная нами модель методологически опирается на:

- культурно-исторический подход (присвоение культурных средств в совместной деятельности взрослого и ребенка) [6];
- деятельностный подход (ценности формируются через действие, практику, переживание и рефлекссию) [14];
- системный подход (воспитательный результат обеспечивается согласованием целей, субъектов, условий и мониторинга).

В дошкольном возрасте патриотические ценности не могут формироваться через декларации и «информирование» [5]. Они возникают как эмоционально окрашенное отношение к людям, месту и культурным символам, опосредованное совместными делами, традициями и позитивным опытом принадлежности [3]. Поэтому в модели, исходя из логики культурно-исторического развития, центральным становится не «объем знаний», а их ценностно-смысловая интериоризация – принятие ребенком норм и образцов как лично значимых [6].

Под чувством державности в данной работе понимается не политическая категория, а психолого-педагогический конструкт, то есть эмоционально-ценностное переживание ребенком значимости государства как «большого дома», осознание себя «частью целого» через символы, правила совместной жизни, заботу о людях и уважение к культурным достижениям. В дошкольном возрасте это выражается в доступных формах, в частности, уважение к символам, интерес к истории семьи и малой родины, стремление «делать полезное», соблюдение правил общественного поведения, участие в общих праздниках и памятных событиях [15].

Педагогический консалтинг в дошкольном образовании целесообразно трактовать как профессионально организованную систему педагогического сопровождения родителей, включающую диагностику запроса, проектирование групповых маршрутов, предоставление «инструментов действия» (памятки, рабочая тетрадь, сценарии совместных практик и др.) и мониторинг изменений. В соответствии с логикой ФГОС ДО, работа с семьей предполагает не только передачу сведений, но и вовлечение родителей в образовательные отношения, создание условий для сотрудничества и повышения компетентности семьи [16]. Консалтинг, в отличие от разовых родительских собраний, задает непрерывность и управляемость процесса: от стартовой диагностики к планированию семейных практик и к рефлексии результата. Таким образом, педагогический консалтинг для родителей – это специализированная форма индивидуального и группового консультирования, направленная на оказание профессиональной помощи родителям в вопросах психического развития, обучения и воспитания детей.

Основными характеристиками педагогического консалтинга для родителей являются:

- практическая направленность – решение конкретных задач по развитию и воспитанию ребенка;
- системный подход – контроль и оптимизация процесса психического развития;
- профессиональное сопровождение – предоставление экспертных рекомендаций по вопросам воспитания.

Краевой инновационный проект «Формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста в системе: дошкольная организация – семья – учреждение культуры», реализованный нами в период с 2021 года по 2023 год, уже создал устойчивые механизмы, реализованные через:

- культурный клуб (подготовительное образовательное событие);
- «культпоход» выходного дня (семейная практика в учреждении культуры);
- «Культурный дневник дошкольника» как средство фиксации и осмысления впечатлений [7; 9].

Успешная реализация проекта проявилась в том, что дети стали активными читателями библиотеки, участниками творческих студий, кружков и школ искусств, а взаимодействие педагогов и родителей вышло на новый уровень [7]. Эти данные позволяют утверждать, что базовая мотивационная платформа создана, но требуется новый шаг – переход от «развития культурной потребности ребенка» к ценностной навигации семьи, где родитель становится организатором смыслового разговора и совместного действия [17]. Однако анализ ситуации выявил противоречие, которое заключается в следующем: при наличии организованных родителями посещений культурных мероприятий отсутствует механизм их трансформации в ценностно-ориентированный диалог «родитель – ребенок». Следовательно, необходимо решение задачи – дать родителям технологию того, что делать до, во время и после культурного события, какие вопросы задавать, как связывать опыт с ценностями и символами. Разработанная нами модель предлагает комплексное решение, содержащее инструментарий работы с воспитательно-образовательными событиями на всех этапах и методику формирования ценностных ориентиров.

Предлагаемая модель педагогического консалтинга для родителей реализуется в трех основных блоках (рис. 1).



Рис 1. Модель педагогического консалтинга для родителей по формированию патриотических ценностей и чувства державности у детей старшего дошкольного возраста

Рисунок 1 отображает основные блоки модели педагогического консалтинга для родителей по формированию патриотических ценностей и чувства державности у детей старшего дошкольного возраста.

Блок 1. Функции ДОО:

- диагностика семейных запросов и стартового уровня воспитательных практик;
- проектирование программ консалтинга (календарь, темы, маршруты);
- подготовка родителей (мини-лекции, практикумы, разбор кейсов);
- мониторинг и обратная связь, анализ семейных продуктов.

Блок 2. Семья рассматривается как культурная единица, транслирующая традиции и образцы поведения [17]. В модели родитель не «исполнитель задания», а партнер, который:

- выбирает культурный маршрут;
- организует совместную деятельность;
- ведет рефлексивные диалоги;
- фиксирует наблюдения о ребенке и о себе в рабочей тетради.

Блок 3. Культура выступает как среда смыслов и образцов, в которой ребенок переживает «принадлежность» через предметность (экспонаты, книги, музыку), ритуал (праздники, традиции), совместность (мастер-классы, экскурсии) и последующую творческую продукцию [8; 12]. Муниципальные учреждения культуры станицы Ленинградской в предыдущем

проекте продемонстрировали готовность адаптировать мероприятия под дошкольников, что выступает ключевым условием эффективного использования культурного потенциала. Это обеспечивает трансформацию культурного ресурса в инструмент воспитания, способствующий системному развитию личности ребенка.

В качестве основы модели предлагается реализации пятиступенчатой программы «Ступени гражданственности», реализуемой в формате 12 модулей по два часа с включением выездных событийных форм (экскурсии, квесты, мастер-классы, семейные встречи). Логика программы заключается в следующем: от «ближнего круга» (малая родина, семейные маршруты – музей, библиотека, дом культуры, другие учреждения культуры, где фокус внимания, прежде всего на уважение к людям и территории) к «широкому кругу» (историческая память через семейные истории; символы страны и края в песне, ремесле; гражданская ответственность в «малых делах»; семейные традиции и др.). Содержание верифицировано этически и согласно возрасту через позитивный опыт культуры, труда, творчества, игры, совместное действие.

Модель предполагается реализовать поэтапно.

Этап 1. Диагностика и проектирование (начальный этап). Инструменты диагностики включают анкетирование родителей «до» реализации модели, опрос, анализ исходных семейных практик. В материалах предыдущего проекта зафиксирован дефицит информированности родителей о ресурсах культуры (на старте – 45%) и существенный рост после системной работы (до 92%) [7]. Эти показатели могут использоваться как ориентир для планирования консалтинга и подтверждения результативности сетевого формата.

Этап 2. Консалтинг и совместные практики (формирующий этап).

Формы реализации этапа будут включать в себя консультации, мастер-классы для родителей, моделирование семейных диалогов, совместные культпоходы, сопровождение заполнения рабочей тетради.

Этап 3. Мониторинг и коррекция (заключительный этап).

Инструментами мониторинга будут анализ рабочих тетрадей как продуктов деятельности, наблюдение, анкетирование родителей «после» реализации программы психолого-педагогического сопровождения, оценка динамики по критериям, ранее применявшимся в проекте «Формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста в системе: дошкольная организация – семья – учреждение культуры» [4]; статистическая проверка значимости изменений и анализ связей между вовлеченностью семьи и результатами ребенка. Параллельно будет оцениваться «устойчивость результата» – наличие новых семейных традиций и регулярность культурных маршрутов.

Считаем, что важное усиление мониторинга, которое целесообразно включить в модель и часто упускаемое в планировании инновационной деятельности, – оценка качества родительского взаимодействия с ребенком. То есть фиксация не только «посещали или не посещали культурно-развивающие события», но и «как разговаривали», «как поддерживали инициативу ребенка», «как обращались к символам и нормам» и тому подобное. Именно в этом моменте консалтинг имеет наибольший эффект, переводя внешнюю активность в воспитательный результат.

Эффективность модели будет обеспечиваться совокупностью условий:

- институционализация партнерства, включающего в себя заключение договоров, утверждения совместного календаря событий, распределение ролей, подготовку сотрудников культуры к работе с дошкольниками (возрастная адаптация сценариев, интерактивность, безопасная среда);

– методическое обеспечение связи событий с конечным результатом через единую логику «культурный клуб – культпоход – дневник (ребенка) – тетрадь (родителя) – обсуждение в ДОО»;

– поддержка субъектности семьи посредством обеспечения добровольности участия семьи, вариативности маршрутов, уважения к семейным ресурсам времени и культуры, акцентирование на традициях и «малых делах»;

– мониторинг, ориентированный на качество взаимодействия, а не только на количественные показатели;

– региональная верификация содержания с помощью включения культурного наследия Краснодарского края и локальных традиций станицы в сценарии и задания рабочей тетради для родителей, что соответствует краевым ориентирам воспитательной политики [10; 11].

Таким образом, разработанная модель педагогического консалтинга для родителей по формированию патриотических ценностей и чувства державности у детей 5–7 лет опирается на нормативные ориентиры, культурно-историческую методологию и эмпирические результаты реализованного проекта в 2021–2023 гг. на базе МБДОУ ст. Ленинградской. Основным новшеством модели выступает переход от детского инструмента фиксации культурного опыта («Культурный дневник дошкольника») [1; 13] к родительскому инструменту проектирования и рефлексии семейных практик (рабочая тетрадь для родителей), что обеспечивает непрерывность и управляемость воспитательного процесса в системе «ДОО – семья – учреждения культуры». Использование ресурсов муниципальных учреждений культуры позволяет не только расширить образовательное пространство, но и закрепить у ребенка ценностный опыт принадлежности к малой родине и стране через совместную деятельность и эмоционально насыщенные события, что является возрастосообразным механизмом формирования патриотических установок.

Список литературы

1. Азлецкая Е.Н. Культурный дневник дошкольника / Е.Н. Азлецкая, Е.Г. Иващенко, Л.Г. Масич. – Ч. 1. – Краснодар, 2021. – 84 с. – ISBN 978-5-907398-11-5.
2. Азлецкая Е.Н. Модель формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста / Е.Н. Азлецкая, Л.Г. Масич, Е.Г. Иващенко // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3. №5. – С. 11–24. DOI 10.17748/2686-9969-2020-3-5-11-24. EDN XWQUJP
3. Азлецкая Е.Н. Система художественно-эстетического развития дошкольников на основе национально-культурных традиций Краснодарского края как средство духовно-нравственного воспитания / Е.Н. Азлецкая, С.И. Карлаш // Грани познания. – 2019. – №5 (64). – С. 4–9. EDN JPNPJW
4. Азлецкая Е.Н. Технология разработки рабочей тетради «Культурный дневник дошкольника» для детей дошкольного возраста: методические рекомендации / Е.Н. Азлецкая, Е.Г. Иващенко. – Краснодар: Новация, 2023. – 58 с. – ISBN 978-5-00179-368-7.
5. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – №8. – С. 44–53.
6. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2013. – 13 с. – ISBN 978-5-507-34550-2.
7. Годовой отчет о работе краевой инновационной площадки за 2023 год по проекту «Формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста в системе: дошкольная организация – семья – учреждение культуры» // Институт развития образования Краснодарского края: официальный сайт. – URL: https://iro23.ru/wp-content/uploads/2024/03/Kip20_otchet10_23.pdf (дата обращения: 19.02.2026).
8. Зацепина М.Б. ЮНЕСКО и культура ребенка дошкольного возраста / М.Б. Зацепина // Преподаватель XXI век. – 2010. – №1. – С. 133–139. EDN MQQAWX
9. Как сформировать культурные потребности у ребенка дошкольного возраста? // АСИ СМАРТЕКА: официальный сайт. – URL: <https://smarteka.com/practices?tab=archive&subcategories%5B0%5D=8> (дата обращения: 19.02.2026).
10. Концепция организации воспитания обучающихся в Краснодарском крае на 2021–2025 годы: приложение к приказу министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края от 27 июля 2021 года №2437 // СПС КонсультантПлюс.

11. Краснодарский край. О программе патриотического воспитания граждан Краснодарского края на 2021–2025 годы: постановление главы администрации (губернатора) Краснодарского края от 28 декабря 2020 г. №949.

12. Крулехт М.В. Педагогический потенциал детского досуга в воспитании человека культуры / М.В. Крулехт // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №4. – С. 112–120. EDN PXADQH

13. Культурный дневник дошкольника / Е.Н. Азлецкая, Е.Г. Ивашенко, Л.Г. Масич [и др.]. – Ч. 2. – Краснодар: Новация, 2023. – 66 с. – ISBN 978-5-00179-390-8.

14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям «Психология», «Клиническая психология» / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Academia, 2004, 2005. – 346 с. – ISBN 5-89357-153-3, ISBN 5-7695-2496-0, ISBN 5-7695-1624-0.

15. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 288 с.

16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 года №1155 (в редакции от 8 ноября 2022 года) // СПС КонсультантПлюс.

17. Розенберг Н.В. Семья как культурная единица, способ сохранения и трансляции культурных традиций / Н.В. Розенберг // Гуманитарные науки. Философия. – 2008. – №4. – С. 45–53. EDN KUUPID

18. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – М.: Проспект, 2019. – 160 с.

19. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р // СПС КонсультантПлюс.

Арутюнян Алина Араатовна
магистрант

Музыка Тамара Владимировна
преподаватель

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

DOI 10.31483/r-153818

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация: в статье рассматривается воспитательный и развивающий потенциал летних каникул и детских оздоровительных лагерей. Авторы подчеркивают, что лагерь является уникальной средой для личностного роста, социализации и реализации творческих способностей детей. Особое внимание уделяется формированию гражданско-патриотических позиций через вовлечение учащихся в социально значимую деятельность. Отмечается важность создания единой воспитательной среды и сотрудничества образовательных учреждений с общественными организациями для достижения целостности и непрерывности педагогического процесса.

Ключевые слова: педагогический процесс, гражданская культура, подростки, проектная деятельность, летняя педагогическая практика, детский оздоровительный лагерь, вожаки.

Гражданская культура – это совокупность знаний, навыков и ценностей, которые способствуют формированию активной гражданской позиции у молодежи. В условиях современного общества, где важность гражданской ответственности и участия в общественной жизни становится все более актуальной, развитие гражданской культуры среди подростков приобретает особое значение. Одним из эффективных способов формирования гражданской

культуры является проектная деятельность, которая может быть реализована в условиях детского оздоровительного лагеря. С точки зрения И.В. Кожанова [3; 4], гражданская идентичность выступает как «осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан какого-либо государства, что имеет для личности значимый эмоциональный и ценностный смысл».

Как отмечают А.А. Логинова (2010), Н.В. Сафин (2015), Н.П. Витенко (2011), С.Л. Посмитная (2009) и др. формирование гражданской идентичности является целенаправленным процессом становления гражданской культуры личности. Следовательно, формирование гражданской идентичности должно начинаться с дошкольных учреждений, продолжаться далее, как в воспитательном процессе школ, так и в процессе воспитательной работы организаций дополнительного образования, а также найти отражение в воспитательной работе организаций отдыха детей и подростков.

Проектная деятельность представляет собой метод обучения, основанный на создании и реализации конкретного проекта. Этот подход позволяет подросткам не только углубить свои знания, но и развить навыки сотрудничества, критического мышления и ответственности. В контексте детского оздоровительного лагеря проектная деятельность может быть организована в различных формах: от творческих мастерских до социальных акций.

1. Образовательные проекты.

В рамках образовательных проектов подростки могут изучать темы, связанные с гражданскими правами и обязанностями, историей своей страны, культурным наследием. Такие проекты могут включать в себя исследовательские работы, создание презентаций или проведение викторин. Например, проект «Моя Родина» может предусматривать изучение истории родного края, что поможет подросткам осознать свою принадлежность к культуре и традициям.

2. Социальные проекты.

Социальные проекты направлены на решение актуальных проблем сообщества. В рамках лагеря подростки могут организовывать акции по благоустройству территории, сбору средств для нуждающихся или волонтерские мероприятия. Такие действия не только развивают чувство ответственности и солидарности у подростков, но и помогают им увидеть результаты своей работы, что повышает уровень вовлеченности в социальную жизнь.

3. Экологические проекты.

Экологическая тематика становится все более важной в современном мире. Проекты, связанные с охраной окружающей среды, могут включать в себя посадку деревьев, уборку территорий, создание информационных стендов о важности экологии. Участие в таких проектах формирует у подростков уважение к природе и понимание своей роли в ее сохранении.

Для успешной реализации проектной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря необходимо учитывать несколько ключевых аспектов.

1. Подбор тематики проектов: тематика проектов должна быть актуальной и интересной для подростков. Это может быть связано с их увлечениями, проблемами, с которыми они сталкиваются, или актуальными социальными вопросами. Важно вовлекать подростков в процесс выбора тематики, чтобы они чувствовали свою значимость и ответственность за результаты.

2. Формирование команд: проектная деятельность предполагает работу в командах. Формирование групп должно происходить с учетом интересов и навыков участников. Работа в команде способствует развитию коммуникативных навыков, умения слушать и слышать других, а также учит совместному принятию решений.

3. Поддержка со стороны взрослых: взрослые (вожатые, педагоги) играют ключевую роль в организации проектной деятельности. Они должны не только направлять и

консультировать подростков, но и создавать атмосферу доверия и поддержки. Важно поощрять инициативу подростков и предоставлять им возможность проявить свои идеи.

4. Оценка результатов: оценка результатов проектной деятельности должна быть многосторонней. Это может включать как самооценку участников, так и оценку со стороны взрослых. Обсуждение достигнутых результатов позволяет подросткам осознать свой вклад в общее дело и выявить области для дальнейшего развития.

Развитие гражданской культуры подростков средствами проектной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря – это эффективный подход, который способствует формированию активной жизненной позиции у молодежи. Проектная деятельность позволяет не только углубить знания о гражданских правах и обязанностях, но и развивает навыки сотрудничества, ответственности и инициативы. Важно, чтобы взрослые поддерживали и направляли подростков в этом процессе, создавая условия для их самореализации и активного участия в жизни общества. Таким образом, детские оздоровительные лагеря становятся не только местом отдыха, но и площадкой для формирования будущих граждан, способных внести свой вклад в развитие общества.

Список литературы

1. Кателина А.А. Интегрированная модель формирования гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря / А.А. Кателина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – №2. – С. 166–174. EDN XTAHQ7

2. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования / И.В. Кожанов // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. №5 (30). – С. 200. DOI 10.15862/180PVN515. EDN VJKRWP

3. Кожанов И.В. Показатели сформированности гражданской идентичности личности / И.В. Кожанов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4. – URL: <http://www.science-education.ru/110-9802> (дата обращения: 04.04.2025). EDN ROFUSP

4. Кожанов И.В. Сущность и структура гражданской идентичности личности / И.В. Кожанов // Теоретические и практические вопросы развития научной мысли в современном мире: сборник научных трудов. – В 4 ч. Ч. 3. – Уфа: БашГУ, 2013. – С. 87–92.

5. Саенко Л.А. Развитие гражданской активности студенческой молодежи средствами студенческого самоуправления: монография / Л.А. Саенко, В.Н. Карташова. – Ставрополь: АГРУС, 2018. – 152 с. EDN YXAYFV

6. Сергеева В.П. Формирование гражданской идентичности в образовательном процессе / В.П. Сергеева // Проблемы современного образования. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoj-identichnosti-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 04.04.2025). EDN ORKUGH

Дубова Юлия Сергеевна

канд. полит. наук, заместитель декана

Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына

г. Бишкек, Республика Кыргызстан

ИСТОРИЧЕСКАЯ ИСТИНА КАК РЕСУРС КОНСОЛИДАЦИИ ОБЩЕСТВА

Аннотация: тема настоящего исследования определена необходимостью выявления и последующего анализа политического аспекта проблемы фальсификации исторических фактов Великой Отечественной войны и Второй мировой войны в целом. Кроме того, раскрыты особенности информационно-психологического манипулирования общественным мнением; определены первоочередные задачи государства в ликвидации распространения лжеистории о событиях 1941–1945 гг.; исследованы характеристики «войны XXI века», основанной на информации; обозначены мотивы фальсификаторов истории; предложены рекомендации по сохранению исторической памяти и усилению информационной безопасности общества.

К основным методологическим принципам, составившим основу исследовательской работы, следует отнести: принцип историзма, принцип системности, принцип сравнительного и комплексного анализ; системный, структурно-функциональный, сравнительно-политический подходы.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в повышении уровня научного осмысления важности комплексного исследования аспектов фальсификации исторических фактов и их сопряженности с нынешним состоянием мировой стабильности и безопасности.

Настоящее исследование может стать основой последующих научных разработок современных подходов противодействия ложной интерпретации истории и совершенствованию нынешнего политико-правового регулирования медиапространства как арены формирования общественного мнения.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, историческая правда, фальсификация истории, СССР, информационная война, победа, национальная безопасность.

Незыблемость исторической правды о Великой Отечественной войне – одна из первоочередных задач государства и общества, состоящая не только в воспитательно-образовательной функции для подрастающего поколения, но и в ликвидации всякого рода посягательств на исторический опыт государств и международное право.

В преддверии 81-й годовщины победы в Великой Отечественной войне мы становимся свидетелями обострения информационно-психологического манипулирования общественным мнением по поводу итогов, виновников и героев войны.

Однако необходимо отметить, что процесс переписывания истории начался с наступлением эпохи «холодной войны» – целью которой был подрыв государственной идеологии страны-противника и стремление к установлению однополярного мира. СССР проиграл «холодную войну», вовремя не распознав ее. Так как единственным критерием войны власти считали применение традиционных видов оружия, не учитывая при этом, или же недооценивая, применение так называемой «мягкой силы» (soft power), подразумевающей перенос приоритетного ориентира от военной силы как инструмента давления на международные отношения к средствам иной направленности, часто работающим косвенно, создавая среду для политики.

Между тем США и НАТО использовали концепции по обезглавливанию государства противника (decapitation attack), воздействующие непосредственно на сознание и волю руководства атакуемой страны, обосновывающие вмешательство во внутренние дела суверенного государства, дестабилизацию обстановки, манипулирование общественным мнением и фальсификацию истории в угоду собственным национальным интересам.

Нынешняя «война XXI века» основана на информации, ее особенность в неограниченных территориальными или иными барьерами возможностях нападения и полного «растворения» государственности и политической структуры противника, обесмыслив действия его вооруженных сил. Эта политическая «нейтронная бомба» является оружием нового поколения, умело используемом фальсификаторами мировой истории.

Актуализация темы Великой Победы в преддверии памятных дат сопровождается ростом информационных искажений, фальсификации исторических фактов и попыток ревизии исторического наследия.

Сама же пропаганда началась с начала войны. Йозеф Геббельс – пропагандист Третьего рейха, сформулировал 10 правил психологического зомбирования общества, работающих и по сей день в тактиках «информационных войн». Самое известное из них – «чем чудовищнее ложь, тем проще в нее поверить». Германскому обществу внушалось, что СССР собирается напасть на Европу и если не начать превентивную войну, то советские танки войдут в

Германию. Хотя, на самом деле, истинными целями германского руководства были – захват территорий, ресурсов, уничтожение народов, демонстрация расового господства и создание германской империи с вспомогательными народами.

Со времен Ялтинско-Потсдамской системы международных отношений, США и страны западной «демократии» установили центральным элементом своего внешнеполитического курса практику информационной фальсификации фактов времен Великой Отечественной, и в целом Второй мировой войн. Тем самым США пытаются присвоить себе звание главного победителя – освободителя мира от нацистских захватчиков, а также внедрить в умы западной общественности чувство долга перед теми, кто даровал им долгожданную свободу.

В попытках переписать историю США дошли до того, что СССР был и вовсе исключен из числа стран-победителей Второй мировой войны. К примеру, победы на сайте Пентагона была размещена презентация «День победы в Европе: время празднования, размышления», в которой одним из агрессоров, ответственных за начало войны, представлен Советский Союз. Пентагон отмечает, что СССР наряду с Германией является оккупантом суверенной территории Польши, утверждая: «конфликт начался в 1939 году, когда Германия и Советский Союз вторглись в Польшу. Это привело к гибели 6 млн. евреев» [10]. Далее череда лжи не останавливается и приводит к тому, что никаких сражений на территории Советского Союза не было, т.е. были исключены важнейшие исторические вехи, полностью изменившие ход войны.

Ниже приведены лишь немногие из сражений Советского Союза с фашизмом:

- Сталинградская битва (17 июля 1942 года – 2 февраля 1943 года) – решающее сражение, переломившее ход войны, 200 дней и ночей защитники героически сражались за свою Родину. Площадь территории сражения составляла около 100 тыс. км². Фашистская армия сбросила на город более 2 млн бомб. Погибло около 480 тыс. советских солдат, более 500 тыс. были ранены. Сталинградская битва признана военными историками самым крупным сухопутным сражением. Итоги: поражение войск Германии, укрепление международного авторитета СССР, деморализация войск противника – был развенчан культ непобедимости и превосходства армии Германии;

- битва за Москву (30 сентября 1941 года – 20 апреля 1942 года). Итоги: советской армией был сорван план по молниеносному захвату СССР; разгром войск вермахта укрепил боевой дух армии и способствовал усилению антигитлеровской коалиции и осознанию дальнейшей необходимости повышения обороноспособности страны;

- битва за Киев (17 июля – 26 сентября 1941 г.). Итоги: поражение Красной армии; развал Юго-Западного фронта; оккупация Украины немецкими солдатами;

- битва за Днепр (24 августа – 23 декабря 1943 г.). Итоги: возвращение захваченных немецкой армией территорий Днепра, Киева и Украины, а соответственно и получение выхода к границам Польши и Румынии, что в дальнейшем обеспечило выход к границам нацистской Германии;

- Курская битва (5 июля – 23 августа 1943 г.) – масштабнейшая битва истории Второй мировой войны. Итоги: разгром немецкой армии на Курской дуге, показавший всю мощь советской армии и ознаменовавший начало конца немецкой;

- операция «Багратион» (23 июня – 29 августа 1944 г.). Итоги: совершенствование стратегических навыков наступательных операций; разгром противника и освобождение Белоруссии;

- Висло-Одерская операция (12 января – 3 февраля 1945 г.). Итоги: освобождение Польши; быстрое продвижение к территориям противника; спасение англо-американских союзников в Арденнах;

– битва за Берлин (16 апреля – 8 мая 1945 г.) – Берлинская стратегическая наступательная операция, явившаяся последним сражением советских войск в Европе. Итоги битвы: падение Третьего рейха; советская армия положила конец Великой Отечественной войне и Второй мировой войне в Европе; 8 мая 1945 года (1417-й день войны) германским руководством был подписан Акт о безоговорочной капитуляции Германии и поставлена точка в самой кровопролитной войне в истории человечества.

Однако по версии Министерства обороны США исход войны был приближен лишь тогда, когда силы армии США и их союзников высадились на побережье Нормандии 6 июня 1944 года, это, по мнению Пентагона, и ознаменовало начало конца для Адольфа Гитлера. Германия сдастся менее чем через год [10]. Заметим, США вступили в войну лишь под занавес в 1944 году, в то время, когда исход войны был уже предreshен войсками Красной армии.

К сожалению, на сегодняшний момент, именно таким варварским, лишенным моральных принципов и нравственных норм, образом словесный хаос получает выгодную историческую окраску, представляя воплощением правды и разоблачением якобы скрытой от общественных глаз истины.

По поводу проблем искажения истории Президент РФ В. Путин заявил, что это инструмент решения внутривнутриполитических вопросов сегодняшнего дня для некоторых стран, которые опираются на определенные круги внутри своей страны и всячески муссируют эту проблему. Идет внутривнутриполитическая борьба в некоторых странах и эти действия – это своеобразное взбадривание электората [1].

Нынешняя «информационная война», развернутая США, отражает суть их геополитических притязаний на мировое лидерство, идеологию исключительности американского общества и стремление к установлению монополярного миропорядка, при этом современные цифровые технологии, включая инструменты искусственного интеллекта, всё активнее используются для масштабирования информационного воздействия, манипулирования общественным сознанием и интерпретации исторических событий.

Учитывая определяющее значение грамотного политического курса властей и основополагающую роль должной обороноспособности Российской Федерации при нынешнем президенте В.В. Путине, постановка вопроса о превосходстве какого-либо государства над Россией невозможна.

К слову, заместитель министра обороны США по исследованиям и разработкам Майк Гриффин в своей статье «Вызов нашего времени» признает, что Соединенные Штаты больше не обладают неоспоримым техническим превосходством доминирования в будущей борьбе. Он добавляет, что Америкой не проведена должная модернизация обороноспособности, а внесены лишь незначительные улучшения и это является одним из вызовов национальной безопасности. Заместитель министра обороны США заявил, что некоторые технологии, такие как искусственный интеллект и машинное обучение, 5G и микроэлектроника, имеют потенциал к непрерывной трансформации, они движимы не оборонными, а коммерческими интересами и к тому же не находятся единолично в американской промышленной базе. В некоторых областях, где нет коммерческого применения, таких как гиперзвуковые полеты, Америка просто отстает. И в космосе – бесспорном пункте боевого преимущества США – Россия и Китай бросают вызов [9].

Следовательно, современное состояние национальной безопасности Российской Федерации позволяет отразить всяческие виды угроз и вызовов, в том числе и посягания на искажение исторических фактов.

В своем праздничном обращении, приуроченном к 80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Президент Российской Федерации Владимир Путин подчеркнул, что День Победы является священной датой для народа России, символом единства, памяти и уважения к подвигу предков и что Россия помнит уроки войны, никогда не

согласится с попытками искажения истории и будет хранить память о подвиге ветеранов и участниках Великой Отечественной войны [7].

Не все страны с таким достоинством разделили радость победы над фашизмом. Так, украинские власти запретили советскую символику – Знамя Победы, георгиевские ленты, демонстрации в честь Великой Победы. Стоит отметить, что данные запреты не останавливают граждан в их стремлении почтить героев войны. Однако, раскол общества, начавшийся с 2014 года, с правления П. Порошенко, привел к возрождению национализма и героизации нацистов. Так, Верховной Радой Украины был утвержден закон «О правовом статусе и чествовании памяти участников борьбы за независимость Украины в XX веке». Организация украинских националистов (ОУН) и Украинская повстанческая армия (УПА), запрещенные в РФ организации, в данном законе были включены в перечень боровшихся за независимость [6].

Действующая власть Украины в лице В. Зеленского продолжает политику представления истории в искаженном виде: советский период объявляется ответственным за начало войны и трагедию Холокоста, а участники мирных мероприятий, посвященных Дню Победы, сталкиваются с нападениями националистических радикалов. В ответ на это часть оппозиции заявляет о намерении создать Национальный фронт защиты исторической памяти с целью обеспечить достойное место событий Великой Отечественной войны в национальной исторической традиции.

Страны Прибалтики, издавна считающие себя «жертвами» советской агрессии, несмотря на их громогласные возгласы о демократии и свободе слова, позволяют себе сносить памятники войнам-освободителям.

Литовские власти внесли новый законопроект, в котором предлагается включить в список дней памяти еще один – 17 сентября – «День агрессии СССР против Европы» [2].

К сожалению, заведомое забвение действительно-исторических фактов и формирование альтернативной версии истории, с целью деморализации и формирования русофобских настроений западной общественности, привело к тому, что власти Литвы провозглашают «борцами за независимость» фашистские организации, такие как «Литовский фронт активистов» и «Лесные братья».

Примером современной интерпретации событий послевоенного периода является 8-минутный фильм НАТО «Forest Brothers – Fight for the Baltics» («Лесные братья. Сражение за Балтию»), опубликованный 11 июня 2017 года. Он рассказывает о «Лесных братьях» – партизанских формированиях, которые продолжали сопротивление советской власти в Эстонии, Латвии и Литве после Великой Отечественной войны. Фильм иллюстрирует особенности формирования исторической памяти в странах Балтии и современные подходы к интерпретации этих событий [8].

Скандалный репортаж вызвал незамедлительную реакцию Кремля. Так, официальный представитель МИД РФ Мария Захарова заявила, что видео – это попытка переписать историю, не обращая внимания на исход Нюрнбергского процесса. Говоря о «Лесных братьях», дипломат напомнила о гибели тысяч мирных жителей в результате диверсий данной организации: «НАТО опубликовало фильм о «партизанской борьбе «Лесных братьев» с советским режимом». Эта организация, созданная на основе фашистских недобитков, (в основном тех, кто выступал на стороне германских оккупационных властей: полицаяв, сотрудников администрации, солдат и офицеров латышских формирований СС) совершила более 3 тысяч диверсий, жертвами которых стали тысячи мирных жителей. А кто стоял за «Лесными братьями» вплоть до середины 50-х? Правильно – западные спецслужбы. Об этом собраны тома документов. И НАТО об этом известно лучше, чем кому бы то ни было. Есть и рассекреченные, хотя и подредактированные материалы ЦРУ на этот счет. Надеюсь, никому не надо

напоминать про массовые казни, в которых были задействованы те, кто затем стал называть себя «Лесными братьями» [3]. «Кошунственно прикрываться заботой о свободе выражения мнения, потакая радикальным движениям, которые проповедуют неонацистскую идеологию, выступают за героизацию фашистов и их пособников» – заявил глава МИД РФ С. Лавров на 72-й сессии ГА ООН.

Но, невзирая на попытки властей переписать историю, жители этих государств помнят, кто именно победил в этой войне. 9 мая в Латвии отмечается День Европы, однако люди приходят к памятнику Освободителям Риги. К тому же, послы России в Литве, Латвии и Эстонии записали видеопоздравление, в котором говорится о недопущении героизации нацистских преступников и фальсификации исторических фактов.

Провокационные попытки ограничить выражение гордости за собственную историю наблюдаются и в виртуальном пространстве. Так, в 2022–2023 годах пользователи международных социальных сетей сообщали о блокировке публикаций с изображениями Знамени Победы и памятников Великой Отечественной войны, что вызвало общественный резонанс и обращения российских и зарубежных общественных организаций о защите исторической памяти [5].

Таким образом, для каждого государства, приближающего общую, долгожданную победу над фашизмом, сегодня наиболее остро стоит задача сохранения исторической правды. Прощетание двойных стандартов – как угроза планетарной стабильности и безопасности, является ныне актуальнейшей проблемой, требующей скоординированных действий в предотвращении навязывания общественности исторической лжи.

Необходимо разрабатывать эффективные меры противодействия фальсификации истории Великой войны.

Многое уже сделано, так на законодательном уровне предложено внести поправку в Конституцию РФ о защите исторической правды. «Российская Федерация чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды. Умаление значения подвига народа при защите Отечества не допускается», – гласит ч. 3 статьи 67 [4].

К тому же, для защиты истории от ложных трактовок предлагается создание общедоступного архива документов и мультимедийных материалов о Второй мировой войне.

Немаловажным шагом в достижении главенства исторической правды была бы и детальная проработка всех учебных и методических пособий, начиная со школьного курса, введение интерактивных занятий, дополнительных часов факультативной работы по привлечению молодежи в различные волонтерские движения, помогающие восстановить историческую память.

Также, для обеспечения информационной безопасности общества, следует усилить меры противодействия информационному «вбросу» искажающего, противоречивого новостного контента, относящегося к Великой Победе и историческим фактам войны.

Важно и дальнейшее межгосударственное сотрудничество в сфере культурно-исторической памяти: взаимосвязанная работа с медиа сегментом, кинематографом, проведение конференций, семинаров, перекрестных дней культуры и т. д.

Нельзя придавать забвению уроки истории, так как это своеобразный путеводитель к каким трагическим последствиям могут привести возрождающиеся идеи нацизма, геополитического превосходства, межнациональные и межгосударственные конфликты.

Сохранение памяти о Великой Победе – это священная ноша, переданная нам от наших дедов и прадедов для будущих поколений и поддержания мира на Земле!

Список литературы

1. Война за память: фильм А. Кондрашова. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sRjjeBlasQs> (дата обращения: 11.02.2026).

2. «День памяти» Акт №. VIII-397: Законопроект о внесении изменений в статью 1: офиц. текст // Официальный сайт Сейма Литовской Республики. – URL: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/f25a3c70904311eaa51db668f0092944?positionInSearchResults=7&searchModelUUID=1801754c-c722-4200-b85a-6f10336f1406> (дата обращения: 11.02.2026).

3. Захарова М. НАТО опубликовало фильм о «партизанской борьбе «Лесных братьев» с советским режимом» / М. Захарова // Аккаунт официального представителя МИД РФ Марии Захаровой в Facebook. – URL: <https://www.facebook.com/maria.zakharova.167/posts/10214029528361955> (дата обращения: 11.02.2026).

4. Как Конституция защитит историческую память // Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации. – 2020. – URL: <http://duma.gov.ru/news/48231/> (дата обращения: 11.02.2026).

5. «Нарушение норм»: Facebook* удаляет фото Знамени Победы над Рейхстагом // БЕЛНОВОСТИ. – URL: https://www.belnovosti.by/obshchestvo/narushenie-norm-facebook-udalyaet-foto-znamenipobedy-nad-reyhstgom?utm_source (дата обращения: 09.03.2026).

6. О статусе ветеранов войны, гарантиях их социальной защиты относительно усиления социальной защиты участников борьбы за независимость Украины в XX веке: Закон Украины № 8519 от 7 декабря 2018 года: офиц. текст // Верховная Рада Украины. – URL: <https://rada.gov.ua/ru/news/Novosty/Soobshchenyya/165590.html> (дата обращения: 11.02.2026).

7. Путин заявил, что Россия никогда не согласится с искажением истории // Радио РБК. – 2025. – URL: https://www.rbc.ru/politics/09/05/2025/681dac989a79479e7550cca0?utm_source (дата обращения: 11.02.2026).

8. Forest Brothers – Fight for the Baltics // Official Twitter account of NATO. URL: <https://twitter.com/NATO/status/884769177906675712/video/1> (дата обращения: 11.02.2026).

9. Pentagon R&D boss: The challenge of our time. URL: <https://www.defensenews.com/outlook/2019/12/02/pentagon-rd-boss-the-challenge-of-our-time/> (дата обращения: 11.02.2026).

10. Victory in Europe day: time of celebration, reflection // U.S. Dept of defence. 2025. URL: <https://www.defense.gov/Experience/VE-Day/> (дата обращения: 11.02.2026).

* Facebook принадлежит признанной в России экстремистской Meta.

Калиев Азамат Сайитович

канд. полит. наук, доцент

начальник отдела науки, аспирантуры и докторантуры

Международный университет им. К.Ш. Токтомаматова

г. Манас, Республика Кыргызстан

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКЕ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация: статья посвящена вопросу анализа процесса формирования гражданской идентичности в Кыргызской Республике в контексте современных политических исследований. Анализ формирования гражданской идентичности в Кыргызской Республике не будет полным без рассмотрения внешнего измерения – влияния геополитических факторов и международной политики. В условиях полиэтнического общества, и возрастающего влияния религиозных факторов, вопросы достижения социальной сплоченности и единства народа приобретают критическое значение для государственного строительства и стабильности. Особое внимание уделяется анализу государственной Концепции развития гражданской идентичности «Кыргыз жараны» («Гражданин Кыргызстана») на период 2021–2026 годы, ее принципам, приоритетным направлениям и проблемам реализации. Рассматривается роль государственного языка как объединяющей силы и влияние социологических факторов, в частности, уровня приверженности кыргызстанцев своей стране, в зависимости от этнической принадлежности.

Ключевые слова: *гражданская идентичность, Кыргызстан, Концепция 2021–2026, геополитическое влияние, межэтнические отношения, национальная консолидация, государственная политика.*

Введение.

Проблема формирования гражданской идентичности является одной из главных для постсоветских государств, стремящихся к укреплению своей суверенности и демократических институтов. Для Кыргызской Республики этот вопрос осложняется рядом факторов: много-составной этнический состав населения, исторически сложившееся региональное различие, высокий уровень политической нестабильности в прошлом (события 2010 года) и необходимость противодействия вызовам религиозного радикализма [1]. Гражданская идентичность, понимаемая как осознание человеком своей принадлежности к конкретному государству, вне зависимости от этнического происхождения или религиозных взглядов, как ключевой элемент политической культуры демократического общества. Осознание себя гражданами, осознание себя Кыргыз жараны должно стать частью образования, культуры, воспитания и развития личности, формируемые семьей, обществом и государством. В продвижении идей гражданской идентичности Кыргыз жараны особая роль принадлежит органам государственного и муниципального управления и их служащим, призванные обеспечить реализацию, закреплённых конституционных норм, уважение каждого человека и гражданина, оказывать качественные государственные и муниципальные услуги [14].

Геополитическое влияние на формирование идентичности. Кыргызская Республика находится на пересечении интересов крупных мировых и региональных держав (Россия, Китай, США, Турция), что создает многовекторность во внешней политике, в свою очередь она отражается на самосознании граждан. Как отмечает ученый М.Лаумулин: Российский фактор и русскоязычное пространство: Значительная часть населения, особенно на Севере, продолжает находиться в русскоязычном информационном и культурном поле [10]. Членство в ЕАЭС и военно-политическое сотрудничество в рамках ОДКБ укрепляют связи с Россией. Это влияет на гражданскую идентичность, поскольку конкурирует с национальными нарративами, предлагая альтернативную «евразийскую» или «постсоветскую» идентичность. В этом контексте вопрос о статусе русского языка (официальный) остается чувствительным элементом идентификационного баланса. А также китайский вектор: углубление экономического сотрудничества с КНР (проекты «Один пояс – один путь», крупные инвестиции) вызывает неоднозначную реакцию в обществе. Растущая экономическая зависимость и миграционные потоки могут вызывать опасения у некоторой части населения и стимулировать этнонационалистические настроения, направленные против внешнего экономического влияния, что усложняет формирование инклюзивной гражданской идентичности [11]. Также в геополитическом пространстве можем исследовать турецкий и пантюркистский факторы: Усиление культурного и образовательного влияния Турции и идей пантюркизма также оказывает воздействие, предлагая надгосударственную, тюркскую идентичность. Эта идеологическая альтернатива может находить отклик среди молодежи и конкурировать с концепцией «Кыргыз жараны» [3].

Формирование идентичности в Кыргызстане прошло несколько этапов с момента обретения независимости. Изначально доминировали попытки построения идентичности на основе этнического примордиализма, что впоследствии привело к обострению межэтнических отношений. Понимание необходимости перехода к инклюзивной, общегражданской модели стало очевидным после трагических событий, в частности, на юге страны в 2010 году. Современные исследования в области этнополитики Кыргызстана часто придерживаются интегрированного подхода к изучению идентичности, признавая взаимодействие примордиальных, конструктивистских и инструменталистских факторов [2]. Среди ключевых факторов

становления гражданской идентичности выделяют общее историческое прошлое и само-название гражданской общности. Население южных регионов более религиозные, как отмечают исследователи, отчасти обусловлено соседством с Узбекистаном в Ферганской долине, и отражается в стремительном росте числа мечетей за годы независимости. Это усложняет формирование единого светского и толерантного гражданского пространства.

Концепция «Кыргыз жараны» и механизмы её реализации. Президентом Кыргызской Республики был подписан Указ от 13 ноября 2020 года УП №39, утверждающий Концепцию развития гражданской идентичности «Кыргыз жараны» в Кыргызской Республике на период 2021–2026 годы [14]. Эта Концепция является логическим продолжением предыдущих государственных стратегий в сфере межэтнических отношений и направлена на консолидацию полиэтнического общества.

Основные положения Концепции:

- в основе лежат принципы толерантности, многоязычия, уважения к истории, традициям и культуре всех народов Кыргызстана;
- Концепция особо подчеркивает роль кыргызского языка как государственного и объединяющей силы в консолидации этносов;
- включают совершенствование государственной политики в сфере развития гражданской идентичности, взаимодействие государственных органов, органов местного самоуправления и гражданского общества, а также продвижение гражданских компетенций [14].

Несмотря на наличие программного документа, исследователи отмечают ряд проблем в реализации политики:

- слабая консолидирующая элита: группы, представляющие политическую элиту, часто не готовы взять на себя ответственность в построении общегражданской идентичности, не являясь выразителями привлекательного образа страны;
- социологические разрывы: социологические исследования показывают, что существует неравномерный уровень сформированности гражданской идентичности среди различных этнических групп. Например, среди этнических таджиков и узбеков доля тех, кто не может твердо назвать Кыргызстан своей Родиной, выше, чем среди кыргызов и русских [8];
- религиозный фактор: угроза со стороны противозаконных религиозных организаций и рост религиозного радикализма служат серьезным препятствием для формирования гражданского единства, особенно среди молодежи [9].

Международные организации и гражданское общество играют двойственную роль: с одной стороны, они поддерживают демократическое строительство и толерантность, с другой – могут быть восприняты как агенты внешнего влияния. Поддержка толерантности и прав человека: Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ), ООН и различные западные фонды активно финансируют проекты, направленные на укрепление межэтнических отношений, развитие медиации в конфликтах и продвижение прав меньшинств. Эти программы прямо способствуют формированию инклюзивной гражданской идентичности [1].

Неправительственные организации (НПО) в Кыргызстане часто выступают в роли критиков государственной политики, в том числе в области идентичности, указывая на недостаточную инклюзивность или нарушения прав. Они являются важным элементом плюрализма, который необходим для зрелой гражданской идентичности, но их деятельность иногда подвергается давлению со стороны государства (например, дискуссии о законе об «иностранных представителях»), что ограничивает пространство для свободного формирования гражданской позиции [8].

Успешное формирование гражданской идентичности невозможно без активной культурной политики и создания привлекательного национального бренда. Необходимо создать

универсальный культурный код, который был бы привлекателен и понятен не только кыргызам, но и всем гражданам Кыргызстана, а также внешнему миру. Это включает продвижение эпоса «Манас», но с акцентом на его универсальные ценности (единство, справедливость), а не исключительно на этническую составляющую [9].

Успехи кыргызстанских спортсменов и деятелей искусства на международной арене (так называемая «мягкая сила») часто становятся мощным катализатором гражданской гордости и временного объединения нации, преодолевая региональные и этнические барьеры [13]. Государство использует эти моменты для укрепления общенациональных символов.

Заключение.

Формирование гражданской идентичности в Кыргызской Республике остается сложным, многоаспектным процессом, требующим постоянного внимания и усилий со стороны государства и общества. Концепция «Кыргыз жараны» закладывает необходимую нормативную основу для инклюзивного гражданского строительства, основанного на принципе гражданского патриотизма и уважения к многообразию. Однако для достижения целей Концепции необходима эффективная реализация, преодоление региональных и этнокультурных разрывов, а также целенаправленная работа по повышению уровня гражданских компетенций, особенно среди молодежи.

Формирование гражданской идентичности «Кыргыз жараны» – это перманентный процесс, находящийся под воздействием сложного взаимодействия внутренних факторов (регионализм, коррупция, язык) и внешних геополитических сил. Успех Концепции 2021–2026 гг. зависит от ее способности нейтрализовать дезинтеграционные факторы, создать равные экономические возможности для всех регионов и этнических групп, а также интегрировать всех граждан в единое, светское и демократическое политическое тело.

Список литературы

1. Ахунбаев М.М. Роль международных организаций в поддержке гражданского общества и укреплении межэтнических отношений в Кыргызстане / М.М. Ахунбаев // Политические процессы. – 2023.
2. Акматалиев А. Гражданская идентичность кыргызстанцев в условиях глобализации: современное состояние и направления / А. Акматалиев, Н. Камбарова, С. Карабаева // Вестник Ошского государственного университета. История. – 2023. – Т. 2. №1.
3. Байсалов Э.Р. Пантюркизм как фактор формирования идентичности в Центральной Азии: вызовы для национального суверенитета / Э.Р. Байсалов // Вопросы политики. – 2019.
4. Гражданская идентичность населения Кыргызстана в этническом аспекте: сборник научных трудов. – 2017.
5. Канатов А. Проблемы формирования гражданской идентичности у молодежи Кыргызстана / А. Канатов. – URL: <https://centr.kg> (дата обращения: 31.01.2026).
6. Политика формирования гражданской идентичности Кыргыз жараны в Кыргызской Республике: учебное пособие. – Бишкек: АГУПКР, 2023.
7. Политика формирования гражданской идентичности кыргыз жараны в Кыргызской Республике. – 2021.
8. Токтобеков Н.С. Гражданское общество и государство: дискурс о свободе объединений и формировании гражданской позиции / Н.С. Токтобеков // Юридический вестник. – 2020.
9. Турдубаев А.Д. Культурная политика Кыргызской Республики и построение национального бренда в контексте «Кыргыз жараны» / А.Д. Турдубаев // Культурология. – 2022.
10. Лаумулин М.Т. Геополитическое позиционирование Кыргызстана и проблемы национальной идентичности / М.Т. Лаумулин // Центральная Азия: геополитика и экономика. – 2022.
11. Сатаров С.К. Китайское экономическое влияние и реакция этнополитических настроений в Кыргызстане / С.К. Сатаров // Вестник КРСУ. – 2021.
12. Молодов О.Б. Формирование идентичности населения современного Кыргызстана / О.Б. Молодов, Ж.К. Канатбекова. – 2018.
13. Эшимбекова Р.А. Спорт как инструмент «мягкой силы» и катализатор гражданской идентичности в Кыргызстане / Р.А. Эшимбекова // Социальные науки. – 2021.
14. О Концепции развития гражданской идентичности Кыргыз жараны в Кыргызской Республике на период 2021–2026 годы: Указ Президента Кыргызской Республики от 13 ноября 2020 года №УП-39.

Крюкова Светлана Николаевна
соискатель, воспитатель

Гадисова Марина Джалиловна
соискатель, воспитатель

Челяп Мира Юрьевна
соискатель, воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – Д/С №23»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: статья нацелена на выяснение специфики патриотического воспитания в структуре гражданской идентичности у детей дошкольного возраста. В ходе исследования раскрываются психологические и педагогические предпосылки становления гражданской идентичности, исследуются актуальные подходы к организации патриотического воспитания в системе дошкольного образования. Определены ведущие методы и формы работы, обеспечивающие интеграцию гражданско-патриотического содержания в повседневную образовательную практику дошкольной образовательной организации (ДОО). Подчеркивается необходимость создания организационно-педагогических условий для взаимодействия ДОО и семьи в вопросе развития ценностных отношений ребенка к обществу и Родине.

Ключевые слова: гражданская идентичность, дошкольный возраст, патриотическое воспитание, социализация, дошкольные образовательные организации, семья.

Социокультурные изменения, происходящие в последние годы, характеризуются тенденцией к глобализации и трансформации социальных ценностей. В этих условиях значительно изменяется характер социализации детей, что выводит задачу формирования гражданской идентичности личности у подрастающего поколения на передовые позиции образовательной политики.

Известно, что воспитание любви к Родине, уважения к семейным, культурно-историческим традициям начинает формироваться примерно в возрасте 3–7 лет, когда ребенок в ходе повседневной деятельности впервые осваивает социальные нормы и ценности. В дошкольном возрасте развиваются базовые психологические структуры, формирующие фундамент идентичности, который в дальнейшем определяет как личностное самосознание, так и социальные роли человека, его оценочные суждения о своем месте в обществе и представления о своей стране как о большой родине и своем родном месте как о малой родине. Поскольку стандарты дошкольного образования включают в себя задачи по гражданско-патриотическому воспитанию, необходимость теоретического анализа подходов и методов, способствующих формированию гражданской идентичности у дошкольников в условиях образовательной практики, не вызывает сомнений.

Понятие гражданской идентичности предполагает осознание своей принадлежности к сообществу граждан, эмоционально-ценностное отношение к социальным ценностям, символам и нормам общества. Гражданская идентичность имеет многокомпонентную структуру, в которую входят когнитивные, ценностно-эмоциональные и поведенческие компоненты. Формирование этих компонентов в дошкольном возрасте опирается на культурно-исторический контекст и представления социокультурной обусловленности развития личности. Общепринятым являются представления о том, что психологические процессы ребенка возникают в результате социального общения с помощью средств культуры, что особенно важно для освоения социальных ролей и норм поведения [5].

Патриотическое воспитание в дошкольных учреждениях, в свою очередь, включает целый спектр подходов, которые дополняют друг друга:

- социокультурный подход предполагает приобщение детей к культурным традициям, освоение истории большой и малой родины, уважение к символам и нормам общества (на уровне чувственного и деятельностного освоения мира);

- деятельностный подход рассматривает гражданскую идентичность как результат участия в разнообразных видах деятельности, где ребенок переживает опыт сотрудничества, взаимодействия, и усваивает социальные нормы, что также представлено в исследованиях по дошкольному воспитанию патриотических чувств;

- ценностно-ориентированный подход акцентирует внимание на нравственно-этических основаниях воспитания, в рамках которых у ребенка формируется уважение к другим людям, природе, истории и культуре общества [1].

К выбору методов формирования гражданской идентичности в дошкольном возрасте следует подходить комплексно. Поскольку ведущей формой деятельности дошкольников является сюжетно-ролевая игра, она лежит в основе данного подхода. Это позволяет моделировать ситуации социального взаимодействия, переживать социальные роли и усваивать нормы поведения. Помимо прочего, игровая деятельность отражает культурно-исторический характер социализации, побуждает изучать культурологические коды и осваивать социальные роли. Как указывает С.М. Дзидзоева: «Становление гражданской идентичности определяется не только фактом гражданской принадлежности, но тем отношением и переживанием, с которым связана эта принадлежность» [2, с. 56]. Проектная деятельность помогает детям осмысливать свои переживания и деятельностные результаты, развивает навыки коллективного сотрудничества и ответственности за конечный результат, что также способствует эмоциональной и поведенческой интеграции личности в социальное пространство. Практические исследования, посвященные формированию гражданско-патриотических чувств в ДОО, подчеркивают важность включения проектной, познавательной и игровой деятельности в образовательный процесс [1; 2; 5].

Особое значение имеет взаимодействие с семьей как первичным агентом социализации – совместные мероприятия, обсуждение семейных традиций, праздников и социокультурных событий помогают фиксировать ценностные ориентиры и устойчивые эмоциональные привязки к сообществу. Этот аспект отражается как в теоретических, так и в практических изысканиях педагогов дошкольных учреждений [3; 4].

Практические условия реализации патриотического воспитания не должны сводиться к эпизодическим мероприятиям, необходимо создавать учебно-образовательную среду, которая интегрирует гражданско-патриотическое содержание во все виды деятельности ребенка. На практике это предполагает создание стационарных краеведческих уголков и проведение тематических традиционных выставок. Включение элементов культуры и истории региона, использование художественной литературы и фольклора как источников ценностных смыслов также благотворно сказывается на формировании гражданской идентичности и патриотической самоосознанности – все это становится основаниями формирования эмоционально-ценностного компонента идентичности. Соответствующие организационно-педагогические условия подчеркивают необходимость взаимодействия ДОО и семьи в развитии ценностных отношений ребенка к обществу и Родине. Данный тезис подчеркивает В.В. Журавлева: «Для реализации педагогического сопровождения эффективного сотрудничества и партнерства ДОО с семьями воспитанников важным следует отметить: необходимость профессионального самосовершенствования педагогов ДОО, которое предполагает расширение педагогических знаний, обогащение психологической составляющей в структуре профессиональной компетентности воспитателей ДОО; изучение передового педагогического опыта, овладение новыми методами и методиками работы, современными педагогическими

технологиями; изучение технологий дошкольного воспитания; вовлечение в этот процесс семьи» [3, с. 139].

Таким образом, формирование гражданской идентичности в дошкольном возрасте – это многокомпонентный педагогический процесс, в основе которого лежат эмоциональные переживания принадлежности, освоение социальных норм и активное участие ребенка в разнообразной деятельности. Патриотическое воспитание в условиях ДОО должно быть интегрировано в повседневную практику, базироваться на деятельностных, социокультурных и ценностно-ориентированных подходах и опираться на взаимодействие педагогов с родителями. Только в этом случае можно ожидать устойчивые результаты, соответствующие современным требованиям Федерального государственного стандарта дошкольного образования и образовательной политики в области гражданско-патриотического воспитания.

Список литературы

1. Бутенко Н.В. Многомерность персонализации гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста / Н.В. Бутенко // Вестник ЮУрГГПУ. – 2025. – №4 (188). – С. 277–293. EDN STGCZZ. DOI 10.25588/CSPU.2025.188.4.015
2. Дзидзоева С.М. Теоретико-методологические основания формирования основ гражданской идентичности дошкольников в условиях поликультурного образовательного пространства / С.М. Дзидзоева, З.П. Красношлык // Вестник Владикавказского НЦ РАН. – 2014. – №2. – С. 53–57. EDN SGWJIB.
3. Журавлева В.В. Педагогическое сопровождение эффективного сотрудничества и партнерства ДОО с семьями воспитанников / В.В. Журавлева, А.А. Чуприна, М.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80–1. – С. 137–139. EDN MFWGIR.
4. Куликовская И.Э. Краеведение в дошкольном образовании: семейные проекты как инструмент формирования эмоционально-ценностного отношения детей к малой родине / И.Э. Куликовская, Э.А. Васькина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2025. – №4. – С. 8–15. – EDN XDOKUI. DOI 10.18522/2658-6983-2025-4-8-15
5. Малахова Л.И. Формирование гражданско-патриотических чувств у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО и ФОП ДО / Л.И. Малахова, Е.А. Фомина, Т.А. Хожаинова // Вестник науки. – 2024. – №12 (81). – С. 1125–1130. EDN NNLEYZ.

Мантрова Александра Вячеславовна

старший преподаватель

Зарубина Евгения Александровна

студентка

ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта»

г. Москва

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ТРАНСПОРТА

Аннотация: в статье рассматривается система патриотического воспитания в Российском университете транспорта (РУТ (МИИТ)). На основе анализа архитектурно-мемориального комплекса, исторических справок и современных студенческих инициатив представлена преемственность поколений от основания университета в 1896 году до участия обучающихся в проектах, посвященных 80-летию Победы. Показана роль памятников, мемориальных акций, движения студенческих отрядов и волонтерской деятельности в формировании гражданской позиции среди молодёжи. Делается вывод о том, что патриотическое воспитание в Российском университете транспорта представляет собой многокомпонентную систему, объединяющую историческую память, традиции, молодёжную политику и социальную активность студентов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, молодёжь, РУТ (МИИТ), историческая память, памятники, студенческие инициативы, преемственность поколений.

В условиях современной геополитической напряженности вопросы патриотического воспитания молодежи приобретают характер национального приоритета.

Исходя из «Единого плана по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года» одной из таких целей является «создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой и социально-ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций», а также «увеличение к 2030 году доли молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание, не менее чем до 75 процентов» [1]. Достижение этих показателей будет обеспечиваться за счет национального проекта «Молодежь и дети», государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», а также за счет деятельности органов государственной власти субъектов Российской Федерации.

Особую актуальность задача воспитания патриотичной молодёжи приобретает в отраслевых образовательных учреждениях, в частности, в транспортных. Транспортная инфраструктура является кровеносной системой страны, так как влияет на ее экономику, уровень жизни граждан и территориальную целостность. Цель данной статьи – показать, как на примере Российского университета транспорта (РУТ (МИИТ)) выстраивается непрерывная линия патриотического воспитания. От истории основания учебного заведения в 1896 году, через памятники, подвиги деятелей транспортной отрасли к деятельности современных студентов, которые не только хранят память, но и творят историю сегодняшнего дня.

Российский университет транспорта берет свое начало в 1896 году, когда по указу Императора Николая II было открыто Императорское Московское инженерное училище ведомства путей сообщения [2]. Расположение университета в центре Москвы и архитектурный облик его главного корпуса – уже сам по себе памятник эпохе, когда железнодорожное строительство стремительно развивалось. С первых лет существования училища здесь сформировалась особая атмосфера служения отчизне. Требования к знаниям были высочайшими, это позволяло выпускать специалистов, досконально владевших сложнейшими вопросами инженерного дела. Уже тогда закладывался фундамент патриотизма, когда любовь к Родине неразрывно связывалась с трудом на благо её развития.

Сегодня территория РУТ (МИИТ) представляет собой уникальный мемориальный комплекс, где история страны и университета буквально «высечена в камне и бронзе». Каждый памятник здесь – точка соприкосновения поколений. Знакомство с университетом и его участием в истории страны начинается с экскурсий и квестов, реализуемых как для абитуриентов в Дни открытых дверей, так и для первокурсников в период прохождения адаптации. Интерактивный формат проведения мероприятий позволяет погрузиться и прочувствовать атмосферу учебного заведения, поучаствовать и даже стать частью традиций вуза.

У входа в главный корпус размещена мемориальная доска, напоминающая о формировании с 3 по 7 июля 1941 Шестой стрелковой Краснознаменной дивизии на территории Московского института инженеров железнодорожного транспорта. Особенностью дивизии стало участие преподавателей и студентов МИИТа: более 200 преподавателей, рабочих и служащих института, а также около 100 студентов добровольно вступили в ряды ополчения.

В сквере главного корпуса установлен памятник Феликсу Эдмундовичу Дзержинскому, чье имя в разные периоды носил Московский институт инженеров транспорта (МИИТ), а 1 октября 2024 года в честь 21-й годовщины компании «Российские железные дороги» был установлен исторический паровоз 9П-742, построенный в 1953 году на Муромском паровозостроительном заводе имени Ф.Э. Дзержинского.

Особое место занимает стела, на бронзовых памятных досках которой высечены фамилии миитовцев, не вернувшихся с войны. Это не просто список фамилий – это вечная память.

Вглядываясь в них, студенты понимают: здесь учились такие же молодые люди, как они, и они сделали свой выбор, защищая страну. «10 июля 1941 года на площади Ленинградского вокзала собрались ребята, почти весь выпуск МИИТа, сбывалось наше желание – мы едем на фронт! Мы не сомневались, что война скоро кончится победой и боялись только, что не успеем внести свой вклад в дело разгрома фашистских оккупантов», – писал в своих дневниках В.В. Хворов, полковник, ветеран Великой Отечественной войны, «Почетный железнодорожник», а с 1960 по 1978 год начальник учебной части Военной кафедры МИИТа [3].

На территории также установлена скульптурная композиция «Бойцам стройотрядов МИИТ», потому что движение молодёжно-студенческих отрядов всегда занимало неотъемлемую часть университетской жизни и продолжает это делать в настоящее время.

В 2005 году, в День знаний, у входа в университет появился еще один памятник, ставший символом преемственности, – бронзовый монумент студенту-железнодорожнику. Он был установлен в честь 110 набора в Московский государственный университет путей сообщения и изготовлен скульптором Алексеем Викуловым. На лавочке сидит бронзовая копия студента Императорского училища в форменном мундире. «Сегодня у молодых людей другие оправы очков, но студенты те же самые», – отмечает в своей статье журналист Сергей Благодаров [4]. Этот памятник стал любимым местом встреч, символом единства всех поколений учащихся. Он показывает, что несмотря на смену эпох – от императорского училища до современного университета – суть студенчества остается неизменной и заключается в жажде знаний и участии к великому делу.

Внутри стен университета также сохраняются уникальные свидетельства истории. В главном здании находится домовый храм во имя святителя Николая Мир Ликийских Чудотворца [5]. Восстановленный и вновь освященный Патриархом Алексеем II в 2001 году, он является «сердцем университета». Здесь проходят не только богослужения, но и торжественные мероприятия, награждения, фестивали и защиты диссертаций, что подчеркивает неразрывность образования и духовно-нравственных традиций. В главном корпусе расположен Музей истории РУТ (МИИТ), где экспонаты рассказывают о выдающихся выпускниках и научных достижениях. Среди них – макет знаменитого Красноярского моста через Енисей, который на Всемирной выставке в Париже в 1900 году получил золотую медаль, обойдя Эйфелеву башню, удостоенную лишь серебра.

Сегодня система патриотического воспитания в Российском университете транспорта реализуется через комплекс взаимосвязанных направлений, охватывающих мемориальную работу, творческую самореализацию студентов, волонтерскую деятельность, поддержку бойцов в зоне специальной военной операции, развитие студенческих отрядов и сотрудничество с профильными организациями.

Центральное место в этой системе занимает сохранение памяти о вкладе транспортников в Великую Победу. Ежегодно делегация университета посещает Смоленщину, где в 1941 году приняла бой 6-я дивизия народного ополчения, сформированная из студентов и преподавателей МИИТа [6]. Триста человек ушли на фронт, многие из них отдали жизни за Родину. В память о каждом погибшем у деревни Ушаково под Ельней студенты высадили триста берез – живой мемориал, символизирующий вечную жизнь и благодарность поколений. Традиция, возрожденная в 1995 году, продолжается не только в поездках, но и в творческом осмыслении подвига: на университетской сцене регулярно проходят памятные концерты, где звучат песни военных лет, стихи и театральные зарисовки, посвященные мужеству ополченцев.

Масштабным событием, объединяющим всех обучающихся и сотрудников, является День памяти и скорби. В этот день студенты и преподаватели возлагают цветы к стеле «Погибшим миитовцам», расположенной на территории университета. Кульминацией церемонии становится акция «Огонь нашей памяти», в ходе которой участники выкладывают из более чем

двух тысяч свечей знак скорби и вечной признательности соотечественникам, отдавшим жизнь за свободу страны. Кроме того, делегации обучающихся регулярно участвуют в торжественных возложениях цветов к монументам транспортной отрасли и в Александровском саду у Могилы Неизвестного Солдата. В университете также проводится Всероссийская акция памяти павших воинов России «Дни белых журавлей».

Особое место в патриотическом воспитании занимает движение студенческих отрядов, имеющее в университете глубокие исторические корни. Первый отряд был организован еще в 1931 году для помощи Мосгорсовету по благоустройству столицы. Студенты-строители МИИТа первыми в 1972 году приступили к возведению Байкало-Амурской магистрали – за два года до того, как БАМ был объявлен всесоюзной студенческой стройкой [7]. В разные годы обучающиеся участвовали в строительстве Московского метрополитена, Останкинской телебашни, объектов летних Олимпийских игр 1980 года. Сегодня эта традиция продолжается. В наши дни бойцы помогали в строительстве объектов для зимней Олимпиады в Сочи 2014 года, а также обеспечивали работу транспорта на чемпионате мира по футболу 2018 года, координируя пассажиропотоки и помогая болельщикам. Дополнительно к этому, университетом подписано соглашение с Московским региональным отделением Молодежной общероссийской общественной организации «Российские Студенческие Отряды», направленное на развитие отрядов как инструмента формирования активной гражданской позиции.

Важным направлением патриотического воспитания молодёжи является помощь участникам специальной военной операции. Студенты на ежемесячной основе изготавливают маскировочные сети для отправки в зону СВО в рамках проекта «ВЯЖЕМ-НАШИМ. РФ», а также устраивают сборы гуманитарной помощи.

Студенты РУТ (МИИТ) участвуют во Всероссийской просветительской акции «Большой этнографический диктант», организуемой Федеральным агентством по делам национальностей. Цель акции выходит за рамки проверки знаний: она призвана пробудить у участников интерес к изучению своих корней, традиций предков и культурного многообразия народов России, что является основой для активной гражданской позиции.

Ушедший 2025 год, Год защитника Отечества и год, озаглавленный 80-летием Победы, стал особенно насыщенным.

Было подписано соглашение о сотрудничестве с движением «Волонтеры Победы», в рамках которого запланированы организация и проведение всероссийских молодежных исторических квестов, акций, а также волонтерское сопровождение парадов Победы на территории Российской Федерации. Это позволит студентам включаться в масштабную повестку сохранения исторической памяти на федеральном уровне.

В университете с большим успехом прошел фестиваль студенческого творчества «Память поколений», посвященный 80-летию Победы. Студенты 10 институтов и академий представили более 100 творческих номеров в сценических номинациях и 69 заявок во внесценических направлениях – от изобразительного искусства до литературных работ. Фестиваль в очередной раз доказал, что Великая отечественная война затронула каждую семью и что тема войны глубоко прочувствована и осмыслена молодежью.

В августе 2025 года студенты стали участниками научно-исторического форума «Наследники Победы», организованного Комитетом общественных связей и молодёжной политики Москвы. Форум прошел в Музее Техники Задорожного и позволил ребятам глубже понять решающий вклад СССР в разгром нацизма. Курсанты Академии водного транспорта РУТ (МИИТ) приняли участие в военно-научной конференции в Центральном Доме Российской Армии, общаясь с ветеранами флота и осознавая значимость морского дела для современной России.

Осенью состоялся XVI Международный творческий фестиваль студентов транспортных вузов «ТранспАрт-2025». Мероприятие ежегодно проходит в рамках Транспортной недели, в этот раз оно собрало творческие коллективы из 22 университетов России и Белоруссии. Тема фестиваля звучала как «Память сильнее времени» и была приурочена к 80-летию Победы и Году защитника Отечества. Основными целями фестиваля признаны патриотическое воспитание молодёжи и сохранение традиций транспортной отрасли.

Важным событием также стало подписание соглашения между Министерством транспорта Российской Федерации и Добровольным обществом содействия армии, авиации и флоту России (ДОСААФ). Этот документ выводит на более высокий и системный уровень задачу организации военно-патриотического воспитания обучающихся.

Таким образом, патриотическое воспитание в РУТ (МИИТ) представляет собой многокомпонентную систему, в которой архитектура, памятники, творчество, волонтерство, работа в студенческих отрядах и партнерство с внешними организациями образуют единую воспитывающую среду, которая обеспечивает преемственность поколений и формирование у молодёжи осознанной гражданской позиции. На примере РУТ (МИИТ) видно, как история университета, начавшаяся в 1896 году с подготовки инженеров для стремительно растущей сети железных дорог, продолжается сегодня в деятельности, творчестве и гражданской позиции студентов.

Список литературы

1. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года // Правительство России: официальный сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ZsnFICpxWknEXeTfQdmcFHNei2FhcR0A.pdf> (дата обращения: 10.02.2026).
2. История РУТ (МИИТ) // РУТ (МИИТ): официальный сайт. – URL: <https://www.miit.ru/org/history> (дата обращения: 11.02.2026).
3. МИИТ в годы Великой Отечественной войны // РУТ (МИИТ): официальный сайт. – URL: <https://www.miit.ru/org/history> (дата обращения: 11.02.2026).
4. Потереть ботинок на счастье. – URL: <https://zbulvar.ru/poteret-botinok-na-schaste/> (дата обращения: 11.02.2026).
5. Приписной храм // Храм Тихвинской иконы Божией Матери: электронный ресурс. – URL: <https://www.tihvinka13.ru/pripisnoy-hram/> (дата обращения: 11.02.2026).
6. Выезд шефско-патриотического отряда «Ельня» // РУТ (МИИТ): официальный сайт. – URL: <https://www.miit.ru/news/183591> (дата обращения: 11.02.2026).
7. В музее РУТ открыли выставку «Мы строим БАМ» // РУТ (МИИТ): официальный сайт. – URL: <https://www.miit.ru/org/history> (дата обращения: 11.02.2026).

Масаева Зарема Вахаевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-154496

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЧНИ: ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА

Аннотация: в статье представляется современное состояние дошкольного образования Чеченской Республики в контексте развития поликультурной педагогики в детских садах Чечни с учетом региональных и специфических особенностей, характерных для чеченской культуры.

Ключевые слова: дошкольные учреждения, чеченская культура, поликультурная педагогика, Чечня, воспитание уважения.

Чеченская Республика представляет собой уникальную территорию, где традиционная культура органично соединяется с современными образовательными стандартами.

Система воспитания детей в республике формируется под влиянием нескольких факторов. Прежде всего, это глубокие народные традиции, передаваемые из поколения в поколение. Одновременно действуют требования федеральных образовательных стандартов. Третьим компонентом выступает религиозная составляющая, играющая значительную роль в жизни местного сообщества.

Педагоги дошкольных учреждений сталкиваются с задачей интеграции различных культурных элементов. Необходимо обеспечить детям качественную подготовку к школьному обучению, при этом сохраняя связь с этническими корнями и семейными ценностями.

Концепция многокультурного воспитания базируется на признании равноценности различных культурных традиций. Каждый ребенок должен получить возможность развиваться в атмосфере уважения к собственной идентичности. Параллельно формируется открытость к иным культурным практикам и мировоззрениям.

В педагогической науке выделяют несколько принципов такого подхода. Первый принцип касается культурной преемственности между семьей и образовательным учреждением. Вторым связан с формированием толерантного сознания через знакомство с разнообразием культур. Третий предполагает использование родного языка как инструмента познания и развития мышления.

Детские сады Чечни внедряют различные методики, учитывающие региональную специфику. Программы обучения включают изучение родного языка наряду с русским. Дети знакомятся с фольклором, национальными играми, традиционными ремеслами своего народа [3].

Воспитатели организуют тематические занятия, посвященные праздникам и обычаям. Используются аутентичные предметы быта, национальные костюмы, музыкальные инструменты. Создается предметно-развивающая среда, отражающая культурное наследие региона.

Важным элементом становится взаимодействие с семьями воспитанников. Родители привлекаются к образовательному процессу, делятся знаниями о традициях, участвуют в подготовке мероприятий. Такое сотрудничество укрепляет связь поколений и обеспечивает целостность воспитательного воздействия.

Билингвальное обучение составляет основу дошкольного образования в республике. Дети овладевают чеченским языком как средством коммуникации и познания родной культуры. Одновременно осваивается русский язык, необходимый для дальнейшего обучения и социализации в многонациональном государстве.

Методика преподавания языков адаптируется к возрастным особенностям дошкольников. Применяются игровые формы, песни, стихи, сказки на обоих языках. Педагоги создают ситуации естественного речевого общения, стимулирующие языковую активность детей.

Исследования показывают положительное влияние билингвизма на когнитивное развитие. Дети, владеющие двумя языками, демонстрируют большую гибкость мышления, лучше справляются с задачами, требующими переключения внимания [1; 2].

Чеченская культура отличается особым отношением к воспитанию подрастающего поколения. Уважение к старшим, гостеприимство, взаимопомощь, ответственность перед семьей составляют нравственный фундамент общества.

Дошкольные учреждения интегрируют эти ценности в повседневную педагогическую практику. Воспитатели моделируют ситуации, в которых дети учатся проявлять заботу, оказывать помощь, соблюдать правила вежливости. Используются примеры из народных сказок, где герои демонстрируют положительные качества характера.

Особое внимание уделяется гендерному воспитанию в соответствии с культурными нормами. Мальчики и девочки получают представления о социальных ролях, принятых в традиционном обществе, при этом развиваются их индивидуальные способности независимо от пола.

Эффективность поликультурного образования напрямую зависит от квалификации воспитателей. Необходимы специалисты, владеющие не только современными методиками, но и глубоко понимающие культурный контекст региона [5].

Педагогические учебные заведения республики разрабатывают специальные программы подготовки. Будущие воспитатели изучают этнопедагогику, историю и культуру народов Кавказа, методику билингвального обучения. Проводятся практические занятия по использованию фольклора и народных игр в образовательном процессе.

Действующие педагоги регулярно проходят курсы повышения квалификации. Организуются семинары, мастер-классы, конференции по обмену опытом. Создаются методические объединения для разработки и апробации инновационных подходов к поликультурному воспитанию.

Дошкольные организации не функционируют изолированно. Они встроены в широкую сеть социальных связей, включающую семью, религиозные общины, культурные учреждения.

Сотрудничество с музеями позволяет организовывать экскурсии, знакомящие детей с историей родного края. Библиотеки предоставляют литературу на родном языке, проводят литературные встречи. Культурные центры организуют выступления фольклорных коллективов, мастер-классы по традиционным ремеслам [4].

Религиозный компонент присутствует в воспитании через формирование нравственных ориентиров. При этом соблюдается светский характер образования, установленный законодательством. Акцент делается на общечеловеческих ценностях, находящих отражение в религиозной этике.

Несмотря на достигнутые результаты, система дошкольного образования в республике сталкивается с рядом вызовов. Одной из проблем является дефицит качественных методических материалов, адаптированных к региональным условиям.

Требуется дальнейшая разработка образовательных программ, гармонично сочетающих федеральные стандарты и этнокультурную специфику. Необходимо создание учебных пособий, игр, дидактических материалов на чеченском языке.

Другой задачей становится совершенствование материально-технической базы дошкольных учреждений. Нужны современные помещения, оборудование, информационные технологии, при этом оформленные с учетом национальной эстетики.

Перспективным направлением видится развитие сетевого взаимодействия между образовательными организациями. Обмен опытом, совместные проекты, единое информационное пространство способствуют повышению качества образования.

Успешная реализация этого подхода требует согласованных усилий педагогов, семей, органов управления образованием, общественных организаций. Необходимо постоянное совершенствование содержания, методов, условий дошкольного воспитания.

Опыт республики может быть полезен для других регионов России с выраженной этнической спецификой. Принципы уважения к культурной идентичности, билингвального образования, интеграции традиционных ценностей имеют универсальное значение для построения гуманистической образовательной системы.

Список литературы

1. Байчекуева Н.Х. О Едином образовательном пространстве в поликультуре народов Северного Кавказа / Н.Х. Байчекуева // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2005. – №3 (18). – С. 175–183. EDN KGBZTX
2. Волова Л.А. Диалог как способ обеспечения социокультурной безопасности российского поликультурного региона (на примере Северного Кавказа) / Л.А. Волова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – №2. – С. 255–263. EDN OXNBXB
3. Доева Л.И. Роль поликультурного образования в условиях Северного Кавказа / Л.И. Доева, В.Д. Барагунова // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. – 2012. – №4. – С. 104–109. EDN UILRNB
4. Масаева З.В. Поликультурная педагогика в дошкольных учреждениях Северного Кавказа / З.В. Масаева // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2025. – С. 207–212. EDN BRTLCC
5. Масаева З.В. Поликультурное образование дошкольников в Чеченской республике / З.В. Масаева // Современные тенденции развития фундаментальных и прикладных наук: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. – Брянск, 2025. – С. 224–227. EDN PNZYIC

Яскевич Ирина Николаевна

заместитель декана

УО «Барановичский государственный университет»

г. Барановичи, Республика Беларусь

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ
ОТВЕТСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
СУВЕРЕНИТЕТА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Аннотация: в статье раскрывается понятие «инженерного патриотизма» как формирование гражданской и профессиональной ответственности студентов, направленной на укрепление национального суверенитета Республики Беларусь. Актуальность исследования основывается на стремлении государства к индустриально-инновационному развитию в условиях глобализации, а также усиления экономической и промышленной конкуренции. Предложены подходы к формированию у студентов инженерных специальностей осознанного участия в достижении технологического суверенитета государства. На основе анализа отечественных и зарубежных научных исследований, а также накопленного педагогического опыта, разработана комплексная модель, включающая интеграцию образовательной деятельности, научно-исследовательской и проектной работы, взаимодействие с реальным сектором экономики и применения цифровых технологий. Акцентируется внимание на необходимость системного подхода к патриотическому воспитанию как составляющей формирования профессионального мировоззрения будущего инженера.

Ключевые слова: инженерный патриотизм, технологический суверенитет, патриотическое воспитание, инженерное образование, Республика Беларусь, интеграция образования и производства, практико-ориентированное обучение.

Современная мировая экономика все больше зависит от технологической конкуренции между производителями. В этих условиях технологический суверенитет рассматривается как способность страны независимо создавать, производить и применять ключевые технологии в промышленности. Это одна из «опор» национальной безопасности и устойчивого развития государства. «В качестве основополагающих факторов устойчивого экономического развития выступают технологический суверенитет, цифровая индустрия, бережливое производство и «зелёная» энергетика...» [4, с. 7]. Республика Беларусь, располагающая развитым промышленным потенциалом и амбициозными планами в сфере инноваций согласно Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь на 2026–2030 годы [3], сталкивается с дефицитом инженерных кадров нового типа. Речь не только о высокой квалификации, но и о сформированной гражданской и профессиональной позиции, которая может быть названа «инженерным патриотизмом».

Под «инженерным патриотизмом» подразумевается глубокое внутреннее убеждение специалиста технического профиля в том, что его профессиональная деятельность способствует усилению экономической и технологической независимости государства, повышению уровня жизни населения и защите национальных интересов. Такое отношение выходит за рамки абстрактной любви к своей стране и трансформируется в профессиональную патристическую мотивацию, принципы поведения и чувство долга.

Вопрос патристического воспитания молодёжи активно обсуждается в педагогических исследованиях. В работах белорусских исследователей (Е.А. Касьянов, Н.Н. Яковлева) патристизм выступает ключевой ценностной основой национального образовательного процесса. Тем не менее, особенности его формирования в инженерной среде предполагает особый подход. Уровень эффективности патристического воспитания при подготовке студентов инженерных специальностей значительно повышается, когда оно сочетается с перспективами будущей профессиональной деятельности.

Концепция технологического суверенитета активно разрабатывается в рамках экономических и политологических исследований (В.Ф. Байнев, Д.И. Харитончик), при этом особое внимание уделяется значению человеческого капитала [1; 5]. Связующим звеном между этими областями знаний выступает теория контекстно-ориентированного образования (А.А. Вербицкий), согласно которой профессиональные компетенции и ценности эффективнее развиваются в условиях, имитирующих реальную профессиональную среду [2].

Таким образом, основой становления инженерного патристизма выступает интеграция ценностно-ориентированного подхода в воспитании, принципов формирования личностной идентичности, экономико-политического трактования идеи технологического суверенитета и использования деятельностных и ситуационно-ориентированных образовательных методов.

На основе изучения опыта учреждения образования «Барановичский государственный университет» (БарГУ) можно выделить наиболее эффективные подходы к формированию инженерного патристизма.

1. Интеграция в образовательную деятельность через включение в учебные программы историко-технического профиля «Введение в специальность», «История науки и техники» тем, связанных с достижениями белорусских и советских исследователей и инженеров. Например, П.О. Сухой – создатель боевых самолётов серии «СУ», М.Л. Высоцкий – конструктор автомобильной техники, А.В. Степаненко – ученый-специалист в области обработки металлов. А также с историей и современными достижениями ведущих предприятий

Республики Беларусь «БелАЗ», «МАЗ», «МТЗ», «БЕЛДЖИ», «АТЛАНТ», холдинг «Нива-холдинг».

К другим формам работы по данному направлению можно отнести решение практических задач через кейсы на основе национальных проектов. Разбор в рамках профессиональных дисциплин реальных примеров реализации инженерных проектов, решенных на белорусских производствах. Так, например, при изучении механики рассматриваются расчёты узлов новой модели трактора «Беларус», а в курсе программирования – алгоритмы, разработанные ПВТ (Парк Высоких Технологий).

Работа по данному направлению формирует у студентов профессиональную гордость, понимание роли инженера-патриота, даёт понятие личной профессиональной ответственности.

2. Проектно-ориентированное обучение как основа воспитательного процесса осуществляется через определение тематики дипломных проектов, которые направлены на решение реальных производственных задач белорусских предприятий, на решение задачи импортозамещения, на создание отечественных аналогов продукции. Актуальность тематики дипломных проектов подтверждается заказами предприятий на научную разработку, также осуществляется сопровождение проектов преподавателями высших учебных заведений совместно с практикующими инженерами предприятий-заказчиков.

Пробные шаги проектно-ориентированного обучения – организация участия студентов в конкурсах проектов. Например, в Республике Беларусь 15 лет реализуется Республиканский молодёжный проект «100 идей для Беларуси». Ежегодное участие студенческой молодёжи в проекте даёт возможность быть причастными к решению задач социально-экономического развития Республики Беларусь.

3. Системная интеграция с промышленностью реализуется через целевое обучение и внедрение совместных программ сотрудничества. Например, для обеспечения целенаправленного учебного процесса на базе университета функционирует совместная научно-техническая лаборатория БарГУ и холдинга «Нива-холдинг». На базе лаборатории студентами ведётся разработка моделей конструкторской документации по техническим заданиям предприятия. Промышленное предприятие не только обеспечивает процесс производственного обучения, но и является активным его участником: организует регулярные встречи с ведущими проектировщиками, учебные экскурсии на производственные участки, демонстрируя реальные достижения инженерной мысли белорусских специалистов высочайшего класса. «Нива-холдинг» ежегодно является инициатором и соорганизатором студенческого конкурса профессионального мастерства «От студента к инженеру».

4. Современным подходом к формированию инженерного патриотизма является внедрение цифровых технологий и элементов геймификации. Это создание виртуальных тренажёров, позволяющих моделировать процессы на современных белорусских производствах либо воссоздавать основные этапы исторического развития отрасли – например, сборка автомобиля в условиях виртуальной реальности.

Участие в онлайн-хакатонах «Технологии для Беларуси» по решению актуальных технологических задач, сформулированных представителями промышленных предприятий, даёт студентам, занявшим призовые места, не только моральное и материальное вознаграждение, но и гарантируемую поддержку государства для реализации проектов-победителей.

5. Активная жизненная позиция инженера-патриота формируется путем организации деятельности в высших учебных заведениях дискуссионных площадок «Инженер будущего», «В центре событий», «Инженер. ВУ», где студенты вместе с приглашенными экспертами обсуждают вопросы современной белорусской промышленности, профессиональной этики инженера в условиях глобального рынка. Данные площадки являются частью системы профессиональной подготовки студентов «От качественного образования к качественной самореализации в профессии». Это схема преемственности и наставничества «студент – молодой

специалист – высококвалифицированный профессионал», в которой ценности и практический опыт передаются студентам не только в лекционной форме, а в процессе совместной с представителями промышленных предприятий реализации производственных задач. Работа даже над небольшим проектом приводит к значительным результатам в подготовке будущих инженеров-патриотов своей страны.

Эффективность предлагаемой модели формирования «инженерного патриотизма» у студентов технических специальностей нельзя измерить по количеству проведенных мероприятий и реализованных инициатив. Для объективной оценки требуется мониторинг нескольких ключевых направлений в динамике:

- мотивационно-ценностный уровень: рост числа студентов, выбирающих темы дипломных работ, связанные с проблемами белорусской промышленности; увеличение числа участников проектов и конкурсов технической направленности; результаты опросов о предпочтениях в трудоустройстве на предприятиях Республики Беларусь;

- когнитивный уровень: степень осведомленности студентов об истории, современных достижениях отраслей национальной экономики, понимание принципов технологического суверенитета;

- поведенческий уровень: участие в работе студенческих научных обществ; уровень трудоустройства выпускников и дальнейшего закрепления на трудовых местах в течение трёх и более лет после окончания обучения.

- экспертная оценка: оценка со стороны представителей предприятий степени профессиональной подготовленности, заинтересованности и ответственности молодых специалистов в решении реальных производственных задач.

Таким образом, формирование «инженерного патриотизма» – это стратегическая воспитательная задача для высших учебных заведений Республики Беларусь, осуществляющих профессиональную подготовку будущих инженеров. Её достижение невозможно путём проведения разовых мероприятий по формированию патриотизма. Требуется системная трансформация образовательной среды. Студент-инженер на каждом этапе своего обучения должен осознавать взаимосвязь между изучаемым материалом, собственной проектной деятельностью и реальными национальными и технологическими потребностями страны. Предлагаемая модель, интегрирующая образование, производство и использование цифровых решений в обучении, способна превратить обобщенные идеи патриотизма в профессиональную ответственность за суверенитет Республики Беларусь.

Список литературы

1. Байнев В.Ф. Технологический суверенитет как основа экономической и национальной безопасности Беларуси / В.Ф. Байнев, Т.Ю. Гораева // Экономика – 2023. – №8. – С. 65–72.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2018. – 207 с.

3. Государственная программа инновационного развития Республики Беларусь на 2026–2030 годы: утв. Указом Президента Республики Беларусь от 21 дек. 2025 г. №448 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=11031&p0=P32500448> (дата обращения: 05.02.2026).

4. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2040 года. – Минск, 2025. – 88 с. – URL: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR/natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-razvitija-respubliki-belarus-na-period-do-2040-goda.pdf> (дата обращения: 05.02.2026).

5. Харитончик Д.И. Промышленная политика Беларуси: технологический суверенитет, возможности роста / Д.И. Харитончик // Экономический бюллетень НИЭИ Министерства экономики Республики Беларусь. – 2023. – №12. – С. 29–30.

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ И ИНТЕГРАТИВНЫЕ МОДЕЛИ

Ананченко Полина Игоревна

канд. экон. наук, заведующий кафедрой
ФГБНУ «Национальный НИИ общественного здоровья
имени Н.А. Семашко»
г. Москва

ТРУДОВОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ РАБОТНИКОВ С РАННИМ ЗАВЕРШЕНИЕМ КАРЬЕРЫ: РОЛЬ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в условиях демографического старения населения и трансформации рынков труда проблема трудового долголетия приобретает особую актуальность. Наряду с prolongation трудовой активности работников старших возрастных групп всё большее внимание привлекает феномен раннего завершения карьеры, обусловленный структурными, профессиональными и институциональными факторами. В статье показано, что корпоративное образование выступает ключевым механизмом поддержания профессиональной пригодности, адаптивности и вовлечённости работников, способствуя снижению рисков преждевременного завершения карьеры.

Ключевые слова: трудовое долголетие, раннее завершение карьеры, корпоративное образование, непрерывное обучение, управление персоналом, работники старших возрастных групп.

Современные социально-экономические процессы характеризуются одновременным действием двух разнонаправленных тенденций: увеличением продолжительности жизни и сохранением практик раннего завершения профессиональной карьеры. Несмотря на повышение пенсионного возраста и декларируемую политику активного долголетия, значительная часть работников покидает рынок труда задолго до достижения нормативных возрастных границ. В структуре экономически неактивного населения существенную долю составляют лица трудоспособного возраста, формально не вовлечённые в трудовую деятельность.

Раннее завершение карьеры нередко связано не с состоянием здоровья, а с утратой профессиональной востребованности, несоответствием компетенций изменяющимся требованиям рынка труда и ограниченными возможностями для профессионального развития. В этом контексте особую значимость приобретает корпоративное образование как инструмент поддержания трудового долголетия и продления активной профессиональной жизни работников.

Понятие «трудовое долголетие» в научной литературе рассматривается как способность и возможность индивида сохранять включённость в трудовую деятельность на протяжении максимально продолжительного периода жизни. Исследователи подчёркивают, что трудовое долголетие определяется не только биологическими факторами, но и институциональными условиями, уровнем образования, характером профессиональной траектории и доступом к обучающим ресурсам [1].

Феномен раннего завершения карьеры анализируется в работах зарубежных и отечественных авторов в контексте теорий человеческого капитала и сегментации рынка труда. Согласно данным Международной организации труда, преждевременный выход из занятости часто обусловлен структурными изменениями в экономике, автоматизацией, а также недостаточной адаптацией систем профессионального обучения к потребностям работников среднего и старшего возраста [2].

В российских исследованиях подчёркивается, что риск раннего завершения карьеры возрастает при отсутствии возможностей для обновления компетенций и профессиональной мобильности, особенно в отраслях с высокой скоростью технологических изменений [3].

Корпоративное образование рассматривается как элемент системы непрерывного профессионального развития, ориентированный на стратегические цели организации и индивидуальные потребности работников [4]. В отличие от формального образования, корпоративное обучение отличается гибкостью, практико-ориентированностью и тесной связью с конкретными трудовыми функциями.

С точки зрения управления трудовым долголетием корпоративное образование выполняет несколько ключевых функций. Во-первых, оно обеспечивает актуализацию профессиональных и цифровых компетенций работников, снижая риск их вытеснения с рынка труда. Во-вторых, корпоративное обучение способствует формированию адаптивности и готовности к профессиональным изменениям, что особенно важно для работников, находящихся на поздних этапах карьерного цикла.

Участие работников в программах корпоративного обучения положительно влияет на уровень их вовлечённости, профессиональной идентичности и организационной приверженности, что в совокупности снижает вероятность раннего завершения карьеры.

Корпоративное образование выступает одним из ключевых институциональных механизмов профилактики раннего завершения профессиональной карьеры. В отличие от внешних форм повышения квалификации, корпоративное обучение ориентировано на конкретные профессиональные задачи, контекст организации и реальные требования рабочего места, что повышает его эффективность в условиях быстро меняющейся экономической и технологической среды. За счёт этого корпоративное образование позволяет своевременно компенсировать дефицит компетенций, возникающий в результате внедрения новых технологий, изменения организационных структур и трансформации профессиональных стандартов.

С точки зрения теории человеческого капитала корпоративное образование способствует поддержанию и наращиванию профессиональной ценности работника на протяжении всего карьерного цикла. Для работников, находящихся в группе риска раннего завершения карьеры, обучение становится инструментом сохранения конкурентоспособности и предотвращения профессиональной девальвации. Особое значение корпоративное образование приобретает для работников, чьи профессиональные траектории характеризуются высокой степенью рутинности, стандартизованности трудовых функций или ограниченными возможностями внешней профессиональной мобильности. В таких случаях отсутствие доступа к обучающим ресурсам ускоряет процессы профессионального выгорания и утраты мотивации, что нередко приводит к преждевременному выходу из занятости. Включённость в корпоративные образовательные программы способствует расширению профессионального репертуара работников, освоению смежных функций и формированию новых профессиональных ролей, что повышает гибкость карьерных траекторий.

Кроме инструментального эффекта, корпоративное образование оказывает существенное влияние на субъективное восприятие работниками собственной профессиональной состоятельности. Возможность обучения и развития внутри организации повышает самооценку, укрепляет чувство профессиональной значимости и снижает уровень тревожности, связанной с возрастными и технологическими изменениями. Важным аспектом является социальная функция корпоративного образования, связанная с профилактикой возрастной дискриминации и профессиональной маргинализации работников. Формирование в организации культуры непрерывного обучения способствует смещению акцента с возрастных характеристик на профессиональные компетенции и потенциал развития [5].

Кроме того, корпоративное образование может рассматриваться как инструмент управления возрастным разнообразием персонала. Через специально разработанные

образовательные программы организации получают возможность учитывать особенности обучаемости взрослых, сочетать формальные и неформальные формы обучения, использовать наставничество и межпоколенческое взаимодействие. Это позволяет адаптировать образовательные практики к потребностям работников на разных этапах профессионального пути и тем самым снижать вероятность раннего завершения карьеры.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что корпоративное образование является ключевым фактором обеспечения трудового долголетия работников, подверженных риску раннего завершения карьеры. В условиях демографического старения и трансформации рынков труда интеграция программ корпоративного образования в стратегии управления персоналом становится необходимым условием устойчивого развития организаций. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической оценкой эффективности корпоративных образовательных практик в контексте предотвращения раннего выхода работников из профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ананченкова П.И. Трудовое долголетие как предмет междисциплинарного анализа / П.И. Ананченкова // Вестник Таджикского национального университета. Серия социально-экономических и общественных наук. – 2024. – №9. – С. 131–136. – EDN: DVZFMG.
2. Карлова Н. Адаптация промышленности к новым условиям на рынке труда: аналитическая записка / Н. Карлова, Е. Пузанова. – М.: Банк России, 2025.
3. Свинухова Ю.Н. Готовность к профессиональной мобильности и маркеры достойного труда в Республике Башкортостан (по материалам социологического исследования) / Ю.Н. Свинухова // Уфимский гуманитарный научный форум. – 2025. – №4 (24). – С. 385–400. – EDN: TJWQYS. DOI 10.47309/2713-2358-2025-4-385-400
4. Ананченкова П.И. Развитие человеческого капитала и организация корпоративного обучения в зарубежных компаниях: региональные особенности, цели, модели, принципы, тенденции развития: монография / П.И. Ананченкова. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2025.
5. Современные проблемы экономики труда и пути их решения: монография / Т.В. Алексашина, П.И. Ананченкова, М.В. Белкин [и др.]. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019.

Астапова Ксения Романовна
студентка

Таталишвили Марианна Васильевна
студентка

Ковалёва Дина Петровна
бакалавр, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

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

ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД У. БРОНФЕНБРЕННЕРА КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается экосистемный подход Ури Бронфенбреннера как теоретическая основа психолого-педагогического сопровождения личности. Цель исследования заключается в анализе взаимосвязи между уровнями социальной среды и процессом развития личности. На основе анализа научной литературы и биографических данных автора теории показано значение многоуровневой структуры социальной среды для понимания процессов социализации и поддержки личности. Сделан вывод о необходимости учета экосистемных факторов при организации сопровождения человека.

Ключевые слова: взаимодействие, культура, личность, развитие, семья, система, сопровождение, социум, экологический подход.

В середине XX века произошел сильнейший кризис экологической валидности, классическая психология и психология развития могли часто вырывать личность из контекста, то есть из ее социальной среды. Ури Бронфенбреннер был сторонником того, что «искусственно созданные» условия для человека в эксперименте не покажут достоверные результаты. Бронфенбреннер заострил внимание на эксперименте, который в то время считался «золотым стандартом» науки, назвав подобные исследования изучением «странного поведения детей в странных ситуациях со странными взрослыми в течение максимально короткого времени» [1]. Это говорит о том, что личность, находясь вне привычной среды и вырванная из своего привычного контекста не может быть собой и не сможет вести себя так же, как и в привычных для нее условиях. Отсюда может возникнуть вопрос «где же личность чувствует себя собой?», но, чтобы ответить на данный вопрос, стоит понять, что значит социальная среда человека и как она на него влияет.

Социум – это не неподвижная, ограниченная данность, а сложная динамическая система [2]. Так же в словаре по социальной педагогике Л.В. Мардахаев определяет социум как большую устойчивую социальную общность, характеризующую единством условий жизнедеятельности людей в каких-то существенных отношениях и вследствие этого общностью культуры [3]. Социальная среда, в которой находится личность, постоянно меняется и влияет на нее, тем самым тоже постоянно изменяясь. И именно благодаря экологическому подходу Ури Бронфенбреннера можно увидеть взаимосвязь этих компонентов, отследить как одно влияет на другое и понять изменяется ли вовсе, благодаря тому что в данном подходе предлагается конкретная модель, раскладывающая социальную среду на уровни. Таким образом, на стыке этих двух элементов – личность и социум, возникла другая ветвь – социальная психология, которая изучает личность человека как представителя определенных групп, включенного в различные отношения и порождающего их [4]. Определив социум как сложную, постоянно изменяющуюся систему, необходимо понять, кто именно в ней находится и какую роль играет сопровождение в контексте подхода Бронфенбреннера.

В экосистемной теории личность рассматривается, как ключевой компонент, определяющий формирование развития общества. Данный элемент, встроенный в многоуровневую структуру средовых взаимодействий, обладает совокупностью социально обусловленных психологических характеристик, которые находят свое выражение в поступках человека и в его отношениях с людьми. Личность несет вклад не только для саморазвития, но и для преобразования окружающего ее социума. Поэтому, следуя теории Ури Бронфенбреннера, сопровождая отдельную личность, мы помогаем, как и человеку, чьи системы не сбалансированы, так и всему обществу.

Сопровождение – это особый вид профессиональной деятельности, направленный на регулирование связей внутри сложного и динамического социума и адаптацию личности к социокультурным условиям. Нуждающиеся в сопровождении могут находиться в совершенно разных ситуациях (как ребенок из неблагополучной семьи, мигрант и пожилой человек в доме престарелых), но корень проблемы будет один и тот же – привычные связи человека с окружающим миром нарушены или разрушены. Те места, откуда он обычно получал поддержку, перестали работать или стали недоступны. Пока у человека нет регулярности и предсказуемости в жизни, он не сможет вернуть былую опору – базовое чувство безопасности. Восстановленная стабильность в жизни поможет начать межличностный контакт, основанный на сохранении безопасной эмоциональной среды. Цель такого сопровождения временна: вернуть личности способность самостоятельно взаимодействовать со своим окружением.

В теории американского психолога системы называются «экологическими». Это объясняется с помощью аналогии с биологической экологией – наукой о взаимодействии живых существ со средой обитания. Бронфенбреннер хотел показать, что человек развивается не изолированно, а внутри сложной системы живых связей, где все элементы (от семьи до государства) влияют друг на друга [5]. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено не на изолированное воздействие на личность, а на гармонизацию ее нарушенных связей с окружающей социальной средой.

Суть теории заключается в разделении среды развития ребенка на несколько систем (уровней). Первый и самый близкий к ребенку уровень – микросистема. Это непосредственно семья. Именно здесь закладываются основы личности: семейные отношения, культивируемые установки и ценности. Если в семье царит дружелюбная атмосфера, ребенок растет спокойным и доброжелательным. Но когда отношения в семье конфликтные, а дисциплинарные меры непоследовательны и деструктивны, это сказывается на ребенке плохо – он может стать тревожным или враждебным. Важно понимать, что влияние здесь не одностороннее: не только родители влияют на детей, но и сами дети своими особенностями воздействуют на родителей. Например, дружелюбный и покладистый ребенок, скорее всего, будет вызывать у родителей положительные эмоции и теплое отношение. В то время как непоседливого ребенка, который прогуливает школу, они, вероятно, будут наказывать чаще, что, в свою очередь, может усугубить его поведение.

Следующий уровень – мезосистема. Это связи между теми структурами, в которые включен ребенок: школа, родственники, детский сад, друзья во дворе. Особенность мезосистемы в том, что она влияет на ребенка не напрямую, а через микросистему, то есть через семью. Например, отношения ребенка с учителем могут отразиться на его отношениях с родителями, и наоборот. Развитие идет наиболее плодотворно, когда все участники этих связей сотрудничают друг с другом. Но если в семье неблагоприятная обстановка, это почти неизбежно скажется на поведении ребенка в школе. При этом влияние мезосистемы может преломляться не только через микросистему, но и через особенности самой личности ребенка – его характер, темперамент, уже сформированные реакции.

Третий уровень – экзосистема. Сюда входят так называемые взрослые социальные организации: место работы родителей, системы здравоохранения, правоохранительные органы, средства массовой информации, а также более широкий круг родственников, которые не участвуют в повседневной жизни ребенка напрямую. Экзосистема может как поддерживать воспитание, так и создавать дополнительные трудности. Например, гибкий график работы родителей позволяет им больше времени проводить с ребенком, а напряженная обстановка на работе может приводить к стрессу, который родители приносят в семью. Чем больше у семьи устойчивых и позитивных связей с социальными организациями, тем больше у нее ресурсов для поддержки развития ребенка.

Самый широкий уровень – макросистема. Это культура, общественные установки, традиции, ценности, идеология и ресурсы страны, в которой живет ребенок. Здесь важную роль играют юридические и экономические факторы: например, государственная поддержка семей с детьми, доступность образования, поощрение или, наоборот, обесценивание высшего образования в обществе. В разных странах и в разное время эти условия могут сильно отличаться, и соответственно степень их влияния на развитие ребенка будет разной. Сам автор подхода полагал, что макросистема играет особую роль, потому что она задает общие рамки и может влиять на все остальные уровни – от семьи до школьной политики.

Позже к четырем основным уровням была добавлена пятая подсистема – хроносистема. Она учитывает временной аспект: изменения в жизни ребенка и его окружении на протяжении времени, а также исторический контекст, в котором происходит развитие. То есть важно

не только то, какие системы окружают ребенка здесь и сейчас, но и как они менялись и продолжают меняться.

Историческую значимость для самого автора можно предположить изначально из его биографии. Ури Бронфенбреннер родился в России, и, прожив 6 лет переехал с родителями в США, попал в совершенно новую обстановку [6]. Вероятно, оказало влияние на формирование научных взглядов то самое влияние социальной среды на личность и ее формирование. Помимо этого, Бронфенбреннер в 1960-х годах заострил свое внимание на социальные программы по борьбе с бедностью. Он подметил, что в подобных программах происходит «лечение симптомов», а не изменение самой системы. В конце концов была создана новая программа «Head Start», которая основывалась на идеях Ури Бронфенбреннера: «с бедностью нужно бороться «там, где она бьет сильнее и разрушительнее всего – в раннем детстве» [7]. Относя это к теме сопровождения можно сказать, что, давая ребенку из бедной семьи бесплатное питание в школе не приводит к устойчивым изменениям, потому что родители, рядом с которыми ребенок находится каждый день дома, будут так же находиться в стрессе из-за финансовых проблем.

Также одним из наблюдений Бронфенбреннера было сравнение США и СССР. Результат наблюдений был изложен в книге «Два мира детства: США и СССР» [8]. Воспитание советских школьников существенно отличалось от американских: в первом случае детей приучали к коллективизму, нахождению и прислушиванию к авторитету (взрослому), в то время как воспитание американских детей было направлено на независимость и индивидуализацию. Таким образом, автор снова пришел к выводу, что социум и среда, в которой ребенок находится, оказывает значительное влияние.

В настоящее время, в период активной цифровизации, стремительного развития технологий и беспрецедентной глобальной мобильности, экологический подход Ури Бронфенбреннера приобретает особую актуальность как методологическая основа психолого-педагогического сопровождения личности. В рамках настоящего исследования экосистемная теория рассматривается именно в этом качестве, поскольку эффективность сопровождения сегодня определяется не только глубиной индивидуальной работы с человеком, но и полноценным системным анализом его микросоциальной и макросоциальной среды. Игнорирование или недооценка многоуровневого контекста, в который включена личность, является критической ошибкой, неизбежно ведущей к воспроизводству неэффективных стратегий помощи. Как справедливо отмечал сам Бронфенбреннер, а впоследствии подтвердили экспериментальные исследования, попытки воздействовать исключительно на изолированные симптомы без изменения дисфункциональных систем обречены на провал. Для того чтобы избежать этой ловушки и перейти от «лечения симптомов» к преобразованию самой системы, необходимо опираться на разработанную ученым биоэкологическую модель, учитывающую все уровни – от непосредственного окружения до макросистемы культурных и институциональных норм. Только такой системный взгляд позволяет не повторять ошибок прошлого и выстраивать сопровождение, адекватное сложной, динамичной и технологически насыщенной реальности XXI века.

Список литературы

1. Бронфенбреннер У. Экология развития человека / У. Бронфенбреннер. – Кембридж (Массачусетс); Лондон: Изд-во Гарвардского университета, 1979. – 330 с.
2. Веракса А.Н. Экологический подход У. Бронфенбреннера в спортивной психологии / А.Н. Веракса, С.В. Леонов // Вестник Московского университета. – 2009. – №14. – С. 78–84.
3. Шелехов И.Л. Взаимодействие систем «Личность» – «Социум» / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Ped.Rev. – 2017. – №3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-sistem-lichnost-sotsium> (дата обращения: 05.03.2026).

4. Шамионов Р.М. Социальная психология личности: проблемы и перспективы / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihiologiya-lichnosti-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 05.03.2026). EDN STYALR
5. Егорова М.С. Рецензия на книгу: Bronfenbrenner U. The ecology of human development / М.С. Егорова // Вопросы психологии. – 1982. – №3. – 155 с.
6. Степанов С.С. Эколог детства / С.С. Степанов // Школьный психолог. – 2005. – № 22.
7. Tregaskis S. 50 years later, recalling a founder of Head Start / S. Tregaskis // Cornell Chronicle. – 2015.
8. Бронфенбреннер У. Два мира детства: дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. – М.: Прогресс, 1976. – 168 с.
9. Ниязова А.А. Экосистемный подход как один из эффективных факторов социального развития детей / А.А. Ниязова, Ю.М. Гибадуллина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – №1 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekosistemnyy-podhod-kak-odin-iz-effektivnyh-faktorov-sotsialnogo-razvitiya-detey> (дата обращения: 05.03.2026).
10. Донгаузер Е.В. К вопросу о сущности экосистемного подхода в образовании / Е.В. Донгаузер, Е.О. Гаспарович // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – №2. – С. 43–48. EDN UNDPXL

Гордина Ольга Васильевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

ОБУЧЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА: СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: автор исследует педагогические условия организации неформального образования для представителей старшего поколения, способствующего их активному долголетию. В статье представлены основные подходы к определению понятий «третий возраст», «активное долголетие», «третичная социализация», «герагогика». Автором выявлена специфика процесса обучения в третьем возрасте, обозначены проблемы, снижающие его эффективность, предложены пути их решения.

Ключевые слова: третичная социализация, третий возраст, герагогика.

В образовательном пространстве современной России все более очевидной становится актуальность организации и осмысления процесса обучения человека в постпрофессиональный период, в связи с его переходом в статус пенсионера и наступлением так называемого третьего возраста. Этот период принято связывать с третичной социализацией личности. Каждый наш жизненный цикл предполагает решение определенных задач. «Третичная социализация – это интеграция в общество и самореализация взрослого человека, переживающего кризис прекращения трудовой деятельности и ухода на пенсию» [1, с. 36].

Актуальность разработки данной проблематики связана, прежде всего с противоречием между устойчивой демографической тенденцией – ростом числа людей данного возраста и отсутствием у экспертного сообщества педагогов, социальных работников готовности адекватно реагировать на этот вызов. Человечество на рубеже XX–XXI веков получило щедрый «подарок». Рост продолжительности жизни. Это привело к увеличению пресловутого «периода дожития» примерно на 20–25 лет. Стремительное старение населения, которое очевидно уже является устойчивой демографической тенденцией предполагает высокую дополнительную нагрузку на экономику, здравоохранение, социальную сферу общества. Государство заинтересовано, чтобы такая значимая демографическая группа как пенсионеры, продолжили и в посттрудовой период играть активную, созидательную роль в жизни страны. В общественном сознании происходит постепенное смещение позиции в отношении пенсионера с объекта обслуживания, на активного участника жизни общества, с богатым личностным и

профессиональным потенциалом. Существенно, что речь идет об активном периоде жизни, когда пенсионер вполне может распорядиться своим временем так чтобы сохранить здоровье, познавательную, творческую, социальную активность. Здесь речь идет уже не об угасании, как главной характеристике пенсионного возраста, а о периоде, когда можно свою жизнь наполнить ярким, мудрым содержанием, взять управление ею в свои руки. Объективно такая возможность самоактуализации у современных пенсионеров есть. Конечно на смену третьему возрасту придет четвертый, когда некоторые пожилые люди уже не смогут обходиться без сопровождения, ухода специалистов, родственников. Отметим, что качество жизни в этот период во многом обусловлено уровнем активности в предшествующем третьем возрасте. Не случайно этот «подаренный» этап жизни современного человека вызывает такой интерес у социологов, педагогов, медицинских работников.

Программы активного долголетия как государственная стратегия работы с представителями старшего поколения, в рамках нацпроекта «Демография» получают распространение во всех российских регионах. Концепция активного долголетия предполагает «усилия общества и самого человека по сохранению высокого уровня интеллектуальной и физической активности, здоровья и интереса к жизни у представителей старшего поколения» [3]. Это вселяет надежду, что люди третьего возраста гарантированно обретут условия для здоровой, активной жизни после выхода на пенсию. Однако все не так просто. Практика работы с представителями старшего поколения пока еще недостаточно, не в полной мере опирается на науку, на труды и профессиональный опыт первооткрывателей-тех исследователей, которые еще на рубеже 20–21 веков занимались геронтологией, герогогией, гериатрией. Например, в сфере образования взрослых, серьезной методологической основой для работы с представителями третьего возраста могли бы стать труды Агаповой О.В., Вершловского С.Г., Кононыгиной Т.М., Литвиновой Н.П., Соколовской Е.А., Сухобской Г.С., Шадринной Т.В. и др. Особого внимания специалистов, планирующих учебную деятельность с представителями старшего поколения заслуживает герогогика как «научная дисциплина о воспитании, образовании, сопровождении и содействии людям в период постпрофессиональной деятельности с целью их дальнейшего развития» [2, с. 6].

К сожалению часто приходится констатировать поверхностный, дилетантский подход к организации работы с этой категорией обучающихся. Остановимся подробнее на тех подходах к организации обучения в рамках активного долголетия, которые представляются спорными и требуют анализа и корректировки со стороны специалистов.

В современной образовательной практике примеры систематического, организованного образования людей третьего возраста уже не редкость. Но как правило пенсионерам предлагаются краткосрочные курсы по различным видам творчества, функциональной грамотности, практикам оздоровления и др. Вызывает вопросы именно краткосрочность предлагаемых курсов. Безусловно за 10 занятий можно познакомиться с группой, получить некоторое представление об изучаемой технике или сфере деятельности. Со стороны организаторов ключевым ориентиром здесь является максимальный охват пенсионеров. Этого требует и отчетность сотрудников, например в сфере культуры или социальной защиты населения количество посещений – это важнейший показатель эффективности работы. Но для самой целевой группы охват не имеет значения. Для человека третьего возраста, который мотивирован развиваться, обретать новые навыки и смыслы, такая эпизодичность учебной деятельности неприемлема. Это вызывает сомнение в серьезности намерений организаторов и демонстрирует формальный подход. Не краткосрочность, а стабильность и основательность нужны людям третьего возраста, пришедшем в образовательное пространство активного долголетия. Спецификой этого периода жизни является не только сохранившаяся активность и готовность актуализировать внутренние ресурсы, но и потеря близких, иногда одиночество, и,

как следствие, острое желание быть частью коллектива единомышленников. Думается, что серьезное осмысление практики программ активного долголетия, если будут осуществляться обратная связь с обучаемыми и рефлексивный анализ специалистов, приведет к корректровке такого подхода и ограничение по количеству занятий будет снято.

Следующая проблема в организации обучения людей третьего возраста, на которой хотелось бы сфокусировать внимание, это отсутствие профессиональной подготовки геронгогов – специалистов в сфере образования представителей старшего поколения. Не вызывает сомнения, что эта сфера деятельности имеет свою специфику, обусловленную богатым профессиональным, жизненным опытом обучающихся. Как правило это люди с высоким уровнем образования, умеющие работать с информацией как на бумажных носителях, так и в цифровом варианте. Тот, кто возьмет на себя ответственность обучения такого контингента, должен понимать, что ведущая роль в процессе занятий должна принадлежать не только ему. Специалист в данной аудитории скорее организатор процесса обучения, создающий условия для активной познавательной, исследовательской деятельности всех участников. В группе всегда есть те, кто в какой-то момент могут поменяться с ним ролями и стать преподавателем, наставником. Это надо поддерживать, поскольку такая совместная познавательная деятельность обогащает учебный процесс. Важно помнить, что взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели. Ему нужно найти ответы на свои вопросы желательно здесь и сейчас. Это у детей и юношества в учебной деятельности ориентация на отсроченный результат, играют важную роль внешние факторы – баллы, оценки, получение диплома... Для человека третьего возраста обучение – это компенсация знаний, не полученных в период активной профессиональной деятельности, это открытие новых внутренних ресурсов, придание новому периоду жизни ярких красок, звуков, впечатлений. Такие обучающиеся «голосуют ногами». Они идут к тем педагогам, которые понимают и учитывают их возраст и учебную мотивацию. Кроме того, значительная часть образовательных программ осуществляется в режиме групповых занятий. Это требует специальных умений от организатора учебного процесса. Динамика развития группы, баланс интересов участников должны быть в фокусе его внимания. Умение применять интерактивные методы обучения, выстроенные в режиме диалога и сотрудничества – основа эффективности обучения людей третьего возраста. При таком подходе «активизируются все ресурсы и возможности человека (опыт, память, органы чувств и т. д.). Все это возможно в условиях внутреннего психологического комфорта, когда человек доверяет другим и осознает свою роль в группе обучающихся» [2, с. 6]. Педагогов, способных осуществлять такое взаимодействие с обучающимися надо готовить. Полагаем, что актуальность повышения эффективности обучения человека третьего возраста для его активного долголетия приведет к решению обозначенных проблем.

Список литературы

1. Гордина О.В. Концептуальная модель современной Высшей народной школы для людей третьего возраста / О.В. Гордина, А.И. Гордин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. – URL: <http://www.science-education.ru/127-20497> (дата обращения: 19.02.2026). EDN UDWTOV
2. Кононыгина Т.М. Герагогика: пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей / Т.М. Кононыгина. – Орел: Красная строка, 2006. – 166 с.
3. Концепция политики активного долголетия: науч.-методол. доклад к XXI апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2020 г.) / Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики». – М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2020. – 40 с.

Журавлева Елена Юрьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОБЛЕМА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА: ОТ ОСОЗНАНИЯ К ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: актуальность проблемы неопределенности жизненной перспективы в онтогенезе как средства осмысления личностного выбора и профессионального самоопределения не вызывает сомнений, но в условиях дизонтогенеза ее значимость многократно возрастает. В процессе сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью задача конкретизации и поиска спектра доступных маршрутов ложится на плечи педагогов и родителей, что требует своевременного осмысления и консолидации усилий всех заинтересованных сторон. В статье делается попытка описания сущности понятия «жизненная перспектива», дается научный обзор исследований по обозначенной проблеме, а также предложен первичный анализ методической составляющей процессов взросления лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Цель исследования заключается в поиске ответа на запрос родительско-педагогического сообщества о потенциально возможных вариантах маршрутизации жизненной перспективы на этапе завершения обучения в школе.

Ключевые слова: жизненная перспектива лиц с нарушением интеллекта, жизнеустройство подростка с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, профессиональная навигация, родительско-педагогическое сообщество, транзитное сопровождение человека с ОВЗ и инвалидностью.

Проблема выстраивания человеком жизненной перспективы традиционно рассматривается в контексте психологии личности. У К.А. Абульхановой-Славской мы находим понимание жизненной перспективы как совокупности обстоятельств и условий жизни, которые создают для человека возможность оптимального жизненного продвижения. К.К. Платонов считает, что жизненная перспектива – это образ желанной и осознаваемой как возможной своей будущей жизни при условии достижения личностью определённых целей. Е.И. Головаха понимает жизненную перспективу как целостную картину будущего в сложной и противоречивой переплетения программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни [5]. Поэтому содержание понятия «жизненная перспектива» (от лат. *perspicio* – «ясно вижу»), отражающее систему ценностей, целей, планов и взглядов современного человека на будущее, отражает динамический характер влияния многочисленных внешних и внутренних факторов, жизненные приращения как «прожектор», высвечивая перспективу, обозначают сегмент доступности дальнейшего жизненного пути индивида.

Индивидуальный жизненный маршрут в нормативном варианте выстраивается в двух основных личностных координатах: время и пространство, но в условиях дизонтогенеза появляется третья важная и значимая координата, обуславливающая существенные отличия такого маршрута – структура дефекта. Федеральный государственный образовательный стандарт дает возможность конкретизировать третью координату посредством варианта адаптированной образовательной программы, осваиваемой обучающимся с ОВЗ и инвалидностью, что недостаточно, но позволяет обозначить исходную точку для выбора и апробации всевозможных жизненных сценариев [2].

Согласно онтогенетическому подходу, в качестве важных вех, отражающих возрастную динамику, рассматриваются: детство, юность, взрослая жизнь (профессиональное становление), зрелость и старость (А.Л. Венгер, Е.И. Морозова, Л.Ф. Обухова, А.Н. Поддьяков, Л.Ц. Кагермазова и др.), у каждой есть свои цели, задачи, способы и ожидаемые результаты развития.

Как работать с проблемой жизненной перспективы личности в условиях дизонтогенетического варианта развития? Какие образовательные технологии и способы взаимодействия позволят сформировать устойчивый личностный каркас у человека с инвалидностью? Кто должен осуществлять транзитное планирование и корректировку индивидуального жизненного маршрута человека с инвалидностью? Поиску ответов на эти и другие вопросы посвящено настоящее исследование.

В течение последних двадцати лет *нормативно-правовой контур* реализации государственной политики в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью обусловил необходимость совершенствования межведомственного взаимодействия всех заинтересованных сторон: от мероприятия государственной программы «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов, обучающихся на дому» (2008–2013 гг.) и государственной программы «Доступная среда» (2011–2030 гг.), до принятия Федерального закона «Об образовании в РФ» (2012 г.), ФГОС ОВЗ (2014 г.), профессиональных стандартов ассистента по оказанию помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (2017 г.) и тьютора в образовании (2023 г.) и др. В результате последовательной законодательной деятельности правительства значительно расширился спектр компетенций образовательных организаций и укрепился их коррекционно-педагогический потенциал тем, что появилась возможность выбора педагогических решений от образовательных технологий и инновационных подходов до построения индивидуальных образовательных маршрутов [3, с. 15].

Образовательная деятельность в инклюзивном образовательном пространстве, разворачивающаяся во времени и пространстве, опосредованная средой взаимодействия субъектов, представляет комплекс традиций, условий и возможностей в пространстве взаимодействия и личностного роста всех участников образовательных отношений. Широкое понимание *инклюзии как социально-педагогической технологии преобразования социальных отношений* обеспечивает полноценную реализацию культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.В. Алехина, Н.И. Гуткина др.). Психолого-педагогическая оценка образовательной среды как социального контекста и, одновременно, как ситуации развития личности, определяют «Социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют, с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок; с другой стороны, на достижение необходимого социального уровня направлено все развитие ребенка» (Л.С. Выготский, 1928 г.).

Особые потребности особой группы обучающихся предполагают другой уровень понимания педагогическим и родительским сообществами задач образования. Речь идет не о сумме знаний и умений как основном результате общего и профессионального образования (обучения), а о необходимости расширения сферы жизненной компетенции, включающей среди прочих такие компоненты как способность адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды, готовность к сотрудничеству, потребность к развитию и совершенствованию своего личностного багажа на протяжении всей жизни и пр. Подтверждением этого тезиса служит один из выводов, полученных в ходе мониторинга результативности деятельности региональных учебно-методических (ресурсных) центров высшего образования для инвалидов, а именно «низкий удельный вес выпускников с ОВЗ и инвалидностью,

трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска» [4]. Личностная неустойчивость и отсутствие необходимых жизненных компетенций по выстраиванию жизненной перспективы на этапе самостоятельного проживания предполагают *транзитное сопровождение человека с ОВЗ и инвалидностью на протяжении всей жизни*.

Задачей системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью является расширение родительской компетенции по принятию функции кейс-менеджера жизненной перспективы своего ребенка. Ведущая роль родителя (законного представителя) заключается в анализе, подборе, поддержке, непосредственной включенности в процесс и перспективном планировании будущего. Миссия родителя осуществлять транзитное планирование, а задача специалистов в этом помогать и поддерживать.

Научные и практические достижения отечественной дефектологической школы позволяют не только выстроить методологический фундамент, но и представляют богатые возможности для практической коррекционно-педагогической работы по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью на разных возрастных этапах от раннего периода до взросления [1; 6]. Условием успеха инклюзии можно рассматривать единство деятельности педагогического и родительского сообществ, усилия которых ориентированы не только на краткосрочную перспективу, но и на построение жизненной перспективы подопечных.

Список литературы

1. Елисеева Е.Н. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / Е.Н. Елисеева, О.В. Истомина, Е.А. Рудакова. – Псков, 2018. – 884 с.
2. Журавлева Е.Ю. Моделирование маршрутизации жизненной перспективы обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как задача родительско-педагогического сообщества / Е.Ю. Журавлева // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – №6. – С. 122–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.10>. EDN JXRPLX
3. Инклюзия как бренд современного монография / под ред. Е.А. Шумиловой, Л.П. Кузмы. – Краснодар: ГБОУ ИПО Краснодарского края, 2021. – 164 с. – ISBN 978-5-907398-06-1.
4. Медведева Е.Ю. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России / Е.Ю. Медведева, О.Н. Двуреченская // Вестник Мининского университета. – 2016. – №3 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-protsessa-i-rezultatov-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 13.02.2026).
5. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания / И.А. Ральникова // Известия АлтГУ. – 2011. – №2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-perspektivy-lichnosti-v-nauchnoy-paradigme-psihologicheskogo-znaniya> (дата обращения: 12.02.2026). EDN OEUUMT
6. Сборник методических материалов «Вариативные модели успешной социализации лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР (от предпрофессиональной подготовки до трудовой занятости)»: учебно-методическое пособие. – Псков, 2019. – URL: http://умксипр.пф/images/met_res/2_do_tr_d.pdf (дата обращения 12.02.2026).

Ковалёва Дина Петровна

бакалавр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-153997

ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЖЕНЩИН-СММ-СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫРАЖЕННЫМ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫМ КОНФЛИКТОМ, РАБОТАЮЩИХ ДИСТАНЦИОННО

Аннотация: современная профессиональная деятельность предъявляет высокие требования к эмоциональному состоянию специалистов различных сфер, особенно в условиях удаленной работы. Удаленная работа стала неотъемлемой частью профессиональной жизни многих сотрудников, включая представителей сферы социальных медиа (SMM). Женщины, работающие дистанционно в качестве SMM-специалистов, часто сталкиваются с рядом специфических проблем, связанных с организацией рабочего процесса, взаимодействием с коллегами и клиентами, а также с необходимостью постоянного поддержания высокого уровня продуктивности и креативности. Комплексное психологическое сопровождение обеспечивает возможность своевременного выявления и устранения факторов, негативно влияющих на профессиональное здоровье и благополучие специалистов, способствуя их успешной адаптации к современным требованиям профессиональной среды.

Ключевые слова: социальный медиамаркетинг, SMM, SMM-специалисты, женщины-SMM-специалисты, комплексное психологическое сопровождение, внутриличностный конфликт, дистанционная занятость.

Центральной задачей настоящей статьи выступает концептуализация субъекта труда в сфере SMM-маркетинга через критический анализ существующих дефиниций. Профильная литература трактует SMM-маркетолога как профессионала, реализующего стратегии продвижения товаров и услуг посредством социальных платформ. М. Далворт конкретизирует функциональное содержание деятельности данного специалиста: идентификация и консолидация целевых аудиторий, трансляция коммерческих сообщений, генерация позитивного потребительского отклика через таргетированное размещение контента в цифровых социальных пространствах [2, с. 89].

Профессиональная активность, определяющая жизненную траекторию большинства экономически активных граждан, подвергается радикальным трансформациям, которые резонируют далеко за пределами собственно трудовой сферы, перестраивая архитектуру социальных институтов и межличностных взаимодействий. Социологическая рефлексия дистанционной занятости, предпринимаемая в данной работе, позволяет эксплицировать механизмы структурных сдвигов на рынке труда и артикулировать актуальные социально-экономические паттерны. Реконфигурация моделей занятости катализирует изменения в композиции социально-профессиональных страт, трансформирует коммуникативные практики и модифицирует параметры обыденного существования, что неизбежно переформатирует индивидуальное восприятие онтологии труда. Аналитическое постижение описываемых феноменов становится необходимым условием проектирования эффективных адаптационных стратегий социума в контексте эволюционирующих форм профессиональной реализации.

Систематизация форм удаленной занятости получила отражение в ряде исследований. Компаративный анализ отечественных и зарубежных подходов, предложенный О. Я. Емельяновой, В. С. Самсоновым, И. В. Шершень, М. А. Кравец, демонстрирует специфику

дистанционного труда через призму технических, организационно-управленческих и социально-психологических измерений, выявляя противоречивость данного феномена [3].

При исследовании психологических характеристик профессиональной активности дистанционно занятых специалистов акцентируется влияние цифровой среды на их психоэмоциональную сферу.

Цифровизация рабочих процессов порождает комплекс психологических эффектов у удаленных работников. Интенсификация трудовой нагрузки, размывание демаркационной линии между профессиональной и приватной сферами, усиление требований к результативности в сочетании с необходимостью постоянного соответствия ожиданиям работодателя провоцируют профессиональное выгорание. Его симптоматика включает эмоциональное опустошение, утрату смысловой наполненности трудовой деятельности, редукцию когнитивного функционирования, угасание мотивации к прежде привлекательным занятиям [1].

Дистанционный формат занятости порождает проблему пространственного разграничения: работнику необходимо выделить в домашних условиях функциональные зоны для профессиональной деятельности и восстановления ресурсов. Недостаток специализированного рабочего места провоцирует информационную перегрузку, препятствуя качественной релаксации. Применение работодателями цифровых инструментов мониторинга эффективности усугубляет психоэмоциональное напряжение персонала. Необходимость непрерывной демонстрации вовлеченности разрушительно сказывается на психическом благополучии [4].

Цифровая трансформация дистанционной занятости модифицирует психологические характеристики профессиональной активности удаленных специалистов. Данная модель организации труда генерирует существенные угрозы психологическому состоянию работников: интенсифицирует стрессовые реакции, культивирует изоляцию и тревожность, дестабилизирует семейное функционирование, нарушает процессы принятия решений. Снижение деструктивного влияния указанных факторов требует разработки целенаправленных превентивных стратегий.

Женщины, работающие дистанционно в качестве SMM-специалистов, часто сталкиваются с рядом специфических проблем, связанных с организацией рабочего процесса, взаимодействием с коллегами и клиентами, а также с необходимостью постоянного поддержания высокого уровня продуктивности и креативности.

Одной из ключевых особенностей профессии SMM-специалиста является необходимость постоянно находиться в контакте с аудиторией, отслеживать тенденции и реагировать на изменения рынка. Это требует высокой степени самоконтроля, стрессоустойчивости и способности быстро адаптироваться к новым условиям. Однако именно такие условия способствуют возникновению внутриличностных конфликтов, обусловленных противоречиями между профессиональными требованиями и личностными потребностями.

Внутриличностный конфликт – это состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие несоответствия между внутренними мотивами, ценностями и внешними обстоятельствами. Для женщин-SMM-специалистов, работающих дистанционно, характерными являются конфликты, связанные с балансом между работой и личной жизнью, чувством неудовлетворенности собой и своей деятельностью, а также страхом неудачи и потери профессиональных позиций [4].

Комплексное психологическое сопровождение представляет собой систему мероприятий, направленных на поддержку психоэмоционального состояния специалиста, повышение его стрессоустойчивости и адаптационных возможностей. Оно включает различные методы психологической помощи, такие как консультирование, тренинговые программы, обучение техникам саморегуляции и релаксации, а также развитие навыков эффективного общения и управления временем.

Особое внимание уделяется формированию навыков самоорганизации и планирования рабочего времени, что позволяет снизить уровень стресса и повысить эффективность труда. Психологическое сопровождение помогает специалистам лучше понимать себя, осознавать свои потребности и возможности, а также находить оптимальные пути решения возникающих трудностей.

Примерная структура программы комплексного психологического сопровождения женщин-SMM-специалистов с выраженным внутриличностным конфликтом, работающих дистанционно, может включать 4 этапа:

I этап: диагностика проблемы (анкетирование и интервьюирование участников программы; проведение индивидуального тестирования на выявление уровня тревоги, депрессии, самооценки и оценки удовлетворённости трудом; оценка наличия симптомов профессионального выгорания и иных психологических рисков);

II этап: обучение стратегиям преодоления трудностей (индивидуальное и групповое консультирование с акцентом на профилактику синдрома профессионального выгорания; тренинги и семинары по развитию навыков саморегуляции, тайм-менеджмента, осознанности и позитивного восприятия собственной профессиональной роли; практические занятия по когнитивно-поведенческой терапии, направленные на снижение чувства вины, беспокойства и перфекционизма);

III этап: поддерживающая терапия (групповая терапия, направленная на укрепление социальной поддержки среди коллег и формирование сетей взаимоподдержки; консультации по вопросам улучшения рабочих процессов, оптимизации графика работы и отдыха, разработке личного плана восстановления работоспособности; мероприятия по обучению методикам снижения негативного влияния информационных технологий на психологический комфорт (цифровой детокс));

IV этап: постконсультационная помощь и мониторинг результатов (регулярная оценка изменений показателей психического здоровья участниц программы; предоставление консультаций по запросу участницам программы для оказания дополнительной поддержки; разработка рекомендаций по профилактике рецидивов нарушений и минимизация рисков повторного возникновения симптомов).

Таким образом, комплексное психологическое сопровождение играет важную роль в поддержании профессионального здоровья и благополучия женщин-SMM-специалистов, работающих дистанционно. Оно способствует повышению качества их работы, улучшению взаимоотношений с окружающими и снижению риска развития негативных последствий длительного пребывания в состоянии стресса и конфликта.

Список литературы

1. Профессиональное выгорание: критерии оценки и способы своевременного предотвращения / Е.Ю. Астраханцева, А.В. Кучумов, Л.Т. Печеная, А.А. Цыганов // Социально-трудовые исследования. – 2023. – №51 (2). – С. 141–151. DOI 10.34022/2658-3712-2023-51-2-141-151. EDN DITUES
2. Далворт М. Социальные сети. Руководство по эксплуатации. Строим и развиваем сети связей – личные, профессиональные и виртуальные / М. Далворт. – М.: Добрая книга, 2010. – 387 с.
3. Удаленная занятость: проблемы организации труда и адаптации работников / О.Я. Емельянова, В.С. Самсонов, И.В. Шершень, М.А. Кравец // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2021. – №12–1. – С. 62–68. DOI 10.17513/vaael.1965. EDN YJXXEO
4. Ефремова Д.С. Стресс-факторы, возникающие в условиях удалённой работы офисных сотрудников / Д.С. Ефремова // Вуз и реальный бизнес. – 2020. – Т. 1. – С. 93–100. EDN ROKQCK
5. Кто такой СММ-маркетолог. Информационный портал про интернет-маркетинг. – URL: https://info.web-dius.ru/blog/kto_takoj_smm_marketolog/ (дата обращения: 22.12.2025).

Ковалёва Дина Петровна

бакалавр, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

Хоменчук Виктория Владимировна

бакалавр, студентка

Чепурко Ангелина Васильевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье копинг-стратегии рассматриваются не только как инструмент психологического сопровождения личности в трудных жизненных ситуациях, но и целостная динамическая система, изучая которую специалист способен помочь клиенту и научить необходимым адаптивным навыкам совладания со стрессом. Авторами раскрывается понятие копинга в контексте теории Р. Лазаруса и С. Фолкман, анализируются основные подходы к классификации копинг-стратегий, рассматриваются факторы, влияющие на их выбор, в том числе гендерные особенности, тип темперамента и личностные характеристики. Особое внимание уделяется принципам диагностики копинг-репертуара, расширению адаптивных стратегий совладания, работе с социальными ресурсами клиента. Эффективное психологическое сопровождение предполагает безоценочное отношение к существующим стратегиям клиента, индивидуализированный подход и последовательное развитие психологической гибкости как ключевого результата работы.

Ключевые слова: копинг, копинг-стратегии, психологическое сопровождение, стресс-факторы, адаптивные копинг-стратегии, неадаптивные копинг-стратегии.

Термин «копинг» впервые был упомянут американским психологом Ричардом Лазарусом в его книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним», психолог описывал термин как стратегию совладания со стрессом и тревогой. В нынешнее время под копинг-стратегиями понимается определенное поведение, реакция на проблемную ситуацию и возникший стресс, совокупность различных действий, направленных на совладание с трудной ситуацией. Копинг-стратегии стоит рассматривать как динамичный процесс, требующий постоянных изменений, так как личность и окружающая среда имеют неразрывную динамичную связь и подвержены преобразованиям. Подбор методик копинг-стратегий индивидуальный и зависит от проблемы, самочувствия и настроения клиента [12].

Существует множество современных подходов к пониманию копинг-стратегий, в литературе представлено два различных подхода к определению понятия «копинг». Ученые одного из подходов понимают копинг как более широкое понятие, включающее использование стратегий и механизмов психологической защиты для изменения ситуации. Сторонники второго подхода рассматривают совладание и защиту как специфичные формы поведения.

Огромный вклад в изучение копинг-стратегий внесли работы Р. Лазаруса и С. Фолкмана, которые рассматривали копинг как динамичную взаимосвязь человека с проблемой или тревожащей ситуацией, как процесс совладания с трудностями, который не всегда успешен [3]. Согласно транзактной модели совладания со стрессом Р. Лазаруса и С. Фолкмана стресс состоит из 4 компонентов: стрессор, последующая когнитивная оценка стрессора, копинг, результирующая реакция. Лазарус под стрессом рассматривал взаимодействие, связанное с

тем, что требования среды к человеку индивидуальные, необычные, то есть он не способен отреагировать соответственно этим требованиям, так как не обладает для этого нужным количеством ресурса [8].

При возникновении стрессовой ситуации субъект стремится оценить его взаимосвязь с условиями среды – когнитивная оценка. Лазарус выделил 3 типа когнитивной оценки, влияющие на процесс совладания: первичная оценка (первичные выводы о характере ситуации); вторичная оценка (оценка имеющихся ресурсов и возможностей совладания со стрессом); третий вид оценки (переоценка результатов предыдущих оценок, которая возможно направит на изменение первичной оценки и корректировку вторичной оценки).

После оценки ситуации выступают копинг-стратегии для преодоления стресса. Р. Лазарус и С. Фокламан выделили 2 типа копинг-стратегий: проблемно-фокусированный стиль копинга (непосредственное изменение стрессовой ситуации), эмоционально-фокусированный стиль копинга (обращение к эмоциональному состоянию и его изменение) [8].

Н. Хаан различала копинг и защиту как специфичные формы поведения, утверждала, что копинг и защита основываются на идентичных процессах, но имеют противоположную направленность. Другой психолог Е.В. Битюцкая подмечала, что копинг пластичен и целенаправлен, учитывает контекст и особенности ситуации, а защита автоматизирована и неподвижна. В своей статье Е.В. Битюцкая дает определение понятию «контактный копинг», который включает когнитивные и поведенческие усилия, которые определяют действия на проблемную ситуацию и концентрацию внимания. Так копинг-стили представляют собой обобщенные способы преодоления трудностей и включают группу стратегий, которые рассматриваются как актуальные реакции личности на определенную ситуацию [3].

По мнению Джона Боулби стиль привязанности определяет, как человек реагирует на стресс. Надежная привязанность коррелирует с развитием адаптивных копинг-стратегий: открытое выражение потребностей, поиск поддержки при сохранении автономии. А тревожная привязанность способствует гиперактивации таких стратегий, как: постоянный поиск близости, эмоциональная нестабильность, катастрофизация. Избегающая привязанность взаимосвязана с деактивацией копинг-стратегий: подавление эмоций, дистанцирование [9].

Таким образом, изучение копинг-стратегий в современной психологии основано на фундаментальных идеях Ричарда Лазаруса, который ввел это понятие для обозначения копинг-стратегий как динамического процесса совладания со стрессом. Вслед за транзактной моделью Лазаруса и Фолкмана, современные исследователи рассматривают копинг как сложный, изменчивый процесс, обусловленный неразрывной связью личности и среды. Также современные подходы учитывают роль личностных факторов, таких как тип привязанности (Дж. Боулби), который предопределяет предрасположенность человека к выбору адаптивных или дезадаптивных стратегий реагирования на стресс.

По мнению С. Фолкмана и Р. Лазаруса, копинг – это динамический процесс, состоящий из структурных элементов, копинг не является постоянным, а подвержен изменениям с учетом социального контекста. Изначально понятие «копинг-поведение» было представлено в психологии как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, которые используются индивидом для преодоления стресса и снижения его влияния на жизнедеятельность. В настоящее время понимание копинг-поведения рассматривается как совладание не только с экстремальными ситуациями, но и с субъективно значимыми событиями, с преодолением поворотных событий в жизни, совладание со стрессом в условиях хронических стрессоров [2].

Понимание копинг-стратегий как динамического процесса особенно важно для психологического сопровождения. Психологическое сопровождение – это комплексная система взаимодействия психолога и клиента, направленная на разрешение психологических проблем, оказание психологической помощи и создание условий для перехода личности к механизмам самопомощи [12]. Копинг-поведение не является статичным, оно постоянно изменяется в

зависимости от ситуации, ее контекста, условий окружающей среды, психологического климата, а психологическое сопровождение является процессом, направленным на разрешение проблем и совладание со стрессом. Задачей психолога в процессе психологического сопровождения – научить клиента грамотно и правильно использовать копинг-стратегии с учетом копинг-ресурсов, контекста ситуации, условий окружающей среды.

Качество психологического сопровождения зависит от психологического здоровья психолога, которое коррелирует с использованием копинг-стратегий. Понимание какие копинг-стратегии влияют на психологическое состояние, помогает развить и усовершенствовать стратегии совладания для улучшения психологического благополучия. Так, отдельные аспекты психологического здоровья (эмпатия, творческое развитие, социальная активность) связаны с продуктивными копинг-стратегиями [10]. Состояние психологического здоровья психологов влияет на качество психологического сопровождения, как положительно, так и отрицательно, поэтому крайне важно правильно использовать копинг-стратегии в работе психолога, чтобы избежать снижения эффективности всей системы психологической помощи.

Таким образом, копинг-стратегии и психологическое сопровождение неразрывно связаны. Основной задачей специалиста является не только помощь клиенту в гибком применении стратегий совладания со стрессом, но и поддержание собственного психологического здоровья, так как его качество и выбор продуктивных копинг-стратегий напрямую определяет результативность и продуктивность психологического процесса.

Для более полного понимания копинг-стратегий как динамичной системы в процессе психологического сопровождения стоит более подробно рассмотреть структуру и особенности этого явления. Эффективность копинг-стратегий требует учета таких факторов, как: 1) цель копинга (психологическое и физическое благополучие субъекта, решение проблемы и/или изменение отношения к проблеме), 2) тип и контекст деятельности, проблемной ситуации (например, контролируема ли она субъектом), 3) интенсивность испытываемых негативных эмоций или стресса, 4) культурные факторы. Кроме того, эффективность копинга может зависеть от актуального этапа совладания со стрессом, а также от места конкретной копинг-стратегии среди других копингов [10].

Р. Лазарус предполагал, что проблемно-ориентированные копинги более эффективны в контролируемых ситуациях, а эмоционально-ориентированные – в неконтролируемых. Именно в неконтролируемых ситуациях важно использование такой вид эмоционально-ориентированной стратегии, как принятие. В таком случае заметна взаимосвязь между целью копинга и мерой контролируемости ситуации, то есть в случае контролируемости возможно активное изменение ситуации и внешнее решение проблемы, а неконтролируемости особенно важна адаптация к ситуации и ее принятие. Так частота применения копинг-стратегий и их разнообразие позитивно связано с разрешением проблемной ситуации и совладанием со стрессогенными факторами.

Выбор копинг-стратегий и мера их эффективности могут быть связаны с полом и возрастом. Однако гендерные различия в преодолении психологического стресса минимальны и большее влияние на выбор определенного копинга оказывает именно характер стрессовых ситуаций, с которыми сталкиваются мужчины и женщины [15].

Современные подходы к изучению копинг-стратегий обращают внимание на роли социального окружения. Исследования показывают, что наличие крепких социальных связей помогает людям справляться со стрессом более эффективно, что подчеркивает важность взаимодействия и коммуникации в преодолении трудностей. В разных культурах могут различаться подходы к взаимодействию со стрессом и эмоциями, что подчеркивает необходимость учитывать культурный контекст в психологических исследованиях и практиках [1].

Важно понимать, что выбор какой-либо копинг-стратегии определяется не только внешними, но и внутренними факторами. Так по результатам метаанализа связи копинг-стратегий и факторов «Большой пятерки», осуществленного Дж. Коннор-Смит и С. Флэсбарт, в котором были обобщены данные, полученные на 165 выборках взрослых, подростков и детей, были сделаны выводы, что личностные черты довольно слабо, но значимо связаны с отдельными копинг-стратегиями. Например, наиболее осмысленные и консистентные связи с копинг-стратегиями имеют такие черты, как нейротизм, добросовестность и экстраверсия, а наименее выраженные и стабильные – доброжелательность и открытость опыту [7].

Нейротизм предполагает небольшую вероятность обращения к когнитивному переосмыслению проблемы, и большее стремление к стратегиям выражения негативных эмоций, а также ухода от решения проблем. Добросовестность же имеет предрасположенность к стратегиям активного решения проблемы, вовлеченностью в деятельность и ощущением контроля, использованием стратегий когнитивного переформулирования и меньше стремится к отрицанию и решению ситуации через внешнее воздействие. Экстраверсия связана с поиском социальной поддержки, активным решением проблемы и когнитивным переформулированием [7].

Так же при изучении влияния личностных качеств на выбор копинг-стратегий можно выделить экстраверсию. Было установлено, что высокие показатели по шкале экстраверсии повышают вероятность использования стратегии «конфронтация». Для интровертов, напротив, характерно применение пассивных стратегий типа «дистанцирование» и «самоконтроль» [6].

На основании исследований Е.А. Родионовой, И.В. Коневцева, М.А. Кленовой и М.Ю. Лаврентьевой о влиянии типа темперамента личности на способы выбора копинга можно сделать выводы, что каждый стиль темперамента имеет выраженную склонность к определенным видам совладания со стрессом. Так флегматикам в большей степени свойственны пассивные копинги («самоконтроль», «избегание», манипулятивные либо осторожные действия). Лица с холерическим типом темперамента предпочитают активные копинги обоих типов – как конструктивные, так и деструктивные. Они часто используют стратегию «конфронтация», для них характерны импульсивные действия – агрессивные либо ассертивные. Ассертивный стиль поведения относится к адаптивным, просоциальным стратегиям преодоления. Сангвиники могут выбирать как активные, так и пассивные конструктивные копинги, в том числе стратегии, связанные с вступлением в социальный контакт. Для меланхолического типа темперамента пока установлена только выраженная связь со стратегией «избегание» [4].

Не менее важным фактором, оказывающим влияние на выбор стратегии совладания со стрессом, является тип локуса контроля. Так работа Н.М. Борисовой описывает, что для внешнего (экстернального) локуса контроля характерны пассивные контактные копинг-стратегии: поиск социальной поддержки, сотрудничество; а также активные, преимущественно избегающие, стратегии: бегство-избегание, дистанцирование, выжидание, иногда соперничество. Для людей с внутренней (интернальной) ориентацией локуса контроля более предпочтительны активные стратегии адаптации, связанные с попытками изменения ситуации и даже перестройки личности [4].

Один важный фактор в сфере копинг-ресурсов, который отмечает И.Г. Малкина-Пых – это самоотношение и образ «Я». Негативное отношение к себе и окружающим, также возникающие после этого негативные эмоциональные реакции и сопутствующие им состояния негативно сказываются на адаптации человека в сложных условиях. Недифференцированность «Я-образа» может привести к нарушению жизненных ориентиров и потере способности справляться с трудностями [13].

Таким образом, выбор копинг-стратегии зависит от индивидуально-психологических характеристик личности, которые важно понимать в работе психолога. Так в процессе

психологического сопровождения выбор наиболее адаптивных копинг-стратегий обусловлен наличием таких личностных характеристик, как высокая степень осмысленности, осознанность, умеренные значения нейротизма и экстраверсии, интернальная направленность локуса контроля, низкий уровень тревожности, позитивное самоотношение.

В контексте рассмотрения значения и изменений копинг-стратегий на разных этапах психологического сопровождения обратимся к содержанию первого из них – диагностическому. На данном этапе специалист выявляет текущие копинг-стратегии клиента, для этого применяются опросники (например, методика Р. Лазаруса, Core), интервью, анализ поведения. Психолог определяет, какие стратегии клиент использует чаще всего, насколько они эффективны в его случае и как влияют на психологическое состояние.

Следующим этапом является постановка целей и разработка программы дальнейшего психологического сопровождения. На основе данных о копинг-стратегиях формулируются цели сопровождения. Например, склонность клиента к избеганию или конфронтации формирует потребность клиента к формированию более конструктивного способа решения проблем, поэтому психолог выстраивает сопровождение на основе его личностных особенностей. В программу могут включаться задачи по развитию навыков самоконтроля, поиска социальной поддержки, положительной переоценки ситуации [3].

После определения этапов работы с клиентом происходит реализация программы. Могут применяться методы, направленные на трансформацию неадаптивных копинг-стратегий и формирование адаптивных. Также важное значение имеет просвещение клиента о способах совладания со стрессом, изучение причин и последствий от использования конкретных копинг-стратегий в ситуации клиента.

Далее следует анализ и коррекция поведения. Так регулярная оценка изменений в копинг-стратегиях клиента позволяет корректировать программу и направлять ее к цели психологического сопровождения. При наблюдении прогресса в использовании адаптивных стратегий, акцент иногда смещается на закрепление навыков. Так если происходит возвращение к неадаптивным способам совладания, требуется дополнительная работа над причинами данного поведения.

Таким образом, взаимосвязь выбора копинг-стратегий в процессе психологического сопровождения определяется динамическим взаимодействием внутренних и внешних факторов. Копинг-стратегии – это специальные инструменты, которые человек использует для управления стрессом или трудной ситуацией. Они меняются в зависимости от этапа сопровождения, так как личность и среда образуют неразрывную динамическую взаимосвязь и оказывают друг на друга взаимное влияние.

По мере продвижения в сопровождении копинг-стратегии изменяются, от неадаптивных или малоэффективных стратегий переходят к более осознанным и продуктивным. Этот процесс зависит от глубины проработки внутренних факторов и от поддержки внешней среды. Копинг – динамический процесс, и его изучение в контексте психологического сопровождения позволяет не только снизить текущий стресс, но и сформировать устойчивые навыки адаптации к будущим трудностям.

Таким образом, понимание механизмов действия копинг-стратегий создает фундамент для практической работы. Логическим следствием теоретического анализа становится определение конкретных ориентиров для психолога, рекомендаций к применению копинг-стратегий в психологическом сопровождении.

Первое условие эффективной работы с копинг-стратегиями является отсутствие оценочных суждений относительно тех способов совладания, которые уже использует клиент. Только в атмосфере безоценочного принятия клиент способен честно рассмотреть собственные стратегии, понять, какие из них работают в краткосрочной перспективе, но истощают в

долгосрочной, и постепенно двигаться к более адаптивным вариантам поведения. Этот принцип лежит в основе любой формы психологического сопровождения – будет ли это краткосрочная кризисная интервенция или длительная психотерапевтическая работа [14].

Следующий важный аспект касается диагностики копинг-репертуара конкретного человека. Специалист должен понимать, к чему клиент прибегает инстинктивно, действительно помогало ему в прошлом или создавало лишь иллюзию контроля. Желательно использовать не только стандартизированные опросники, такие методики как: копинг-тест Лазаруса и Фолкмана, методика Хайма, наблюдение, беседа и анализ. Такой подход позволяет увидеть индивидуальную траекторию развития стратегий совладания с его сильными сторонами и слепыми пятнами. Важно также учитывать, что один и тот же приём может быть адаптивным в одном контексте и дисфункциональным в другом.

Работая непосредственно с расширением копинг-стратегий, специалисту следует двигаться от ближайшей зоны развития клиента. Если человек привык решать проблемы через рациональный анализ, то специалисту стоит предложить рациональное обоснование, чтобы связь между привычным и новым оказывается достаточно устойчивой. Аналогично, с клиентами, склонными к эмоциональному совладанию, полезно развивать навыки проблемно-ориентированного мышления, не обесценивая чувства, а встраивая анализ ситуации как дополнительный ресурс [5].

Отдельного внимания заслуживает работа с социальными копинг-стратегиями, которые нередко остаются в тени индивидуальной работы. Психолог, сопровождающий клиента, должен регулярно исследовать качество его социальных связей: есть ли рядом люди, которым можно доверять; умеет ли клиент просить о помощи; не воспринимает ли он обращение за поддержкой как проявление слабости или как угрозу образу независимого человека. Многие люди в состоянии стресса инстинктивно изолируются именно тогда, когда социальная поддержка могла бы стать наиболее мощным буфером против психологической дезадаптации. Здесь важно объяснить, что обращение за помощью является не регрессом, а высокоорганизованной адаптивной реакцией, эволюционно закреплённой в человеческом виде. Параллельно стоит работать с убеждениями, препятствующими принятию поддержки, что является областью более глубокой терапевтической работы, нередко связанной с ранними паттернами привязанности [11].

Важным аспектом работы психолога является временная перспектива в работе с копинг-стратегиями. Многие дисфункциональные стратегии (избегание, употребление психоактивных веществ, агрессивные разряды) дают немедленное облегчение, вследствие чего легко закрепляются. Однако задача психолога заключается в том, чтобы помочь клиенту развить способность удерживать в сознании долгосрочные последствия собственных выборов, не обесценивая при этом его краткосрочное страдание. Необходимо расширять самонаблюдение клиента, создавая внутреннее пространство для более осознанного выбора.

Таким образом, грамотная работа с копинг-стратегиями в психологическом сопровождении строится на нескольких ключевых принципах: безоценочном отношении к уже существующим способам совладания клиента, тщательной индивидуальной диагностике его копинг-репертуара, последовательном и уважительном расширении доступных стратегий с опорой на ресурсы самого человека. Специалист при этом выступает не экспертом, предписывающим «правильное» поведение, а проводником, помогающим клиенту обрести большую психологическую гибкость и осознанность в обращении с собственными

переживаниями. Именно эта гибкость – способность выбирать адекватный ответ на стресс, а не следовать единственному привычному сценарию и является главным результатом успешной работы.

Список литературы

1. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития / Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 579–610. EDN YLIRUD
2. Анисимова О.М. Управление самооценочными характеристиками как способ воспитания личности студента / О.М. Анисимова // Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе. – Л., 1985. – С. 123–131.
3. Аскарова Г. Основные подходы к изучению копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях / Г. Аскарова, Э.З. Усманова // Scientific progress. – 2021. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-podhody-k-izucheniyu-koping-strategiy-v-trudnyh-zhiznennyh-situatsiyah> (дата обращения: 27.02.2026).
4. Борисова Н.М. Связь личностных характеристик и копинга во взрослости / Н.М. Борисова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №4 (65). – С. 216–219. EDN ZEJHQN
5. Гусарова Т.В. Взаимосвязь психологического здоровья и копинг-стратегий личности (на примере педагогов общеобразовательной организации): выпускная квалификационная работа / Т.В. Гусарова. – URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/29939/1/Гусарова%20Т.В._ПСХмвд-21046.pdf (дата обращения: 27.02.2026).
6. Кленова М.А. Влияние типа темперамента на выбор личностью стратегии преодоления / М.А. Кленова, М.Ю. Лаврентьева // Альманах современной науки и образования. – 2015. – №8. – С. 63–65. EDN UCKOMB
7. Коневцев И.В. Копинг-стратегии личности во взаимосвязи с гендером и темпераментом / И.В. Коневцев, Е.А. Родионова // Молодой ученый. – 2022. – №18 (413). – С. 459–461. EDN ULCONN
8. Лазарус Р. Стресс, оценка и копинг / Р. Лазарус. – М.: Медицина, 2015. – 310 с.
9. Морозова Т.Ю. Динамика копинг-стратегий в период кризиса 17 лет / Т.Ю. Морозова // Вестник ТГУ. – 2014. – №5 (133). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-koping-strategiy-v-period-krizisa-17-let> (дата обращения: 27.02.2026).
10. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. №5. – С. 20–30. EDN RCTPBV
11. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. № 1. – С. 82–118. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koping-strategii-v-strukture-deyatelnosti-i-samoregulyatsii-psihometricheskie-harakteristiki-i-vozmozhnosti-primeneniya-metodiki-cope/viewer> (дата обращения: 27.02.2026). EDN QYZBYT
12. Сухова Е.В. Понятие «копинг-стратегии» и пример асоциальных копинг-стратегий / Е.В. Сухова // Прикладная юридическая психология. – 2014. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-koping-strategii-i-primer-asotsialnyh-koping-strategiy> (дата обращения: 27.02.2026). EDN RXWYGR
13. Цветкова М.В. Влияние личностных характеристик на выбор успешных копинг-стратегий в условиях стресса / М.В. Цветкова, С.В. Марихин // Символ науки: международный научный журнал. – 2022. – №10-1. EDN EEGINU
14. Этический кодекс психолога: принят V Съездом Российского психологического общества 14 февраля 2012 г., г. Москва / Российское психологическое общество. – URL: <http://psyurus.ru/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 26.02.2026).
15. Connor-Smith J.K. Relations between personality and coping: a meta-analysis / J.K. Connor-Smith, C. Flachsbart // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Vol. 93. Pp. 1080–1107. DOI 10.1037/0022-3514.93.6.1080. EDN LWVTMJ
16. Eschenbeck H. Gender differences in coping strategies in children and adolescents / H. Eschenbeck, C.-W. Kohlmann, A. Lohaus // Journal of Individual Differences. 2007. Vol. 28. No. 1. Pp. 18–26.
17. Feeney B.C. Predictors of caregiving in adult intimate relationships: an attachment theoretical perspective / B.C. Feeney, N.L. Collins // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 80. Pp. 972–994. EDN GXUAEV

Куцепалова Екатерина Сергеевна

руководитель

Территория развития и коррекции «Древо»

г. Краснодар, Краснодарский край

Демьяненко Виктория Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154411

РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТЕ КОРРЕКЦИОННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: в статье рассматривается значение функциональной диагностики детей дошкольного возраста как основополагающего компонента коррекционно-педагогической деятельности. Проанализированы современные подходы к организации диагностического процесса, выявлены ключевые функции и принципы диагностики в работе специалистов коррекционного профиля. Представлена характеристика основных методов и форм диагностического обследования дошкольников с особыми образовательными потребностями. Обоснована необходимость комплексного подхода к диагностике как условия эффективной индивидуализации коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: функциональная диагностика, дошкольный возраст, коррекционная педагогика, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, особые образовательные потребности.

Современная система дошкольного образования характеризуется значительным увеличением числа детей с особыми образовательными потребностями, что актуализирует проблему совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся. Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования направлена на создание системы комплексной помощи в освоении основной образовательной программы, коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии, социальную адаптацию и оказание помощи детям в освоении образовательной программы [1].

Функциональная диагностика представляет собой систематическое комплексное изучение индивидуально-психологических особенностей ребенка, его актуального уровня развития и потенциальных возможностей с целью определения оптимального педагогического маршрута и разработки индивидуальных программ развития и обучения [2]. Диагностическая деятельность является обязательным компонентом педагогического процесса и первоочередным этапом коррекционно-развивающей работы, поскольку раннее и своевременное выявление характера и степени нарушений развития позволяет достичь ощутимых положительных результатов благодаря пластичности функциональных систем, находящихся в стадии формирования [1].

Целью данной статьи является теоретический анализ роли функциональной диагностики в профессиональной деятельности коррекционного специалиста и обоснование её

значимости для построения эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Психолого-педагогическая диагностика в контексте коррекционной педагогики определяется как оценочная практика, направленная на изучение индивидуально-психологических особенностей ребенка и выявление причин и механизмов нарушений в развитии, обучении и социальной адаптации с целью оптимизации коррекционно-образовательного процесса [1]. Предметом диагностики выступают индивидуально-возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в их психическом развитии, а также динамика коррекционно-развивающего воздействия [3].

Диагностическая деятельность коррекционного специалиста качественно отличается от традиционной педагогической проверки знаний и умений. Если проверка лишь констатирует результаты без объяснения их происхождения, то диагностирование рассматривает результаты в связи с путями и способами их достижения, выявляет тенденции и динамику формирования продуктов обучения, включает контроль, оценивание, накопление статистических данных, их анализ и прогнозирование дальнейшего развития [2].

Функциональная диагностика в работе коррекционного специалиста выполняет несколько взаимосвязанных функций. Информационная функция заключается в выявлении относительного уровня развития ребенка, определении уровня состояния педагогического взаимодействия и основных параметров будущей характеристики обучающегося. Прогнозирующая функция позволяет на основе полученных данных предвидеть возможные трудности в развитии и обучении, определить зону ближайшего развития и спрогнозировать эффективность применения тех или иных коррекционно-педагогических технологий. Оценочная функция диагностики обеспечивает объективное определение уровня развития высших психических функций, степени сформированности учебных навыков и социальной компетентности ребенка. Развивающая функция реализуется в процессе самого диагностического обследования, которое при правильной организации стимулирует познавательную активность ребенка и способствует формированию рефлексивных умений [2].

Важнейшими задачами психолого-педагогической диагностики нарушенного развития являются раннее выявление нарушений развития у детей, определение причин и характера нарушений, определение оптимального педагогического маршрута ребенка, выявление индивидуальных психологических особенностей ребенка с нарушениями развития, разработка индивидуальных программ развития и обучения [1]. Своевременность диагностического изучения ребенка позволяет выявить и предотвратить появление вторичных наслоений социального характера на первичное нарушение и своевременно включить компенсаторные механизмы развития [4].

Принцип динамичности предполагает изучение ребенка не как статичного объекта, а в процессе развития, что требует проведения не однократного, а систематического обследования с определенной периодичностью. Динамическое обследование позволяет проследить динамику развития, оценивать эффективность обучения и коррекционных мероприятий, своевременно вносить коррективы в индивидуальные образовательные маршруты [2].

Принцип качественно-количественного подхода к анализу данных означает, что коррекционный специалист должен не только фиксировать количественные показатели выполнения диагностических заданий, но и качественно анализировать способы деятельности ребенка, характер его ошибок, особенности мотивации и эмоционального реагирования в процессе обследования. Качественный анализ зачастую оказывается более информативным для понимания структуры нарушения и определения коррекционных мишеней.

Принцип индивидуального подхода требует учета возрастных, типологических и индивидуальных особенностей каждого ребенка при выборе диагностического инструментария,

темпа и объема обследования, способов предъявления заданий и форм взаимодействия с ребенком. Особое значение данный принцип приобретает при обследовании детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, когда стандартные методики требуют существенной адаптации [1].

Функциональная диагностика является неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности коррекционного специалиста и выполняет системообразующую роль в организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Качественная диагностика обеспечивает раннее выявление нарушений развития, определение структуры дефекта и компенсаторных возможностей ребенка, что является необходимым условием своевременного начала коррекционной работы в сензитивный период развития функциональных систем [3].

Реализация принципов комплексности, системности, динамичности и индивидуального подхода в диагностической деятельности позволяет получить объективную многоаспектную картину развития ребенка и на этой основе разработать оптимальный индивидуальный образовательный маршрут, адекватный его возможностям и потребностям. Использование разнообразных методов диагностики – наблюдения, беседы, тестирования, функциональной диагностики – обеспечивает полноту и достоверность диагностической информации.

В последние годы развивается направление использования методов биологической обратной связи по ЭЭГ (нейрофидбэк) для коррекции когнитивных функций и эмоционального состояния детей. Исследования показывают наличие статистически значимых связей между параметрами фоновой ЭЭГ и уровнем интеллектуального развития дошкольников, что открывает перспективы для адресной тренировки нейрофизиологических показателей, важных для успешного обучения. Для коррекционного педагога информация о прохождении ребенком таких программ позволяет более целенаправленно выстраивать задания на развитие внимания, памяти и саморегуляции.

Интеграция результатов УЗДГ, РЭГ и ЭЭГ в систему психолого-педагогической диагностики позволяет значительно повысить обоснованность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов дошкольников с особыми образовательными потребностями. На основании комплексного заключения специалисты могут:

- дифференцировать первичные нейрофизиологические нарушения (органические поражения мозга, выраженные дисциркуляторные изменения) и вторичные педагогически обусловленные трудности;
- определить оптимальный режим дня и учебной нагрузки, чередование активных и пассивных видов деятельности с учётом состояния мозгового кровообращения и биоэлектрической активности мозга;
- выбирать адекватный темп предъявления материала, объём и длительность коррекционных занятий, исходя из показателей работоспособности и утомляемости ребёнка;
- обосновывать необходимость тех или иных видов медико-реабилитационных мероприятий (массаж, ЛФК, остеопатия, нейропсихологическая коррекция, нейрофидбэк) и учитывать их результаты при планировании педагогической коррекции
- осуществлять мониторинг динамики состояния ребёнка: повторные исследования позволяют не только оценить эффективность лечения, но и подтвердить целесообразность изменений в образовательной программе (усложнение или, наоборот, снижение требований).

Таким образом, данные функциональной диагностики становятся важным основанием для дифференцированного подхода к детям внутри одной нозологической группы. Например, у двух дошкольников с одинаковым клиническим диагнозом «задержка психоречевого развития» могут быть принципиально разные профили ЭЭГ и РЭГ, что требует различной степени учебной нагрузки, разных форм предъявления заданий и темпа формирования речевых и когнитивных навыков [4].

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой современного диагностического инструментария, адаптированного к специфике различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, внедрением цифровых технологий в диагностический процесс, совершенствованием системы междисциплинарного взаимодействия специалистов в процессе комплексной диагностики и сопровождения детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Баряева Л.Б. Логопедическая диагностика и методические рекомендации по обучению вербальной и невербальной речи / Л.Б. Баряева, Д.Л. Лейзерова. – СПб.: Литера, 2022. – 64 с. – EDN ZHBNAL.
2. Коноваленко В.В. Коррекция произношения звуков Н, Т, Д. Дидактический материал / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном-Пресс, 2022. – 64 с. – EDN ZHBNAL.
3. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г.Р. Шашкина. – М.: Юрайт, 2023. – 216 с. – EDN ZDSOXB.
4. Шашкина Г.Р. Логопедические технологии диагностики речевых нарушений у дошкольников: учебное пособие / Г.Р. Шашкина. – М.: Инфра-М, 2024. – 238 с. – EDN ZDSOXB.

Лазаренко Максим Витальевич

студент

Ковалёва Дина Петровна

бакалавр, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154336

**ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ЖЕНЩИН С ВЫРАЖЕННЫМ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫМ КОНФЛИКТОМ,
РАБОТАЮЩИХ ДИСТАНЦИОННО**

Аннотация: в статье исследуется значимость комплексного психологического сопровождения для профессиональной эффективности женщин, работающих дистанционно и испытывающих выраженный внутриличностный конфликт. Рассматриваются специфические кризисогенные факторы удалённого труда, такие как социально-психологическая изоляция, стирание границ между работой и личной жизнью, высокая нагрузка на саморегуляцию, профессиональная неопределённость и риск эмоционального выгорания. На основе систематизации данных факторов в работе представлена детализированная таблица, сопоставляющая возможные меры психологического сопровождения (коучинг, тренинги, психотерапевтические техники) с прогнозируемыми позитивными результатами их применения. Делается вывод о том, что кризисогенная природа дистанционной работы, являясь вызовом, создаёт потенциал для личностно-профессионального роста, что подтверждает необходимость и высокую эффективность целенаправленного психологического сопровождения данной категории работниц.

Ключевые слова: дистанционная работа, удалённая занятость, психологическое сопровождение, внутриличностный конфликт, профессиональная эффективность, кризисогенные факторы, эмоциональное выгорание, тайм-менеджмент, саморегуляция.

В современной науке активно изучаются гендерные особенности дистанционной занятости, где женщины выступают одной из ключевых групп. В условиях устойчивого роста удалённых форматов труда, обусловленного цифровизацией экономики. Анализ специфики и

проблем организации такой работы описали Н.Н. Демиденко, Д.П. Ковалева [2], а характеристики кризиса профессиональной идентичности исследовали С.В. Майер, А.В. Серый, М.С. Яницкий [8]. При этом в научном плане остаются недостаточно изученными факторы, влияющие на результативность этой деятельности, а также вариативные личностные проблемы и профессиональные перспективы самих работников. Данное исследование посвящено анализу влияния психологического сопровождения на профессиональную эффективность женщин, работающих удалённо, с фокусом на преодоление выраженного внутриличностного конфликта как фактора роста продуктивности.

Следует отметить, что, по мнению Е.В. Мухтияровой, в России женщины составляют почти половину рабочей силы (49%) и большинство среди лиц с высшим образованием (55%) [2, с. 46], что подчеркивает их значение как ключевого кадрового ресурса и объясняет гендерную обусловленность выбора дистанционного формата занятости.

Как отмечает М.Е. Гумницкий [1], суть внутриличностного конфликта зачастую заключается в ценностном противоречии, вытекающем из рассогласования целей организации и личных установок работника. Психологическое сопровождение в данном случае будет направлено на осознание и согласование этих противоречий, помогая найти баланс или стратегию совладания.

Вопрос о необходимости психологического сопровождения возникает, когда психика под воздействием объективных (организационных) и субъективно-личностных факторов становится уязвимой, а трудовая деятельность не эффективной. Дистанционный формат работы оказывает существенное влияние на психологическое состояние сотрудника. Вне традиционного коллектива человек нередко сталкивается с ощущением изоляции и хроническим стрессом, что напрямую провоцирует риск профессионального выгорания. Кроме того, свободный график требует высокой степени самоконтроля и дисциплины, создавая дополнительную нагрузку. Особенно остро эти проблемы проявляются у фрилансеров на краткосрочных контрактах, которые вынуждены постоянно искать новые заказы в условиях высокой конкуренции. Постоянная нагрузка в сочетании с ограниченными сроками выполнения задач вызывает сильное напряжение и способствует возникновению негативных эмоций [2, с. 49].

На основе систематизированного перечня кризисогенных факторов, выделенных Н.Н. Демиденко, Д.П. Ковалевой [2, с. 49–50], и упоминаемых в работах других авторов [3, с. 227; 4, с. 1310; 5; 7] в таблице 1 представлен анализ возможностей психологического сопровождения в работе с каждым из них, а также прогнозируемые результаты этой работы.

Таблица 1

Кризисогенные факторы дистанционной работы:
меры сопровождения и ожидаемые результаты

Кризисогенный фактор	Возможные меры психологического сопровождения	Предположительный результат (позитивная динамика)
Социально-психологическая изоляция (разрыв привычных социальных и профессиональных связей)	Групповые супервизии или интервизионные группы онлайн, тренинги навыков коммуникации в цифровой среде, коучинг по формированию деловых связей	Снижение чувства одиночества, формирование чувства принадлежности к профессиональному сообществу, расширение сети поддержки
Стирание границ между работой и личной жизнью	Тренинг по тайм-менеджменту и техникам «цифрового детокса», консультирование по организации рабочего пространства и времени, помощь в формировании и поддержании ритуалов начала и окончания рабочего дня	Восстановление четких границ, снижение уровня хронического стресса, повышение удовлетворенности как работой, так и личной жизнью

Кризисогенный фактор	Возможные меры психологического сопровождения	Предположительный результат (позитивная динамика)
Высокая нагрузка на саморегуляцию и самоконтроль	Тренинги по целеполаганию и планированию, методы когнитивно-поведенческой терапии для борьбы с прокрастинацией, развитие навыков эмоциональной саморегуляции	Повышение личной эффективности, снижение тревожности из-за срывов сроков, рост уверенности в своей способности управлять задачами
Профессиональная неопределённость и отсутствие карьерных ориентиров	Карьерное консультирование, помощь в идентификации и формулировке профессиональных ценностей и целей, составление индивидуального плана профессионального развития	Формирование ясных профессиональных перспектив, повышение мотивации, снижение ощущения «застоя»
Эмоциональное выгорание вследствие хронического стресса	Диагностика уровня выгорания и стресса, индивидуальная и групповая психотерапия, направленная на восстановление ресурсов, техники арт-терапии и телесно-ориентированные практики для снятия напряжения	Снижение симптомов выгорания, восстановление эмоционального баланса и работоспособности, профилактика рецидивов
Когнитивные перегрузки из-за постоянного потока информации	Тренинги по управлению вниманием и информационной гигиене, освоение методов скоростного чтения и фильтрации контента, развитие навыков системного мышления для обработки данных	Повышение продуктивности за счет снижения «информационного шума», снижение умственной усталости, улучшение качества принимаемых решений

Следуя тезису, разделяемому рядом исследователей о том, что развитие личности требует выхода из зоны комфорта (см., напр.: Д.П. Ковалёва [6, с. 189]), кризисогенность дистанционной работы в рамках данного исследования можно и нужно интерпретировать как условие, создающее возможности для такого роста.

Таким образом, кризисогенная природа дистанционного труда, будучи вызовом, создает закономерную основу для личностного роста. Это подтверждает не только перспективность, но и объективную востребованность комплексного психологического сопровождения женщин, работающих удалённо, для трансформации трудностей в ресурс развития.

Список литературы

1. Гумницкий М.Е. Ценностное давление субъекта как аспект внутриличностного ценностного конфликта / М.Е. Гумницкий // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – №4. – С. 57. EDN FDOIBI
2. Демиденко Н.Н. Дистанционная работа женщин в сфере интернет-маркетинга как перспективная форма организации труда: специфика и проблемы / Н.Н. Демиденко, Д.П. Ковалева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – №6. – С. 45–51. DOI 10.24158/spp.2025.6.5. EDN AEMSXL
3. Профессиографические особенности деятельности IT-специалистов как рискогенные факторы выгорания / А.Ф. Джумагулова, Н.Е. Водопьянова, О.О. Гофман, Г.С. Никифоров // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2024. – №1. – С. 220–241. DOI 10.22363/2313-1683-2024-21-1-220-241. EDN TMQPIK
4. Дятлов А.А. Особенности организации и эффективности удалённой работы офисных сотрудников / А.А. Дятлов // Вестник науки. – 2026. – №1 (94). – С. 1305–1315. EDN DZQGXР
5. Зайцев Д.В. Взаимосвязь личностных особенностей и копинг-стратегий молодых интернет-работников / Д.В. Зайцев, Ю.В. Селиванова // Психолог. – 2020. – №5. – С. 21–32. DOI 10.25136/2409-8701.2020.5.33889. EDN EDDXRV
6. Ковалева Д.П. Цели и потребности личности: их определение / Д.П. Ковалева // CETERIS PARIBUS. – 2022. – №12. – С. 188–189. EDN EWUVCA

7. Коренкова Н.Е. Круглый стол «Самоизоляция в условиях COVID-пандемии: восприятие, последствия и рекомендации психологов» / Н.Е. Коренкова, В.М. Звоников, Ю.Н. Олейник // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – №3. – С. 278–284. DOI 10.17805/zpu.2020.3.22. EDN WVGHDO

8. Майер С.В. Смысловые и темпоральные характеристики кризиса профессиональной идентичности в среднем возрасте / С.В. Майер, А.В. Серый, М.С. Яницкий // Психология человека в образовании. – 2023. – №4. – С. 594–606. DOI 10.33910/2686-9527-2023-5-4-594-606. EDN NXBWTJ

Сафронова Алла Дмитриевна

канд. психол. наук, доцент

Каменская Диана Сергеевна

студентка

Савелова Мария Викторовна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154547

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ, СВЯЗАННОЙ С НАСИЛИЕМ, НА ПРОЯВЛЕНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье раскрывается проблема роли психологической травмы, связанной с насилием, на проявление акцентуаций характера в подростковом возрасте. Описываются типы акцентуаций и их уязвимые зоны, опираясь на теорию акцентуаций характера А.Е. Личко. Представлены результаты исследований Л.И. Дементий и А.В. Колодиной, показывающие различия в профилях акцентуаций у подростков из благополучных и неблагополучных семей. На основе теоретического анализа представлены психолого-педагогические рекомендации, которые направлены на диагностику, сопровождение и коррекцию поведения подростков, переживших насилие, а также на взаимодействие с ними педагогов и родителей.

Ключевые слова: акцентуации характера, подростки, психологическая травма, насилие, диагностика, психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема насилия над детьми продолжает сохранять свою острую социальную значимость, о чем свидетельствуют неутешительные данные официальной статистики. За 2025 год расследовалось более 23 тысяч преступлений против детей. Из них в более двух тысячах случаев на детей нападают близкие им люди. Почти четверть пострадавших подвергается истязаниям или насилию, опасному для их жизни и здоровья. Количество подростков, против которых были совершены преступления в образовательных организациях, в 2025 году выросло в 1,5 раза [6].

Подростковый возраст – сензитивный период для развития характера, культуры личности, эмоционально-волевой сферы человека, и травма в это время может иметь необратимые последствия. Также в этом непростом периоде наиболее заметны проявления акцентуаций характера человека.

Андрей Евгеньевич Личко определяет акцентуации характера как крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, по этой причине обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [1]. Также советский психиатр выделяет 11 типов акцентуаций, каждый из которых имеет свои особенности и зоны наибольшей уязвимости.

1. Гипертимный тип – приподнятое настроение, жажда активности. Наибольшие трудности возникают в ситуациях жесткого контроля и одиночества.
2. Циклоидный тип – периодическая смена фаз настроения. В период спада чувствительны к ситуациям неудач и публичного унижения.
3. Лабильный тип – крайняя чувствительность к знакам внимания. Тяжело переживают эмоциональное отвержение и грубость.
4. Астеноневротический тип – повышенная утомляемость, тревожность о здоровье. Ранимы при непосильных нагрузках и насмешках над самочувствием.
5. Сенситивный тип – впечатлительность, робость, чувство неполноценности. Тяжело переносят публичное унижение и предательство.
6. Психастенический тип – тревожная мнительность, нерешительность, склонность к рефлексии и самоанализу. Наибольшую сложность представляют ситуации выбора и ответственности.
7. Шизоидный тип – замкнутость, эмоциональная холодность. Ситуации, требующие неформальных эмоциональных контактов, вызывают сильный стресс.
8. Эпилептоидный тип – возбудимость, властность, склонность к агрессии. Остро реагируют на ущемление прав и невозможность реализовать власть.
9. Истероидный тип – активность, артистичность, нуждаемость во внимании. Тяжело переносят, когда похвала достается другим.
10. Неустойчивый тип – безволие, тяга к праздности, отсутствие целей. Уязвимы при отсутствии внешнего контроля.
11. Конформный тип – зависимость от влияния других, стремление «быть как все». Трудности возникают в ситуациях, требующих самостоятельных решений [3; 4].

Акцентуации характера не всегда создают препятствия для полноценной социальной адаптации, так как вызываемые ими нарушения носят временный характер. Трудности адаптации могут быть спровоцированы также физиологическими перестройками подросткового кризиса, но чаще всего под влиянием особого рода психологических травм или трудных ситуаций в жизни, именно тех, которые предъявляют повышенные требования к «месту наименьшего сопротивления» в характере [1].

Психологическая травма означает нарушение нормального функционирования психики в результате воздействия неблагоприятных факторов, которое поддается коррекции [5]. Она нарушает базовое чувство безопасности и искажает картину мира.

Травма, вызванная насилием, провоцирует психотравмирующую ситуацию, которая затрагивает эмоциональную, поведенческую и интеллектуальную сферы, может привести к формированию личностных особенностей, включая акцентуации характера, а также, если подросток продолжает подвергаться насилию и далее, она может сдвинуть личность за грань даже крайней нормы, в психопатию. Так происходит, потому что любой тип акцентуации имеет своё уязвимое место, воздействие на которое приведет к расстройствам психики.

Особую опасность представляет насилие со стороны близких людей – травма становится хронической, так как источник опасности находится внутри семьи. Она закрепляется и усугубляется не сама по себе, а под влиянием социальной среды. Если семья и школа вместо поддержки демонстрирует отвержение, обвиняет жертву или допускает травлю, то акцентуация характера с большей вероятностью фиксируется, а последствия ухудшаются, так как без помощи значимых взрослых патологические черты становятся устойчивыми. Исследования показывают, что жестокое обращение в детстве имеет серьезные последствия: нарушение эмоциональной регуляции, искажение образа «Я», нарушение базового доверия к миру, расстройство привязанности.

Модель поведения родителей в семье при воспитании собственных детей формирует в них прообраз будущего родителя и воспитательных стратегий. Следовательно, чем меньше ребенок сталкивается с проявлением насилия в семье, тем с большей долей вероятности он не будет демонстрировать его в собственном поведении.

Исследование, проводившееся Л.И. Дементий и А.В. Колодиной показало, при сравнительном анализе результатов экспериментальной и контрольной группы у подростков из неблагополучных семей наиболее выражены такие типы акцентуаций, как эпилептоидный и истероидный. Преобладание данных типов у подростков экспериментальной группы указывает на то, что они склонны к агрессивным состояниям, на основе которых формируется аффективность. Такие подростки довольно часто чрезвычайно эмоциональны при общении, легко теряют контроль над собой, действуют импульсивно. В то время как у подростков из благополучных семей была больше выражена гипертимная акцентуация характера. Она выражается в преобладании повышенного настроения, общительности подростка. Такие люди быстро адаптируются к новым условиям. Они не любят, когда их амбиции пытаются подавить. Также у них довольно много лидерских качеств. Однако следует учесть, что эти подростки тяжело переносят одиночество [2].

Проведенный анализ позволяет сформулировать ключевые психолого-педагогические аспекты, диагностики, сопровождения и коррекции поведения при акцентуациях характера, сформированных под влиянием травмы, связанной с насилием, а также рекомендации, предназначенные для педагогов и родителей обучающихся и воспитывающих подростков, сталкивающимися с такими трудностями:

1. Диагностика:

- необходимо сначала определить проявляемые акцентуации характера учащегося, для этого педагог-психолог должен использовать надежные и валидные методики, например, опросник Г. Шмишека;
- педагог-психолог может, предварительно установив контакт с подростком, провести беседу с акцентом на историю семейных отношений, из чего удастся извлечь факты насилия. Очень важно выявить связи между началом или усилением определенных черт характера и конкретным травматическим событием или периодом хронического неблагополучия в семье;
- если подросток не хочет или не может говорить о насилии, можно использовать проективные методики такие как: «Рисунок семьи» (Л. Корман), «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич), «ТАТ» (Генри А. Мюррей и Кристиана Д. Морган). Это поможет выявить его глубинные переживания, страхи и отношения, складывающиеся дома;
- важно наблюдать за поведением подростка, отслеживать реакции в стрессовых ситуациях, фиксировать характерные для травматического опыта паттерны поведения, например, резкие перепады настроения, повышенную настроенность.

2. Сопровождение и коррекционная работа:

- очень важно создать для подростка безопасную среду, восстановить базовое чувство защищенности, нарушенное травмой. Это достигается через сохранение договоренностей, предсказуемость правил, терпеливого и доброжелательного отношения к учащемуся;
- поскольку источником травмы часто являются близкие люди, необходимо помочь родителям и их ребенку восстановить нарушенное доверие или, в крайних случаях, помочь подростку принять факт ненадежности отношений и сформировать устойчивость через взаимодействие с другим значимым взрослым;
- также необходимо помочь подростку развить в себе навыки саморегуляции, обучить его распознаванию своих эмоций и социально приемлемым способам их выражения.

3. Рекомендации для педагогов и родителей:

- не используйте физические наказания, унижения, оскорбления – это лишь увеличивает травматический опыт ребенка;

– не требуйте немедленного послушания и не давите авторитетом в ситуациях, где подросток проявляет яркие эмоции, вместо этого сохраняйте спокойствие и доброжелательность в ответ на провокации – это продемонстрирует подростку модель поведения без применения насилия;

– не игнорируйте вспышки агрессии, но и не отвечайте на них агрессией, здесь важно обозначить границы, но остаться рядом в трудных ситуациях, не дать подростку почувствовать одиночество перед препятствиями;

– не нарушайте личное пространство подростка, не берите личные вещи без спроса, и не читайте личные сообщения с друзьями. Уважение к границам покажет, что с его телом и личным пространством считаются, а это особенно важно для тех, кто пережил насилие;

– хвалите за конкретные достижения, замечайте даже самые малые успехи в учебной деятельности, поведении, хобби или спорте, это поможет наладить отношения с подростком, повысить его уверенность в себе, а также замотивирует двигаться в лучшую сторону.

Ярко выраженные акцентуации характера у подростков, переживших насилие, – это не диагноз, а зачастую следствие глубоких психологических травм, искажающих естественное развитие личности. Коррекция таких состояний возможна через восстановление базового чувства безопасности и принятия, это позволит подростку заново выстроить доверительные отношения с миром.

Список литературы

1. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2020. – 304 с.

2. Дементий Л.И. Применение физических наказаний в семье как фактор проявления агрессивности и акцентуаций характера подростка / Л.И. Дементий, А.В. Колодина // Вестник ОмГУ. – 2013. – №2 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-fizicheskikh-nakazaniy-v-semie-kak-faktor-proyavleniya-agressivnosti-i-aktsentuatsiy-haraktera-podrostka> (дата обращения: 02.03.2026).

3. Кускеева М.О. Акцентуация характера / М.О. Кускеева // Евразийский научный журнал. – 2017. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktsentuatsiya-haraktera> (дата обращения: 02.03.2026). EDN YUAAJAV

4. Магомедова А.М. Особенности акцентуации характера в подростковом возрасте / А.М. Магомедова // Мировая наука. – 2020. – №3 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-aktsentuatsii-haraktera-v-podrostkovom-vozhaste> (дата обращения: 02.03.2026).

5. Мартынова М.В. Социальное сопровождение детей и подростков с психоэмоциональной травмой в условиях кризисного центра / М.В. Мартынова, В.В. Тепляков // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-soprovozhdenie-detey-i-podrostkov-s-psihoemotsionalnoy-travmoy-v-usloviyah-krizisnogo-tsentra> (дата обращения: 03.03.2026). DOI 10.24412/2658-638X-2024-2-57-62. EDN HVPPUZ

6. Тревожный рост насилия над детьми: Бастрыкин потребовал усилить контроль за ситуацией // Российская газета. – 2026. – 18 февр. – URL: <https://rg.ru/2026/02/18/bastrykin-poruchil-usilit-borbu-s-prestupleniyami-protiv-detey.html> (дата обращения: 01.03.2026).

Старикова Нина Базаровна

студентка

Чултурова Диана Алимовна

студентка

Научный руководитель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154231

ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗАВИСИМОГО И СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация: статья посвящена теоретическому анализу современных моделей профилактики и коррекции зависимого и созависимого поведения в глобальном контексте. Актуальность исследования обусловлена ростом распространённости химических и нехимических зависимостей, а также признанием системного характера аддитивных процессов, затрагивающих не только личность, но и её социальное окружение. В статье описана эволюция представлений о зависимости от морально-нормативных трактовок к биопсихосоциальной парадигме. Рассматриваются биопсихосоциальная модель, когнитивно-поведенческая терапия, модель взаимопомощи «12 шагов» и семейно-системный подход. Показано, что созависимость выступает устойчивым паттерном межличностного взаимодействия, поддерживающим цикл аддикции. Сделан вывод о необходимости интегративного подхода, объединяющего психологические, социальные и системные интервенции для повышения эффективности помощи.

Ключевые слова: зависимость, созависимость, «12 шагов», КПТ, системно-семейный подход, биопсихосоциальная модель.

Феномен зависимости актуален в разных науках: медицина, психология, социология, педагогике и многие другие. Аддиктология – наука о химических и нехимических зависимостях, она изучает механизмы формирования, развития, диагностики и профилактики аддикции. Как наука, аддиктология возникла в России в конце XIX века [8]. Аддитивное поведение в литературе имеет несколько разных определений. Ц.П. Короленко в своих ранних работах рассматривал зависимость как злоупотребление одним или несколькими химическими веществами, изменяющими психическое состояние без признаков физической зависимости. В поздних работах аддикция трактуется форму деструктивного поведения, выражающуюся в стремлении к уходу от реальности посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных, субъективно приятных эмоций [5]. Также встает вопрос о соотношении аддикции и зависимости. Ц.П. Короленко, Л.Г. Леонова и Н.Л. Бочкарева считали эти понятия синонимами, а А.Е. Личко и В.С. Битенский рассматривали аддитивное поведение как переходную стадию к зависимому.

В прошлом к зависимости не относились как к болезни, злоупотребляющие лишь осуждались и получали проповеди. Такое понимание к основной зависимости на тот момент – алкоголю, было распространено вплоть до XIX века. Постепенно алкоголизм стал рассматриваться с медицинской точки зрения, а его морально-этическое осуждение отошло на

второй план. Уже в XX веке медицинские и клинические подходы к изучению алкоголизма приобрели особую значимость [10]. На протяжении почти целого столетия делались попытки свести понятие аддикции к фармакологическим эффектам, вызванным химической структурой наркотиков. Но исследования второй половины 20 века опровергают этот взгляд. В 1954 г. Лазанья провел эксперимент с плацебо, который продемонстрировал, что реакция людей на то или иное вещество во многом определяется тем, что они думают об этом веществе. Пациентам делали инъекции морфина либо плацебо, объявляя им, что это обезболивающее вещество. От 30 до 40 процентов пациентов нашли плацебо столь же действенным, как и морфин [13].

Сторонники модели, предполагающие, что эффекты наркотиков зависят не столько от химических свойств самих наркотиков, сколько от условий, в которых это происходит, создали социокультурную теорию аддикции. работы Джорджио Лолли и Ричарда Джессора показали, что итальянцы, имеющие долгий устоявшийся опыт потребления спиртного, не думают, что алкоголь обладает такой потенциальной способностью утешать, какую приписывают ему американцы. В результате у итальянцев алкоголизм менее распространен [20]. Профессор психиатрии Медицинской школы Гарвардского университета Норман Зинберг первым начал проводить исследования в области так называемого контролируемого употребления наркотиков. Гипотеза Зинберга заключалась в том, что социальное окружение посредством развития социальных санкций и ритуалов позволяет установить контроль над употреблением запрещенных наркотиков. Средства социального контроля применяются в современном мире к употреблению всех наркотиков, а не только алкоголя, и могут действовать в самом разном социальном окружении: от очень больших социальных групп, представляющих культуру в целом, до маленьких компаний [29].

Психологическая теория аддикции имеет под собой основу формирования последействия. Соломон и Корбит демонстрируют фундаментальное сходство между опиатной зависимостью и любовью. В обоих случаях человек повторно ищет тот вид стимуляции, который приносит острое наслаждение. Но с течением времени он обнаруживает, что ему нужно этого больше, поскольку наслаждается он меньше. Героиновый наркоман получает все меньшее удовольствие от наркотика, хотя он вынужден возвращаться к нему, чтобы уменьшить боль, которую причиняет его отсутствие. Любовника больше не возбуждает так сильно его партнер, но он становится все более зависим от успокаивающего комфорта, который обеспечивает присутствие рядом партнера,

и все менее способен выносить сепарацию. В этом случае негативное последействие побуждает изначально позитивную стимуляцию [27]. Завислый алкоголик принимает алкоголь, не потому что наслаждается им, а потому что это то, что поддерживает его на сносном уровне существования. Это процесс толерантности, через который аддикт приходит к принятию аддиктивного объекта в качестве чего-то, необходимого для своего психологического выживания. То, что могло быть когда-то позитивной мотивацией, превращается в негативную. Теперь это – скорее вопрос необходимости, чем желания.

В 1972 году Дэвид Маклеланд изучал злоупотреблявших алкоголем студентов колледжа и обнаружил у них повышенное стремление к власти. Исследование проводилось с помощью проективной методики ТАТ (Thematic Apperception Test). Было обнаружено, что, несмотря на свое стремление к власти, студенты-пьяницы не пытались занять руководящие должности в студенческих организациях, то есть реализовать свою потребность в доминировании конструктивным путем. Вместо этого они предавались экстравагантным фантазиям о собственном могуществе, причем алкоголь усиливал эти фантазии. Исследование стало основой для формирования теории аддиктивной личности [25]. Впоследствии были разработаны опросники для измерения личностных черт алкоголиков. Наиболее известной является шкала,

разработанная Крейгом МакЭндрю в качестве дополнения к личностному опроснику ММРІ. Шкала МакЭндрю (известная как МАС) обладает достаточно высокой валидностью: она правильно выявляет от 75 до 85% алкоголиков. Этот процент алкоголиков называется «первичными», остальные 15% – «вторичные». Последние, согласно типологии МакЭндрю, стали алкоголиками не по причине личностной склонности, а в качестве реакции на нервное напряжение и депрессию [24].

Психоаналитики в самом начале своего пути рассматривали алкоголиков, как искателей удовольствий, склонных к саморазрушению. Сегодня многие психоаналитики считают, что главным в аддиктивном поведении является не импульс к саморазрушению, а дефицит адекватного восприятия родительских фигур и, как следствие, нарушение способности к самозащите. Американский психоаналитик Леон Вёрмсер определяет аддиктивное поведение как глубокую, рабскую зависимость от некоей власти, от непреодолимой вынуждающей силы, которая обычно воспринимается и переживается как идущая извне, будь то наркотики, сексуальный партнер, пища, деньги, власть, азартные игры. Предметом зависимости может быть любая система или объект, требующие от человека тотального повиновения и получающие его [28]. По мнению американского психоаналитика Эдварда Ханзяна, главная причина всех аддиктивных расстройств – это страдание. Страдания, которые аддикты пытаются облегчить или продлить с помощью наркотиков, отражают базовые трудности в сфере саморегуляции, включающей четыре основных аспекта психологической жизни: чувства, самооценку, человеческие взаимоотношения и заботу о себе [22].

Термин «созависимость» в контексте болезни был впервые предложен в 1989 году на первой американской конференции по созависимости: «созависимость – это устойчивое состояние болезненной зависимости от компульсивных (то есть ставших неуправляемыми) форм поведения и от мнения других людей, формирующееся при попытках человека обрести уверенность в себе, осознать собственную значимость, определить себя как личность». О.А. Шолохова определяет созависимость как болезненное состояние, которое в значительной мере является результатом адаптации к семейной проблеме. Вначале это средство защиты или способ выживания данного человека в неблагоприятных для него семейных обстоятельствах, своеобразная закрепившаяся реакция на стресс наркомании или алкоголизма близкого человека, которая со временем становится образом жизни [15].

В целом ряде исследований созависимость рассматривается как специфический поведенческий паттерн. Э. Ларсен утверждает, что созависимость является набором привычек и моделей поведения, которые мешают в интимных отношениях с другими [23]. С. Н. Зайцев отмечает, что на уровне поведения созависимость проявляется как контроль и забота. Заботясь о другом и контролируя другого, созависимый чувствует себя нужным, востребованным, значимым. Не представляя границ своей личности, он позволяет себе бесцеремонно вмешиваться в жизнь другого человека [3].

Взгляд на созависимость как социально-психологический феномен, формирующийся и проявляющийся в системе взаимоотношений, также достаточно распространен в современных исследованиях. По мнению Е.В. Змановской, под созависимостью понимаются такие взаимоотношения между зависимым членом семьи и родственниками, которые вызывают выраженные травматические изменения в психологическом состоянии последних. Она проявляется как негативные изменения в личности и поведении родственников вследствие зависимого поведения кого-либо из членов семьи [4]. С точки зрения Ц.П. Короленко, взаимоотношения в созависимых семьях выстраиваются таким образом, что аддикт не несет ответственности за свои действия. Все последствия своих поступков зависимый рассматривает с позиции причастности других людей. Автор считает созависимость аддикцией отношений [6].

В 1977 году Джордж Л. Энгель была предложена биопсихосоциальная модель (БПСМ) организации организма. В основе модели лежит идея о том, что болезнь и здоровье являются результатом взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов.

К биологическим факторам формирования зависимости относят этнические особенности, возраст, пол, наследственную предрасположенность, особенности генома, специфичность нейрохимических и нейрофизиологических процессов, темперамент. Психологические предпосылки развития зависимости делятся И.В. Семеняк на 5 уровней: когнитивный (ослабление памяти, СДВГ, алекситимия); личностно-характерологический (акцентуация характера, эгоизм, инфантилизм, лживость); эмоционально-волевой (тревожность, агрессивность, апатия); ценностно-смысловой (религиозность, отсутствие социальных интересов) и мотивационный (неспособность проживать стрессовые ситуации, нарушение иерархии мотивов). Социальные факторы систематизированы на 4 уровня: макросоциальный (кризис, безработица, беспризорность); мезосоциальный (асоциальная среда, «мода» на алкоголь и наркотики, конформность); миллисоциальный (нарушение структуры и функции семьи, плохие жилищные условия); микросоциальный (социальная депривация, отсутствие хобби и других интересов) [12].

БПСМ в отношении созависимости имеет следующие характеристики. Биологическими предпосылками могут выступать свойства нервной системы, такие как межличностная чувствительность, экстравертированность. Психологические компоненты совпадают с вышеописанными компонентами для зависимости. Социально-психологическими характеристиками созависимой личности чаще всего выступают нарушенная коммуникация, детский опыт родительского контроля и насилия, в сочетании с низким уровнем заботы и запущенностью [26].

Таким образом, эволюция представлений о зависимости отражает переход от морально-нормативных интерпретаций к научному пониманию данного феномена как сложного биопсихосоциального процесса. Медицинские и психологические концепции расширили трактовку зависимости, позволив рассматривать её не только как индивидуальное нарушение, но и как результат взаимодействия биологических, личностных и социальных факторов. Такое понимание подчёркивает системный характер зависимого и созависимого поведения и необходимость комплексного подхода к их анализу.

Современная практика помощи при зависимостях опирается на несколько ключевых моделей, каждая из которых предлагает уникальный взгляд на этиологию проблемы и свои методы коррекции. Одной из таких моделей является когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), представляющая собой высокоструктурированный, директивный и научно обоснованный подход. Она основана на теориях социального научения Альберта Бандуры и когнитивной модели Аарона Бека. КПТ рассматривает зависимость как результат научения и закрепления неадаптивных мыслей и поведенческих паттернов. В основе подхода лежит функциональный анализ поведения, который позволяет выявить триггеры, мысли, чувства и последствия, поддерживающие аддикцию [18].

Методология КПТ состоит из нескольких этапов.

1. Функциональный анализ поведения, который включает детальный разбор эпизодов употребления. Цель – выявить триггеры, поведение и последствия. Триггеры могут быть внешними, такие как: места, люди, время, а также внутренними: эмоции, мысли, физическое состояние. Поведение включает в себя не только действие, но и мысли и образы, которые предшествуют ему. Последствия бывают немедленными (подкрепление) и отсроченными (негативные последствия).

2. Когнитивная реструктуризация. Данный процесс направлен на работу с дисфункциональными убеждениями, известными как «аддиктивные схемы». Например, утверждение

«Алкоголь помогает мне общаться» способствует формированию «аддиктивной идентичности». Когнитивная реструктуризация включает в себя выявление автоматических мыслей, их критическую оценку на предмет достоверности, проведение поведенческих экспериментов и разработку адаптивных когнитивных стратегий [2].

3. Навыковый тренинг, который помогает развить навыки преодоления тяги, решения проблем, отказа и управления эмоциями. Для борьбы с тягой применяются различные техники, умение отвлекаться и когнитивное переформулирование. Развитие навыков решения проблем и отказа. Для регуляции эмоций важно уметь распознавать их, использовать техники релаксации и практики осознанности. Управление непредвиденными ситуациями включает планирование деятельности, не связанной с зависимостью, и изменение окружения.

4. Предотвращение рецидива по модели А. Марлатта. Эта модульная программа направлена на предотвращение возвращения к употреблению. Ее основные элементы – идентификация рискованных ситуаций, разработка планов по их преодолению, изменение восприятия рецидива и развитие сбалансированного, осмысленного образа жизни [14].

Модель «12 шагов», возникшая в 1935 году в рамках Анонимных Алкоголиков (АА), является немедицинской, духовно-ориентированной программой взаимопомощи, направленной на преодоление алкогольной зависимости. Философская основа модели заключается в признании зависимости как хронической, прогрессирующей и смертельной болезни тела, ума и духа, перед которой индивидуум бессилен. Эта концепция создает когнитивный диссонанс, разрушающий систему отрицания и открывающий возможность для внешней помощи [7].

Первые три шага модели акцентируют внимание на признании бессилия и смирении. Этот процесс не следует интерпретировать как слабость, а как честное осознание того, что собственная воля и интеллект не могут контролировать употребление. Смирение открывает двери для помощи извне, которую можно получить от группы или «Силы, более могущественной, чем мы сами» (например, Бога, природы или вселенной).

Шаги 4–9 фокусируются на нравственной инвентаризации и исправлении. Инвентаризация (Шаг 4) представляет собой беспристрастный учет своих сильных и слабых сторон, обид, страхов и причиненного вреда, что позволяет снизить токсический стыд, являющийся топливом для аддикции, и восстановить социальные связи. Шаги 5–7 направлены на признание ошибок перед другими, готовность к исправлению и прямое возмещение ущерба.

Последние три шага (10–12) акцентируют внимание на самосознании и служении. Практика постоянной инвентаризации и немедленного исправления ошибок интегрирует выздоровление в повседневную жизнь. Духовное пробуждение (Шаг 12) трактуется как переход от эгоцентризма к связанности с другими. Служение (Шаг 12) является ключевым терапевтическим элементом, укрепляющим трезвость, дающим чувство цели, смысла и компетентности [17].

Согласно теории И. Ялома, модель «12 шагов» включает следующие ключевые терапевтические факторы:

- 1) всеобщность: осознание того, что человек не одинок в своей борьбе;
- 2) альтруизм: возможность быть полезным другим;
- 3) корректирующая рекапитуляция первичной семейной группы: группа становится новой, здоровой «семьей»;
- 4) развитие навыков социализации;
- 5) имитационное поведение: спонсор как ролевая модель;
- 6) инстиляция надежды.

Механизм действия модели связывают не с духовностью как таковой, а с изменением социальной сети (заменой аддиктивного окружения на трезвенное) и повышением общего уровня психосоциального функционирования [21].

Биопсихосоциальная модель (БПСМ) является не столько конкретной методикой, сколько фундаментальной философской и методологической рамкой. Она постулирует, что любое заболевание, и особенно психическое расстройство или поведенческая патология (как зависимость), является результатом динамического, нелинейного взаимодействия факторов трех уровней. В контексте аддикций эта модель утверждает, что генетическая предрасположенность реализуется через психологические уязвимости под давлением специфической социальной среды. Далее рассмотрим, на примере химических зависимостей.

Исследования близнецов и усыновлений демонстрируют, что наследственная предрасположенность к зависимостям составляет 40–60%. Однако речь идет не о «гене алкоголизма», а о полигенном риске, включающем систему вознаграждения мозга, систему стресса, а также механизмы торможения и контроля, такие как префронтальная кора, ГАМК и глутамат. Хроническое употребление психоактивных веществ (ПАВ) приводит к нейроадаптациям, известным как аллостатическая нагрузка, что изменяет структуру и функцию мозга, усиливая компульсивность и потерю контроля на поздних стадиях зависимости. Эти данные подтверждаются работами К. Блюма и А. Ле Модаля, а также обзорами Национального института по борьбе со злоупотреблением наркотиками (NIDA).

Фенотипические маркеры также играют важную роль в предрасположенности к зависимостям. К ним относятся низкий уровень дофаминовых D2-рецепторов, высокий уровень импульсивности как черты темперамента и особенности метаболизма этанола, такие как активность алкогольдегидрогеназы. Эти маркеры могут служить ранними индикаторами повышенного риска развития аддиктивного поведения [9].

Психологический компонент опосредует влияние биологии и социума на поведение, формируя индивидуальные особенности, которые могут способствовать или препятствовать развитию зависимости. Личностные и когнитивные факторы, такие как высокий уровень невротизма, поиск ощущений и избегающий копинг-стиль, играют значительную роль. Низкая самооффективность и наличие сопутствующих расстройств, таких как депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), также увеличивают риск аддиктивного поведения [16].

Когнитивные искажения, такие как мифы об употреблении, перфекционизм, катастрофизация и поляризованное мышление, усугубляют ситуацию, создавая ложные убеждения и оправдывая употребление ПАВ.

Ранние травмы и особенности привязанности также оказывают значительное влияние на развитие аддиктивного поведения. Нарушения привязанности по Дж. Боулби, такие как тревожная и дезорганизованная привязанность, создают дефицит навыков саморегуляции, что делает человека более уязвимым к стрессам и внешним воздействиям. Адверсивный детский опыт является мощным предиктором развития аддикций, так как он вызывает токсический стресс и дисрегуляцию оси НРА. Исследования подтверждают, что ранние травмы и неблагоприятный детский опыт могут стать пусковыми механизмами для развития зависимостей в будущем.

Социальный контекст играет ключевую роль в запуске, поддержании или остановке аддиктивного процесса. Микроуровень включает дисфункциональную семейную систему, созависимые отношения, травлю и отсутствие поддержки, что создает неблагоприятные условия для развития личности. Мезоуровень охватывает группу сверстников, субкультуру, нормализующую зависимость, и доступность психоактивных веществ. Макроуровень включает социально-экономическое неравенство, безработицу и культурные нарративы, такие как

«культ успеха», оправдывающие употребление как способ справиться с нагрузкой. Законодательная политика также играет важную роль в формировании социального контекста, влияя на доступность и легальность ПАВ [27].

Профилактика и коррекция в рамках биопсихосоциальной модели (БПСМ) представляют собой комплексный подход, включающий мультидисциплинарную команду и индивидуальный план лечения (ИПЛ). В основе данной модели лежит принцип интеграции биологических, психологических и социальных факторов, влияющих на развитие и течение аддиктивных расстройств.

Биологическое вмешательство направлено на детоксикацию организма под медицинским контролем, а также на фармакологическую терапию. В зависимости от типа зависимости используются агонисты и антагонисты опиоидных рецепторов, а также препараты для лечения коморбидных психических расстройств, включая антидепрессанты и нормотимики. Кроме того, применяются методы биологической обратной связи (БОС) и транскраниальная магнитная стимуляция (ТМС), которые способствуют нормализации физиологических процессов и улучшению психоэмоционального состояния [19].

Психологическое вмешательство является ключевым компонентом БПСМ и включает подбор психотерапевтических методов, соответствующих индивидуальному профилю пациента. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), диалектико-поведенческая терапия (ДПТ), схема-терапия, терапия, сфокусированная на сострадании – это лишь некоторые из используемых подходов. Психотерапия направлена на изменение когнитивных и поведенческих паттернов, способствующих поддержанию зависимости, а также на развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости.

Социальное вмешательство играет важную роль в процессе реабилитации и направлено на восстановление социальных связей, профессиональной деятельности и повседневной жизни пациента. Социально-психологическая реабилитация, семейная терапия, трудотерапия, помощь в восстановлении документов и жилья, а также включение в программы по развитию социальных навыков являются неотъемлемыми элементами данного подхода. Важным аспектом является направление пациентов в группы взаимопомощи, такие как «12 шагов», которые предоставляют поддержку и мотивацию на пути к выздоровлению.

Семейно-системный подход к терапии зависимостей кардинально изменяет фокус внимания с индивидуальной патологии на дисфункцию всей семейной системы. В рамках этого подхода зависимость рассматривается не как проблема отдельного человека, а как симптом, выполняющий стабилизирующую функцию в неустойчивой семейной системе, или как форма коммуникации, выражающая то, что не может быть передано иными способами. Созависимое поведение при этом рассматривается как жестко закрепленная роль, необходимая для поддержания гомеостаза системы. Работа в рамках семейно-системного подхода ведется преимущественно со всей семьей или супружеской парой. Основным инструментом терапевта является анализ структуры семьи, границ между подсистемами, негласных правил и коалиций. Целью терапии является выявление и трансформация дисфункциональных циклов взаимодействия, в которых поведение зависимого и созависимого членов семьи взаимно провоцирует и подкрепляет друг друга. Примерами таких циклов могут служить: обвинения, прощения, срывы и «спасения» [11].

Работа с созависимостью является центральным и неотъемлемым элементом терапии. Вмешательство направлено на осознание семьей этих циклических паттернов поведения, перераспределение ответственности – зависимый отвечает за свое выздоровление, а созависимый – за свою жизнь. Важной задачей является восстановление здоровых личных и межпоколенческих границ, а также развитие прямых и честных способов коммуникации.

Каждая из рассматриваемых моделей обладает уникальным набором сильных и слабых сторон, что определяет сферу их наиболее эффективного применения в практике. Ниже мы рассмотрим, в каких ситуациях каждая из моделей полезна, а когда лучше поменять подход.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) характеризуется эмпирической обоснованностью, структурированностью и практической направленностью. Она предоставляет конкретные инструменты для изменения поведения, что способствует повышению его самооффективности. Эффективность КПТ подтверждена многочисленными исследованиями при различных формах зависимости. Среди ограничений данного подхода можно выделить поверхностность в работе с глубинными, часто неосознаваемыми травматическими переживаниями, которые могут быть коренными причинами аддикции. Кроме того, КПТ требует от клиента достаточной мотивации, интеллектуальных ресурсов и способности к рефлексии, что может стать препятствием на определенных стадиях заболевания.

Модель «12 шагов» обладает значительными преимуществами в социальной поддержке, доступности и формировании смысловых ориентиров. Бесплатные собрания доступны по всему миру и в любое время, обеспечивая немедленную помощь и ощущение принадлежности к сообществу. Духовный и этический компонент программы способствует личностной трансформации и поиску новых жизненных ориентиров. Однако данная модель имеет и существенные ограничения. Доказательная база модели противоречива из-за анонимности участников и добровольного характера отчетности. Акцент на беспомощности и болезни может негативно влиять на самооценку и мотивацию к изменениям у некоторых людей. Духовный компонент, несмотря на его гибкость, может вызывать отторжение у атеистов или людей с нерелигиозными убеждениями.

Биопсихосоциальная модель выделяется своей интегративностью и научной обоснованностью. Она позволяет разработать персонализированный план помощи, учитывая все аспекты жизни человека, и способствует дестигматизации аддикции, представляя ее как мультифакторное заболевание. Однако основной недостаток данной модели – сложность практической реализации. Для эффективного применения модели требуется высокая координация между специалистами различных профилей (врачами, психологами, социальными работниками), что увеличивает ресурсные затраты и затрудняет внедрение в условиях ограниченного финансирования или дефицита квалифицированных кадров. Кроме того, данная модель, являясь концептуальной рамкой, не предлагает стандартизированных протоколов, что может привести к методологической эклектике в практике.

Системно-семейный подход особенно эффективен в случаях, когда проблема связана с семейными отношениями. Его сильные стороны включают работу с коренными причинами проблемы и использование ресурсов семьи для достижения изменений. Данный подход наиболее глубоко и адекватно работает с феноменом созависимости, изменяя саму структуру семейных взаимодействий. Ограничения подхода связаны с его зависимостью от готовности семьи к изменениям. При отказе членов семьи от участия в терапии эффективность вмешательства снижается. Процесс терапии может быть эмоционально напряженным и конфликтным, требуя от терапевта высокой профессиональной квалификации. Существует также риск неверного истолкования идей системного подхода как обвинения семьи в болезни ее члена [1].

Анализ показал, что каждая из моделей предлагает собственную теоретическую рамку и практическую стратегию помощи: от структурированной работы с мышлением и поведением до системного изменения межличностных отношений и включения ресурсов социальной поддержки. Особое значение уделяется феномену созависимости, который рассматривается не как второстепенное следствие аддикции, а как устойчивый паттерн взаимодействия, способный поддерживать цикл зависимости. Сопоставление моделей демонстрирует, что

эффективная помощь невозможна при опоре на один подход. Зависимое и созависимое поведение имеют многоуровневую природу, требующую сочетания психологических, медицинских и социально-системных вмешательств. Рассмотренные модели в совокупности формируют интегративное представление о коррекции аддиктивных расстройств, где ключевым становится не только снижение симптомов, но и перестройка когнитивных, эмоциональных и семейных механизмов, поддерживающих проблему.

Список литературы

1. Архипова М.В. Системная семейная терапия в рамках программы реабилитации людей, страдающих от химической зависимости: опыт работы в клинике / М.В. Архипова, О.В. Максимова, И.А. Геронимус // Психология и психотерапия семьи. – 2020. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-semeynaya-terapiya-v-ramkah-programmy-reabilitatsii-lyudey-stradayushih-ot-himicheskoy-zavisimosti-opyt-raboty-v-klinike> (дата обращения: 09.02.2026). DOI 10.24411/2587-6783-2020-10010. EDN KLQKLZ
2. Ефимкина Н.В. Опыт использования когнитивно-бихевиоральной терапии / Н.В. Ефимкина, И.А. Чеснокова // Вестник Московского университета МВД России. – 2024. – №1. – С. 242–247. – DOI: 10.24412/2073-0454-2024-1-242-247. EDN HYVBYF
3. Зайцев С.Н. Созависимость: умение любить / С.Н. Зайцев. – Н. Новгород: Зеркало, 2004. – 90 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 288 с. EDN QXIFQV
5. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – №1. – С. 8–15.
6. Короленко Ц.П. Идентичность в норме и патологии / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 256 с. EDN WERKKB
7. Особенности реализации 12-шаговых программ лечения анонимных алкоголиков и иных программ лечения расстройств, связанных с употреблением алкоголя / О.О. Кравченко, К.Р. Амлаев, В.Н. Мажаров [и др.] // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2024. – Т. 32, спецвып. 1. – С. 625–627. – DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-sl-625-627. EDN QFZLKO
8. Кутбиддинова Р.А. Психология зависимости: учеб.-метод. пособие / Р.А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2017. – 128 с.
9. Мартынова А.А. Трансгенерационные механизмы трансляции химических зависимостей потомству / А.А. Мартынова // Наука молодых – Eruditio Juvenium. – 2016. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transgeneratsionnye-mehanizmy-translyatsii-himicheskikh-zavisimostey-potomstvu> (дата обращения: 09.02.2026). EDN WMHCLF
10. Морогин В.Г. Социально-психологическая история алкоголизации России / В.Г. Морогин, Н.П. Костина // Медицинская психология в России. – 2013. – Т. 5. №5. – С. 14. – DOI: 10.24411/2219-8245-2013-15140. EDN ХОТБУД
11. Нашкенова А.М. Актуальные вопросы активной противоалкогольной фармакотерапии / А.М. Нашкенова, О. Малярова // Вестник КазНМУ. – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-aktivnoy-protivoalkogolnoy-farmakoterapii> (дата обращения: 09.02.2026). EDN YWGHFL
12. Семяняк И.В. Психологические предикторы зависимого поведения / И.В. Семяняк. – 2022. – С. 53–58. – URL: https://www.rudn.ru/storage/media/science_dissertation/7e666a90-5334-405d-a7a4-49c5dc008c07/dissertaciya-semyayak-iv-2022-g1.pdf (дата обращения: 09.02.2026).
13. Фенько А. Теории аддиктивного поведения / А. Фенько, М.И. Левин. – 2008. – 21 с.
14. Холина О.А. Психотерапевтический потенциал и основные возможности медитативных практик в работе с аддиктивным поведением / О.А. Холина, Е.В. Казанцева, Е.Г. Петрова // Психология и психотехника. – 2019. – №3. – DOI: 10.7256/2454-0722.2019.3.30532. EDN EXDWXT
15. Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости / О.А. Шорохова. – СПб.: Речь, 2002. – 134 с.
16. Щербакова Н.П. Химическая зависимость и суицид / Н.П. Щербакова // Вестник науки и образования. – 2019. – №3–1 (57). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/himicheskaya-zavisimost-i-suitsid> (дата обращения: 09.02.2026).
17. Alcoholics Anonymous / Alcoholics Anonymous World Services. 4th ed. New York: A.A. World Services, 2001.
18. Cognitive Therapy of Substance Abuse / A.T. Beck, F.D. Wright, C.F. Newman, B.S. Liese. New York: Guilford Press, 1993.
19. Blum K. Handbook of the Alcoholism Treatment Approaches: Effective Alternatives / K. Blum, M. Trachtenberg. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1995. 320 p.

20. Perceived opportunity, alienation, and drinking behavior among Italian and American youth / R. Jessor, H.B. Young, E.B. Young, G. Tesi // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol. 15. Pp. 215–222.
21. Determining the relative importance of the mechanisms of behavior change within Alcoholics Anonymous: a multiple mediator analysis / J.F. Kelly, B. Hoepfner, R.L. Stout, M. Pagano // Addiction. 2012. Vol. 107. №2. Pp. 289–299.
22. Khantzian E.J. A contemporary psychodynamic approach to drug abuse treatment / E.J. Khantzian // American Journal of Drug & Alcohol Abuse. 1986. Vol. 12. №3. Pp. 213–222.
23. Larsen E. The Second Stage of the Relationship: Love After Overcoming Addiction / E. Larsen. Moscow, 2003.
24. MacAndrew C. What the MAC scale tells us about men alcoholics / C. MacAndrew // Journal of Studies on Alcohol. 1981. Vol. 42. Pp. 604–625.
25. The Drinking Man / D.C. McClelland, W.N. Davis, R. Kalin, E. Wanner. New York, 1972.
26. Reymond N.D. Self-reported history of childhood maltreatment and codependency in undergraduate nursing students / N.D. Reymond, K.S. Ward // Journal of Emotional Abuse. 2007. Vol. 7. №1. Pp. 37–50.
27. Solomon R.L. An opponent-process theory of motivation. II: Cigarette addiction / R.L. Solomon, J.D. Corbit // Journal of Abnormal Psychology. 1973. Vol. 81. Pp. 158–171.
28. Wurmser L. The Hidden Dimension: Psychodynamics in Compulsive Drug Use / L. Wurmser. New York, 1978.
29. Zinberg N.E. Drug, Set, and Setting: The Basis for Controlled Intoxicant Use / N.E. Zinberg. New Haven : Yale University Press, 1984.

Токахо Екатерина Гисовна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154385

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается адаптация как сложный динамический процесс, включающий в себя внутренние изменения и активное приспособление студента к новым социальным и учебным условиям. Особое внимание уделяется факторам, таким как уровень тревожности, стрессоустойчивость, состояние здоровья и внутренняя готовность к обучению, которые оказывают существенное влияние на успешность адаптационного процесса. Сделан вывод о важности создания благоприятных условий обучения и воспитания для повышения адаптивности студентов и их социальной и профессиональной успешности.

Ключевые слова: адаптация студентов, адаптивность, тревожность, стрессоустойчивость, здоровье, готовность к обучению в вузе.

Полноценная интеграция студентов в университетскую среду невозможна без их адаптации к новым условиям обучения и социализации. В современном образовательном пространстве особое значение приобретает изучение и понимание предикторов, влияющих на успешность адаптационных процессов, поскольку именно от них зависит не только академическая успеваемость, но и дальнейшее личностное и профессиональное развитие.

Адаптация является комплексным процессом, который включает в себя взаимодействие различных психологических, физиологических и социальных механизмов. Сущность понятия «адаптация» можно определить как формирование приспособительных реакций и соответствующего новым условиям поведения [3].

В данной статье термин «адаптация» определяется как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [12].

Период первоначальной адаптации, протекающей во время первого и второго года обучения является наиболее сложным периодом для студентов. Успешность и скорость прохождения первоначального этапа адаптации во многом зависит от комплекса психологических особенностей личности. Такие авторы как Н.М. Голубева, Лычагина, В.Т. Вербицкий, И.Н. Лисовский, Д.А. Маргиева, А.В. Петровский, Е.Н. Пьянкова, В.М. Рогинский, Н.В. Соловье и Т.П. Браун, подчеркивают, что приспособление студентов к условиям обучения в вузе осуществляется на различных уровнях адаптации. Так на первых курсах обучения актуализируется социальный уровень адаптации, на старших курсах – профессиональный [2].

В исследованиях О.А. Дурандиной и Л.И. Забара прослеживается взаимосвязь между социальной и профессиональной адаптацией [7;8]. Таким образом, успешная адаптация служит фактором, положительно влияющим на академическую успеваемость, общее благополучие студентов, определяя ход их дальнейшего личностного и профессионального развития. Дезадаптация, напротив, приводит к ряду негативных явлений, таких как возникновение отрицательных психических состояний, напряженности отношений внутри коллектива и др. [5].

Успешность прохождения адаптации закладывает фундамент адаптивности как личностного свойства. Адаптивность – это способность человека приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей среды [4]. Личностная адаптивность обеспечивает приспособляемость, гибкость, формирование стрессоустойчивости и навыков преодоления препятствий.

На показатели адаптивности личности влияют врожденные и приобретенные способности человека, поэтому она может быть высокой, средней и низкой. Повлиять на врожденную адаптивность невозможно, но повысить или понизить её показатели, возможно, изменяя условия проживания, обучения и воспитания [13]. Существует ряд психологических особенностей, оказывающих негативное влияние на процесс адаптации личности к изменениям.

Тревожность является одним из ключевых индикаторов, препятствующих эффективной адаптации личности. Высокий и низкий уровни тревожности свидетельствуют о недостаточной эмоциональной приспособленности, сниженной гибкости и приспособляемости к изменяющимся жизненным обстоятельствам [6]. Корреляцию между уровнем тревожности и успешностью адаптации демонстрирует исследование В.В. Зашихиной, в котором говорится, что согласно полученным данным 92% студентов с повышенными показателями тревожности испытывали трудности с адаптацией к условиям высшего учебного заведения [9]. Повышенный уровень тревожности у студентов первого курса, возрастает, вероятно, вследствие трудностей, связанных с адаптацией к новым образовательным требованиям, а также из-за склонности сосредотачиваться на собственных ошибках, при этом пренебрегая возможностью сосредоточиться на решении практических задач.

Поскольку показатели тревожности вносят существенный вклад в формирование и проявление стрессоустойчивости, их изучение имеет большое значение. Повышенные показатели тревожности являются предпосылками снижения стрессоустойчивости личности. Таким образом, чем менее выражена тревожность, тем выше проявляется стрессоустойчивость [1].

Влияние стрессоустойчивости на адаптацию студентов к условиям высшего учебного заведения описывает в своей работе А.Э. Агаева [1]. Исследование показало, что стрессоустойчивость влияет на социальную адаптацию. Студенты с низкими показателями стрессоустойчивости демонстрировали трудности в адаптации к учебной и коммуникативной среде вуза [2].

На связь показателей здоровья и процесса адаптации указывает С.А. Филиппова [11]. Состояние здоровья позволяет оценить степень психологической и физической готовности личности к изменениям и ее способность эффективно справляться с ними. Эти показатели помогают определить, насколько успешно студент преодолевает трудности и приспособляется к новым образовательным условиям. Таким образом, проявлениями дезадаптации

являются снижение показателей физического функционирования и психологического благополучия, которые, в свою очередь, влияют на академическую и социальную успешность.

Отдельным элементом, связанным с процессом адаптации к условиям вуза выделяют внутреннюю готовность к обучению. В зависимости от конкретной сферы учебно-профессиональной деятельности целесообразно разделять готовность к обучению в вузе вообще, к обучению в конкретном вузе, к обучению по определенному направлению подготовки, по определенному профилю и т. д.

Однако на данный момент в современной психологии нет единого и четкого определения понятия «готовность». В отечественной психологии понятие «готовность» рассматривается и как внутренняя позиция личности (Л.И. Божович), и как установка (Д.Н. Узнадзе), как система диспозиций (В.А. Ядов), как личностный смысл (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов), как отрефлексированная направленность (И.А. Зимняя), как особое психическое состояние (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) и др. При этом вопросы готовности человека к конкретным видам деятельности, способам взаимодействия многократно становились объектами теоретических и экспериментальных исследований (готовность к школьному обучению – Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, А.В. Запорожец, Н.В. Нижегородцева; готовность к профессиональному самореализации – М.И. Дьяченко) [10].

Оценивая уровень готовности к обучению в вузе необходимо использовать не только внешние (уровень академической успеваемости, адаптированности к ситуации обучения), но и внутренние критерии (удовлетворенность процессом и результатами деятельности, соответствие смысловой окраски деятельности ее сущности и т. д.).

Таким образом, адаптация в вузовской среде играет ключевую роль в становлении личности студента, развитии его профессиональных качеств и успешной социальной интеграции. Ее эффективность определяется многими параметрами, среди которых выделяются психологические особенности, склонность к тревожности, способность противостоять стрессу, общее состояние здоровья и внутренняя готовность к обучению. Дезадаптация, проявляющаяся в виде тревожности и ухудшении психологического состояния, может серьезно усложнить процесс адаптации студентов к новым условиям, ухудшить их успеваемость и ограничить социальную активность.

Важно учитывать, что успешность адаптационного процесса связана не только с психологическими особенностями личности студента, но и с наличием соответствующих условий и поддержки со стороны образовательной среды. Поэтому образовательная среда вуза должна создавать условия для формирования психологической устойчивости, развитие коммуникативных навыков и оказание индивидуальной психолого-педагогической поддержки являются ключевыми факторами формирования адаптивности студентов.

Список литературы

1. Авилова И.А. Проблематика стресса и адаптации студентов при обучении в вузе / И.А. Авилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – №2. – С. 125–128. DOI 10.57145/27128474_2023_12_02_26. EDN SEBXEE
2. Агаева А.Э. Особенности адаптации студентов I курса к обучению в вузе / А.Э. Агаева // Концепт. – 2016. – №11. – С. 1221–1225.
3. Адаптация личности в современном мире: межвузовский сборник научных трудов. – №3. – Саратов: Наука, 2011. – 110 с.
4. Антипина У.Д. Влияние межличностных отношений студентов на формирование адаптивности / У.Д. Антипина, С.Н. Алексеева, О.Н. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №4. – С. 227–230. DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-227-230. EDN ENKSPR
5. Архипова В.А. Социальная зрелость и ценностные ориентации студенчества как факторы успешности учебной деятельности / В.А. Архипова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – №7. – С. 15–19. DOI 10.23672/k3805-8984-4288-p. EDN JODORZ

6. Долгушина Н.А. Изучение взаимосвязи уровня тревожности и социальной адаптации у студентов к обучению в высшем учебном заведении / Н.А. Долгушина, Г.В. Ильина, Е.А. Овсянникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – №12. – С. 1–12.
7. Дурандина О.А. Личностное развитие и профессиональное становление студентов вуза / О.А. Дурандина // Философия образования в отечественной культурноисторической традиции: история и современность: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 94–97. EDN PWCDEG
8. Забара Л.И. Социально-психологическая адаптация к вузу студентов-психологов / Л. И. Забара, Ю. В. Лебедева, Н. А. Шабанова // Педагогическое образование в России. – 2021. – №6. – С. 185–194. DOI 10.26170/2079-8717_2021_06_22. EDN MYWOXW
9. Зашихина В.В. Физиологические аспекты адаптации к стрессогенным ситуациям при обучении в вузе / В.В. Зашихина, Т.В. Цыганок // Фундаментальные исследования. – 2014. – №4–3. – С. 629–633. EDN SBECKJ
10. Редькина Е.Б. Эмоциональная направленность как показатель мотивационной готовности студентов к обучению / Е.Б. Редькина // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – №4. – С. 15–21.
11. Филиппова С.А. Оценка психологической адаптации первокурсников через самооценку показателей здоровья / С.А. Филиппова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2024. – №6. – С. 125–133. DOI 10.23951/2307-6127-2024-6-125-133. EDN HZGPSL
12. Хусаинова Р.Р. Адаптация студентов к условиям образования в педагогическом вузе посредством группообразующей деятельности: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Роза Рафиковна Хусаинова. – Киров, 2005. – 18 с. EDN NINVER
13. Чиркова И.А. Трудности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе / И.А. Чиркова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №2. – С. 404–407. EDN OZYMGA

БЕЗОПАСНАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ, ВОСПИТАНИЕ И ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

Ковалёва Полина Игоревна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154204

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: статья посвящена изучению возрастной динамики учебной мотивации обучающихся 10–17 лет в условиях современной школы. Актуальность исследования обусловлена устойчиво фиксируемым в практике снижением учебной мотивации на этапе основного общего образования при одновременном признании учебной мотивации ключевым фактором успешности и личностного развития. Целью исследования было выявление особенности и статистически значимых различий в структуре учебной мотивации у обучающихся трех уровней общего образования: начального (10–11 лет), основного (12–15 лет) и среднего (16–17 лет). В исследовании приняли участие 99 обучающихся. Для диагностики использовалась методика изучения учебной мотивации А.К. Макаровой и Н.В. Концевой, позволяющая оценивать внешнюю мотивацию, познавательные мотивы, коммуникативные мотивы и мотивацию саморазвития, а также общий уровень мотивации. Статистическая обработка выполнялась в программе SPSS с применением критерия Шапиро-Уилка и непараметрических критериев Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса при $\alpha=0,05$.

Получены следующие результаты: общий уровень мотивации и внешняя мотивация демонстрируют U-образную траекторию с выраженным спадом на основном уровне образования и восстановлением к среднему уровню ($p < 0,01$). Коммуникативная мотивация статистически значимо снижается по мере взросления обучающихся ($p < 0,01$). Познавательная мотивация и мотивация саморазвития остаются стабильно низкими и не обнаруживают значимых возрастных различий ($p > 0,05$), что указывает на системный дефицит внутренних мотивов обучения.

Обсуждаются психологические механизмы «мотивационного провала» подросткового возраста и практические импликации для дифференцированного развития учебной мотивации на различных уровнях образования. Сделан вывод о необходимости реализации программ, ориентированных на формирование смыслообразующих мотивов и создании условий для развития автономии обучающихся при сохранении адекватных внешних регуляторов.

Ключевые слова: учебная мотивация, возрастная динамика, внешняя мотивация, познавательные мотивы, коммуникативные мотивы, саморазвитие, диагностика.

Введение.

Учебная мотивация в педагогической психологии рассматривается как системообразующий регулятор учебной деятельности и один из ключевых предикторов учебной успешности, включенности в обучение и личностного становления обучающегося [2; 8; 15]. В ситуации трансформации образовательной среды и усиления требований к результатам обучения

проблема создание условий для развития учебной мотивации приобретает особую значимость, поскольку мотивационная динамика непосредственно определяет устойчивость учебной активности и качество освоения способов действия [6, 21]. В то же время практика образовательных организаций устойчиво фиксирует снижение учебной мотивации на этапе основного общего образования, когда возрастные задачи развития и изменение социальной ситуации обучения обнаруживают расхождение с институциональными требованиями школы.

Разработанность проблемы учебной мотивации в отечественной науке высока. Л.И. Божович, А.К. Марковой, А.Н. Леонтьевым и другими авторами описаны подходы к структуре мотивов, их содержательным и динамическим характеристикам, представлены классификации (познавательные и социальные мотивы; внешняя и внутренняя мотивация; смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы) [2; 13; 16]. Н.В. Елфимовой, Г.А. Карповой, Н.Ф. Талызиной и другими исследователями предложены диагностические инструменты и практические рекомендации по формированию мотивации учения на разных возрастных этапах [7; 10; 20]. Однако сохраняется противоречие между признанной ролью учебной мотивации как внутреннего ресурса развития и наблюдаемым «мотивационным провалом» в подростковом возрасте, при том что прикладные решения нередко строятся без учета структурных изменений мотивационного профиля в разные периоды школьного онтогенеза.

Проблемный вопрос, требующий эмпирического исследования, формулируется следующим образом: какова специфика и статистически значимая динамика структуры учебной мотивации у обучающихся при переходе от начального к основному и затем к среднему общему образованию? Предмет исследования – возрастная динамика уровня и структуры учебной мотивации обучающихся 10–17 лет компонентов внешней мотивации, познавательных мотивов, коммуникативных мотивов и мотивации саморазвития.

Обзор литературы.

В отечественной психологии учебная мотивация трактуется как интегративная система побуждений, определяющая направленность и устойчивость учебной деятельности, а также личностное отношение к учению [8; 16]. Л.И. Божович подчеркивает, что мотивы учения характеризуют «основную направленность личности», сформированную под влиянием семьи и школы [2]. В деятельностной парадигме мотив понимается как предметная причина активности, включенная в систему «деятельность – сознание – личность», а учебная мотивация – как динамическая структура, изменяющаяся по мере перестройки ведущих видов деятельности и социальной ситуации развития [3; 14].

Содержательно значимо дифференциация познавательных и социальных мотивов. По Л.И. Божович познавательные мотивы связаны с содержанием и организацией учения, тогда как социальные обусловлены отношениями ребенка с окружающими и могут располагаться «за пределами» учебного процесса [2]. А.К. Маркова развивает эту линию, предлагая уровневую дифференциацию познавательных мотивов (широкие познавательные, учебно-познавательные, самообразование) и социальных мотивов (широкие социальные, позиционные, сотрудничество) [16]. Для анализа механизмов включенности в учение принципиально также установление различий смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов с учетом, что первые задают личностный смысл деятельности, вторые – выполняют роль дополнительных регуляторов (поощрение, наказание, оценки) [14].

Другой распространенный подход – дихотомия «внешняя – внутренняя мотивация», где внутренняя мотивация связана с познавательной потребностью и личностной значимостью знания, а внешняя – с утилитарно-прагматическими и социально-нормативными основаниями (оценка, статус, избегание санкций) [18]. Исследования разных авторов показывают, что в школьном возрасте часто доминируют внешние регуляторы, тогда как внутренняя мотивация требует целенаправленного формирования через организацию учебной деятельности,

обеспечивающую принятие цели, осознание способов действия и переживание успеха [4; 6; 20 и др.].

В возрастном аспекте исследователи указывают на повышенную уязвимость мотивации в подростковом периоде, что выражается, прежде всего, в смещении интереса к общению со сверстниками и усилении автономизации. А это, в свою очередь, нередко сопровождается падением учебной активности и изменением мотивов учения [9; 21]. В старшем школьном возрасте учебная мотивация часто приобретает инструментальный характер и усиливается за счет задач профессионального самоопределения и подготовки к дальнейшему обучению [15]. Тем самым теоретические данные свидетельствуют о нелинейной динамике учебной мотивации, однако для подтверждения этой закономерности необходима эмпирическая проверка на репрезентативных и целевых выборках.

Материалы и методы.

Нами разработан следующий дизайн исследования. Проведена диагностика и поперечное сравнительное исследование трех возрастных групп обучающихся, отражающих уровни школьного образования. Выборка составила 99 обучающихся общеобразовательной организации, из них: 32 человека 10–11 лет (уровень начального общего образования), 36 человек 12–15 лет (уровень основного общего образования), 31 человек 16–17 лет (уровень среднего общего образования). Несмотря на то, что уровень начального общего образования включает обучающихся 7–11 лет, в выборку этого уровня нами были включены респонденты только 10–11 лет, что было обусловлено методологическим и возрастным соответствием поставленным задачам. Во-первых, применялась методика диагностики, стандартизированная для возрастного диапазона 10–17 лет. Во-вторых, нижний возрастной порог выборки (10 лет) соответствует периоду формирования устойчивых учебных мотивов. Возраст 10–11 лет отражает завершающий этап начального обучения (4-й класс), когда стабилизируются все компоненты учебной мотивации и формируются предпосылки перехода к основной школе. В-третьих, узкий возрастной диапазон респондентов (10–11 лет) снижает внутригрупповую вариативность (7–11 лет) и повышает сопоставимость межуровневых сравнений.

Участие обучающихся было добровольным. Диагностика проводилась в групповой форме в привычных условиях школы. В описательной статистике использовались средние значения, медианы, стандартные отклонения и межквартильный размах как показатели центральной тенденции и вариативности.

Осуществлена проверка нормальности распределений по шкалам при помощи критерия Шапиро-Уилка и поскольку распределения не соответствовали нормальным ($p < 0,05$), в связи с этим использовались непараметрические критерии. Для сравнения трех независимых групп применялся Н-критерий Краскела-Уоллиса, для попарных сравнений – U-критерий Манна-Уитни. Уровень значимости принимался $\alpha = 0,05$.

Для оценки учебной мотивации применялась методика изучения учебной мотивации, разработанная А.К. Макаровой и Н.В. Концевой, предназначенная для возраста 10–17 лет и позволяющая комплексно оценить структуру мотивации по четырем шкалам: внешняя мотивация, познавательные мотивы, коммуникативные мотивы, мотивация саморазвития, а также суммарный показатель общего уровня мотивации [17]. Каждая шкала интерпретировалась по диапазону баллов (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий уровень), что обеспечило сопоставимость профилей между возрастными группами.

Процедура тестирования занимала 20–30 минут и включала инструктаж, ориентированный на снижение эффекта социальной желательности, после чего обучающиеся самостоятельно заполняли бланки. Первичная обработка велась в Excel, статистическая – в SPSS Statistics 23.

Результаты и обсуждение исследования

В таблице 1 отражены статистические данные исследования.

Таблица 1

Описательная картина мотивационного профиля по возрастным группам

Шкалы учебной мотивации	Описательная статистика			
	Среднее ($\bar{x}$)	Медиана (M)	Среднеквадратическое отклонение (S)	Межквартильный размах (IQR)
	Группа 1 (10–11 лет)			
Внешние	19,58	20,00	3,04	4,00
Познавательные	10,32	10,00	2,61	2,00
Коммуникативные	20,23	22,00	4,65	8,00
Саморазвитие	10,77	9,00	5,54	3,00
Общий уровень мотивации	61,03	61,00	11,56	7,00
	Группа 2 (12–15 лет)			
	Среднее ($\bar{x}$)	Медиана (M)	Среднеквадратическое отклонение (S)	Межквартильный размах (IQR)
	Группа 3 (16–17 лет)			
Внешние	13,56	13,00	2,80	4,50
Познавательные	11,72	10,00	4,86	6,00
Коммуникативные	16,00	16,00	3,36	3,75
Саморазвитие	11,36	10,00	5,35	8,00
Общий уровень мотивации	52,64	55,00	11,12	17,00
	Группа 3 (16–17 лет)			
	Среднее ($\bar{x}$)	Медиана (M)	Среднеквадратическое отклонение (S)	Межквартильный размах (IQR)
	Группа 3 (16–17 лет)			
Внешние	19,58	20,00	3,04	4,00
Познавательные	10,32	10,00	2,61	2,00
Коммуникативные	20,23	22,00	4,65	8,00
Саморазвитие	10,77	9,00	5,54	3,00
Общий уровень мотивации	61,03	61,00	11,56	6,00

Полученные данные, представленные в таблице 1, обнаружили выраженную возрастную изменчивость учебной мотивации, прежде всего по общему уровню и внешним регуляторам. В группе 1 общий уровень мотивации оказался наиболее высоким ($\bar{x} = 61,03$, $M = 61,00$; $IQR = 7,00$), что соответствует уровню «выше среднего» и отражает высокую учебную включенность младших школьников. Структурно профиль данной группы характеризуется сочетанием высокой внешней мотивации ($\bar{x} = 19,58$; $M = 20,00$) и высоких коммуникативных мотивов ($\bar{x} = 20,23$; $M = 22,00$), тогда как познавательные мотивы и мотивация саморазвития были существенно ниже ($\bar{x} = 10,32$ и $\bar{x} = 10,77$ соответственно). Такая конфигурация согласуется с представлениями о доминировании социальных и нормативных оснований обучения на начальном уровне школьного пути, когда значимыми выступают позиция «школьника», одобрение учителя и успех в рамках заданных требований [12]. Коммуникативный компонент в младшем школьном возрасте также закономерен. Для четвероклассников школа является центральным пространством социализации и получения признания через учебные достижения [1].

В группе 2 зафиксирован минимум общего уровня мотивации ($\bar{x} = 52,64$, $M = 55,00$; $IQR = 17,00$), причем межквартильный размах здесь максимален по сравнению с другими группами, что свидетельствует о высокой неоднородности респондентов в мотивационном отношении. Внешняя мотивация в этой группе снижается ($\bar{x} = 13,56$, $M = 13,00$), коммуникативные мотивы также ниже, чем у респондентов группы 1 ($\bar{x} = 16,00$, $M = 16,00$). На этом фоне познавательная мотивация демонстрирует номинальный рост среднего значения ($\bar{x} = 11,72$), однако остается в зоне низко-средних показателей и характеризуется существенной вариативностью ($S = 4,86$, $IQR = 6,00$). Мотивация саморазвития остается низкой ($\bar{x} = 11,36$, $M = 10,00$) и также вариативной ($IQR = 8,00$). Полученное сочетание – спад общего уровня при повышенной дисперсии – соответствует предположению о кризисной перестройке мотивационной сферы в подростковом возрасте. Так как часть обучающихся переориентируется на

новые личностные смыслы, другая часть демонстрирует отчуждение от учения и формализацию учебной активности [21].

В группе 3 общий уровень мотивации вновь возрастает ($\bar{x} = 61,03$, $M = 61,00$, $IQR = 6,00$). Внешняя мотивация возвращается к высоким значениям ($\bar{x} = 19,58$, $M = 20,00$), между тем коммуникативная мотивация оказывается существенно ниже ($\bar{x} = 10,77$), а познавательная мотивация и мотивация саморазвития остаются низкими ($\bar{x} = 10,32$ и $\bar{x} = 10,77$). Данный профиль может отражать усиление инструментально-прагматической ориентации на уровне среднего общего образования. Вероятно, обучение становится средством достижения внешне значимых целей (образовательная траектория, итоговая аттестация, поступление в вузы и средние профессиональные образовательные организации), при этом коммуникация в школе утрачивает прежний статус ведущего источника признания. Однако важной особенностью является то, что восстановление общего уровня учебной мотивации происходит преимущественно за счет внешней мотивации, а не за счет роста познавательных мотивов и мотива саморазвития, что указывает на ограниченную «внутреннюю перестройку» мотивации.

Сравнение трех групп Н-критерием Краскела-Уоллиса выявило значимые различия по шкале внешней мотивации ($\chi^2 = 41,82$, $p = 0,00$), коммуникативной мотивации ($\chi^2 = 19,70$, $p = 0,00$) и общему уровню мотивации ($\chi^2 = 12,01$, $p = 0,00$). По шкалам познавательной мотивации ($p = 0,27$) и мотивации саморазвития ($p = 0,90$) различия отсутствовали. Эти результаты принципиальны, так как изменения на различных уровнях обучения в школе затрагивают, прежде всего, те компоненты, которые сильнее связаны с социальными регуляторами и образовательной ситуацией, тогда как внутренние компоненты оказываются «инертными» и в целом низкими.

Попарные сравнения U-критерием Манна-Уитни уточнили характер динамики. Для внешней мотивации обнаружены значимые различия между респондентами групп 1 и 2 ($U = 173,00$, $p = 0,00$) и между респондентами групп 2 и 3 ($U = 88,00$, $p = 0,00$), при отсутствии различий между респондентами групп 1 и 3 ($p = 0,24$). Следовательно, мы установили статистическую фиксацию U-образного паттерна, то есть высокий уровень внешних регуляторов на уровне начального общего образования, спад на уровне основного общего образования и восстановление на уровне среднего общего образования. Аналогичная логика проявляется по общему уровню мотивации: существенное восстановление после спада подтверждается значимыми различиями между группами 2 и 3 ($U = 270,50$, $p = 0,00$), а динамика «от младших школьников к старшим» оказывается в целом менее выраженной.

Психологическая интерпретация U-образной кривой внешней мотивации и общего уровня учебной мотивации может быть следующая. Высокая внешняя мотивация у обучающихся 10–11 лет может быть интерпретирована как закономерный эффект социальной ситуации развития в контексте школьного образования, в которой ключевыми детерминантами выступают требования значимого взрослого (в первую очередь учителя), система оценивания и позитивного подкрепления, а также формированием устойчивой внутренней позиции школьника как новой социальной роли [3, 12]. Внешние мотивы в этом возрасте не обязательно являются «негативными». В связи с тем, что они выполняют функцию включения ребенка в учебную деятельность и обеспечивают организацию поведения до тех пор, пока не сформированы устойчивые внутренние основания обучения [4; 21].

Резкое снижение внешней мотивации в 12–15 лет можно объяснить комплексно. Во-первых, в подростковом периоде усиливается автономизация личности, возрастает значение самоуважения и независимости, что делает прямые внешние регуляторы (наказание, контроль, «надо») менее эффективными и даже провоцирующими сопротивление [9; 11]. Во-вторых, меняется ведущая деятельность. У подростков возрастает роль общения со сверстниками и позиционных мотивов, что изменяет и структуру школьной мотивации – обучение все чаще оценивается через призму статуса и отношений, а не через требования учителя [15; 21]. В-

третьих, усложнение программного содержания и рост учебной нагрузки увеличивают вероятность переживания неуспеха; если у подростка недостаточно сформированы учебно-познавательные мотивы и произвольная регуляция, то внешние стимулы перестают «компенсировать» трудности, формируя риск «учебного отчуждения» [6].

Восстановление внешней мотивации к 16–17 годам в наших данных вероятнее всего связано с усилением прагматического давления и структурированием целей ближайшего будущего. В старших классах внешние мотивы меняют «качество», то есть они все еще внешние по происхождению (экзамен, конкурс, требования), но могут переживаться как субъективно значимые и принятые, если встроены в жизненный план старшеклассника [13]. Тем не менее, тот факт, что одновременно не растут познавательные мотивы и саморазвитие, означает, что восстановление может носить преимущественно инструментальный характер. Иными словами, «учусь, потому что нужно для результата», но не «учусь, потому что интересно» и не «учусь, чтобы развиваться». С точки зрения теории деятельности, данная конфигурация может трактоваться как преобладание мотивов-стимулов над смыслообразующими мотивами [14]. Если сильными остаются стимулы (оценки, экзамены, внешние ожидания), то общий уровень учебной активности повышается, но устойчивость учебной мотивации при изменении внешних условий (например, после завершения школы) может быть слабой.

По коммуникативной мотивации значимые различия выявлены между респондентами групп 1 и 3 ($U = 209,00$, $p = 0,00$) и между респондентами групп 2 и 3 ($U = 260,50$, $p = 0,00$), при отсутствии различий между респондентами групп 1 и 2 ($p = 0,89$). Это означает, что снижение коммуникативных мотивов проявляется не столько как резкий «провал» в подростковом возрасте, сколько как отсроченная тенденция, достигающая статистической определенности к старшему школьному возрасту. Следовательно, снижение коммуникативной мотивации от 10–11 лет к 16–17 годам можно рассматривать как изменение роли школы в социальном опыте обучающегося. В младшем школьном возрасте учебная деятельность тесно связана с признанием в группе и контактом со значимым взрослым, а школьный класс является центральной социальной средой [1]. По мере взросления коммуникативные потребности не исчезают, но их удовлетворение все чаще происходит вне учебного контекста. Это ведет к тому, что учение перестает восприниматься как средство общения и признания. В старшем школьном возрасте коммуникативные связи могут смещаться в сферу внеучебной жизни, а в школе коммуникация приобретает прагматический оттенок (координация подготовки к экзаменам, проектам и тому подобное), что может снижать ее субъективную мотивационную ценность.

В рамках нашей выборки тенденция проявилась особенно отчетливо у респондентов среднего общего образования, где коммуникативная мотивация достигла минимумов по сравнению с начальным и основным уровнем общего образования. Этот результат также косвенно указывает на риск эмоционального «охлаждения» школьной среды для старшеклассника. Мы имеем в виду, что если школа воспринимается главным образом как место достижения результата, а не как пространство принадлежности, то повышается значимость внешнего контроля и снижается ресурс поддержки, что может объяснять выявленную поляризацию самооценки и мотивации в группе респондентов 16–17 лет.

Наиболее содержательно значимым результатом является отсутствие возрастного роста познавательной мотивации и мотивации саморазвития. По познавательной мотивации и мотивации саморазвития значимых различий не обнаружено ($p > 0,05$), что подтверждает их устойчиво низкий фон и слабую чувствительность к уровню образования в рамках нашей выборки. Дело в том, что в классических моделях ожидается, что по мере взросления, при благоприятных условиях, внутренние мотивы должны усиливаться и тогда обучающийся начинает лучше понимать смыслы знания, овладевать способами самостоятельной работы, начинать соотносить обучение с личными целями и мировоззрением [13; 16]. Респонденты

нашей выборки демонстрирует иной сценарий: внутренние компоненты остаются низкими на всех уровнях общего образования. Возможное объяснение связано с доминированием в образовательной практике моделей, ориентированных на оценочно-результативные показатели, где индивидуальная познавательная инициатива недостаточно поддерживается. С позиции развивающего обучения важным условием становления познавательных мотивов является организация учебной деятельности как освоения способов действия через постановку учебной задачи, моделирование и рефлекссию, а не только через воспроизведение и контроль [4; 6; 21]. Если обучающийся систематически не переживает опыт «понимания» как личностно значимого достижения, то познавательная мотивация остается ситуативной и нестабильной.

Для мотивации саморазвития значимым условием является включение обучающегося в процесс целеполагания, ориентированный на личностный рост и автономию. Этот процесс предполагает развитие следующих компетенций: самооценки учебных качеств, умения ставить цели и оценивать продвижение, опыта саморегуляции [19]. Кроме того, несмотря на то, что методика, примененная в исследовании, выделяет саморазвитие как отдельную шкалу, отсутствие ее роста может свидетельствовать о том, что образовательная среда недостаточно предлагает подросткам и старшеклассникам инструменты самоопределения в обучении и практик рефлексивного самооценивания. В этом контексте показательно, что в научной литературе подчеркивается роль самооценки и самосознания в регуляции учебной активности, особенно в подростковом возрасте [5; 11]. Следовательно, низкая мотивация саморазвития может быть связана не только с «низкой инициативностью» ученика, но и с дефицитом условий, где эта инициатива становится психологически оправданной и социально поддержанной.

Особое внимание заслуживает факт повышенной вариативности познавательной мотивации и мотивации саморазвития в группе 2 (12–15 лет). Это согласуется с идеей о том, что подростковый возраст является «точкой неустойчивости»: у части обучающихся формируются новые интересы и личностные смыслы, у других – происходит отчуждение от обучения [15]. Практически это означает необходимость адресных, а не универсальных программ психолого-педагогического сопровождения. В первом случае – создание условий для развития познавательной инициативы, во втором – восстановление базовой включенности и переживания успеха.

Итак, статистический анализ параметров учебной мотивации позволяет сделать три ключевых вывода:

- 1) внешний компонент и общий уровень мотивации имеют нелинейную динамику с кризисным спадом на уровне основного общего образования;
- 2) коммуникативный компонент учебной мотивации снижается по мере взросления и достигает минимальных значений на уровне среднего общего образования;
- 3) внутренние компоненты учебной мотивации (познавательный интерес и саморазвитие в образовательном процессе) в изучаемой выборке не демонстрируют возрастного «созревания».

Полученная структура результатов задает логичную стратегию психолого-педагогического сопровождения. Для возраста 10–11 лет на уровне начального общего образования задача состоит не в «борьбе с внешней мотивацией», а в ее постепенной трансформации во внутренние основания через поддержку познавательного интереса, организацию учебного сотрудничества и развитие способности понимать «зачем» и «как» учиться. Здесь внешние регуляторы могут быть конструктивными, если становятся опорой для самостоятельности, а не заменяют ее.

Для обучающихся основного общего образования (12–15 лет) необходима работа с кризисом мотивации. Она может включать в себя уменьшение давления и усиление автономии,

предоставление выбора, проектные и проблемные формы обучения, создающие личностно значимые смыслы и возвращающие подростку субъектность. Важно учитывать неоднородность группы: часть подростков обладает потенциалом для роста познавательной мотивации, и его следует поддерживать; другая часть нуждается в снижении тревожности, восстановлении уверенности и корректировке учебных затруднений.

Для обучающихся среднего общего образования (16–17 лет) при доминировании внешней мотивации важно предотвращать ее «выгорание» и узкую инструментализацию. Эффективными могут быть практики самооценивания и саморефлексии образовательных достижений, позволяющие укреплять внутренние регуляторы и связь учения с ценностями и профессиональным самоопределением. Это особенно актуально, поскольку коммуникативный ресурс школы в этом возрасте снижается, и старшекласснику требуется иная форма поддержки – когнитивная и смысловая.

Заключение и выводы.

Проведенное исследование позволило эмпирически описать и статистически подтвердить возрастную динамику учебной мотивации обучающихся 10–17 лет на трех уровнях общего образования. Установлено, что общий уровень учебной мотивации имеет нелинейный характер: он высок в 10–11 лет на уровне начального общего образования, снижается в 12–15 лет на уровне основного общего образования и вновь возрастает к 16–17 годам на уровне среднего общего образования. Аналогичный U-образный паттерн выявлен для внешней мотивации. Различия по внешней мотивации и общему уровню мотивации статистически значимы, что подтверждает наличие «кризисного спада» в подростковом возрасте и последующего восстановления в старшей школе.

Коммуникативная мотивация обнаруживает иную траекторию: она последовательно снижается и достигает статистически значимого минимума на уровне среднего общего образования. Это указывает на уменьшение роли учебы как средства социального признания и общения к старшему школьному возрасту и, вероятно, отражает сдвиг коммуникации в иные социальные пространства.

Принципиально важным результатом является стабильное отсутствие значимых возрастных различий по познавательной мотивации и мотивации саморазвития при их в целом низких значениях на всех уровнях общего образования. Данный факт может интерпретироваться как индикатор системного дефицита внутренних, смыслообразующих мотивов учения, когда рост учебной активности на уровне среднего общего образования обеспечивается преимущественно внешними регуляторами, а не усилением познавательного интереса и ориентации на личностное развитие.

На основании результатов сформулированы выводы.

Подростковый возраст (12–15 лет) является наиболее уязвимым периодом для учебной мотивации и характеризуется высокой неоднородностью мотивационных профилей.

Внешние мотивы доминируют в начальной и средней школе, но в подростковом возрасте резко снижаются, что требует иной модели психолого-педагогической регуляции.

Для всех уровней общего образования актуальна целенаправленная работа по формированию внутренних мотивов учения через организацию учебной деятельности, поддерживающую субъектность, понимание и рефлекссию.

Практическая перспектива – внедрение дифференцированных программ развития учебной мотивации с учетом возрастных задач и структуры мотивов.

Список литературы

1. Белинская Е.П. Проблемы социализации: история и современность: учеб. пособие для вузов / Е.П. Белинская. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2022. – 141 с. – ISBN 978-5-534-13434-6.
2. Божович Л.И. О мотивации учения / Л.И. Божович // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4 (33). – С. 65–67.

3. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 281 с. – ISBN 978-5-534-07290-7.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие в детском возрасте / П.Я. Гальперин // Психология: предмет и метод: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского университета, 2023. – С. 582–610.
5. Губанова Г.Ф. Особенности развития самооценки подростков в процессе межличностного общения / Г.Ф. Губанова, Е.А. Денисова, В.М. Кильнесов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–2. – С. 347–350. EDN BOXSAO
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с. – ISBN 5-7695-1598-8. EDN QTHMKZ
7. Елфимова Н.В. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности / Н.В. Елфимова // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 82–88.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. – ISBN 5-272-00028-5. EDN RXZGQH
9. Карабанова О.А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками / О.А. Карабанова, Н.Н. Поскребышева // Вестник Московского университета. – 2011. – №2. – С. 36–47.
10. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников: метод. рекомендации для классных руководителей / сост. Г.А. Карпова; М-во образования РФ, Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1996. – 68 с.
11. Кон И.С. Проблема «Я» в психологии / И.С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2007. – С. 45–96.
12. Коростелева Н.А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Н.А. Коростелева // Наука и практика в образовании. – 2023. – Т. 4. №2. – С. 52–68. DOI 10.54158/27132838_2023_4_2_52. EDN ATWBAV
13. Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А.Н. Леонтьев. – URL: <https://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-0052.htm#p5> (дата обращения: 03.04.2025).
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с. – ISBN 5-89357-153-3.
15. Маркова А.К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах / А.К. Маркова // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4 (33). – С. 104–106.
16. Маркова А.К. Общие подходы к изучению мотивации учения в ходе ее формирования и к формированию под контролем изучения / А.К. Маркова // Педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие / сост. Б.Б. Айсмонкас. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – С. 131–135.
17. Методика изучения учебной мотивации, разработанная А.К. Макаровой и Н.В. Концевой. – 2022. – URL: https://1school-dudinka.gosuslugi.ru/netcat_files/177/3035/Metodika_izucheniya_motivatsii.pdf (дата обращения: 10.10.2025).
18. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 129–138.
19. Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие / О.Н. Молчанова. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта, 2021. – 392 с. – ISBN 978-5-9765-0945-0.
20. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников: учеб. пособие для вузов / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2022. – 172 с. – ISBN 978-5-534-06218-2.
21. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 219–222.

Бабкова Оксана Михайловна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

DOI 10.31483/r-154503

ВОСПИТАНИЕ НОВОГО ЧЕЛОВЕКА В УЧЕНИИ АЛЕКСАНДРА БОГДАНОВА И СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ

Аннотация: в статье рассматривается концепция воспитания нового человека в философском учении Александра Богданова и её актуальность в контексте современных культурных вызовов. Исследование направлено на анализ философского наследия Богданова о формировании личности в условиях социалистического общества и их применимость к современным социально-культурным процессам. Автором прослеживается эволюция взглядов мыслителя на преобразование человеческой сущности: от состояния «человека-дуби», порожденного узкой профессиональной специализацией, к формированию целостного субъекта, аккумулирующего коллективный социальный опыт.

Ключевые слова: учение А. Богданова, новый человек, концепция воспитания, формирование личности, культурная трансформация, современные вызовы.

На стыке XIX и XX столетий в проблемном поле социально-философской мысли центральное место занимала антропологическая проблематика. В настоящее время общество вновь переживает проблему поиска идеологических и культурных ориентиров [1, с. 47]. Сегодня особую актуальность приобретает образование и воспитание, направленные на формирование у подрастающего поколения устойчивой системы нравственных ориентиров [7].

В условиях системного кризиса современных глобальных моделей будущего особое внимание уделяется вопросам формирования целостной личности, развития ее творческого потенциала и социальной активности, современное образование уже не может отказаться от воспитательного компонента, интегрированного в сложившуюся систему социокультурных ценностей [4, с. 12].

Разрешение данной проблемы требует переосмысления самой природы знания, что актуализирует обращение к наследию Александра Александровича Богданова (1873–1928 гг.), чья фигура представляет особый научный интерес в силу многогранности его интеллектуальных изысканий. Являясь мыслителем-энциклопедистом, Богданов реализовал уникальный междисциплинарный синтез, объединив в своей деятельности компетенции теоретика-философа, врача-экспериментатора, литератора и общественно-политического деятеля. Богданов верил в то, что своей деятельностью приближает новую эру в человеческих отношениях, где идеалом будет коллективный труд во благо общества [2, с. 84].

Согласно его концепции, наука выступает инструментом конструирования нового коллективного сознания, в этом контексте раскрывается подлинный антропологический смысл науки: она не автономна от человеческой природы, а является ее непосредственным продолжением и средством целенаправленного формирования [1, с. 48].

Подобный подход приобретает особую значимость в цифровую эпоху, когда богдановская идея «собирания человека» и поиск путей формирования целостной личности выступают конструктивной альтернативой технократическому пессимизму. Его концепция культурного проектирования позволяет переосмыслить потенциал социальной солидарности в эпоху глубоких технологических трансформаций [1, с. 47].

Многолетнее участие А.А. Богданова в революционном движении послужило эмпирическим базисом для экспликации его теоретических воззрений на природу социализма. В его трудах нашло отражение первоначальное оформление концепции будущего общественного

устройства, в последних его работах, главным образом в «Вопросах социализма», можно найти черты, которыми он характеризует как послекапиталистический строй [3, с. 138].

Богданов отмечал незавершенность человеческой эволюции и был убежден, что подлинная сущность человека находится в стадии становления, полагая что пролетариат способен создать самостоятельную культуру, совершить свою внутреннюю культурную революцию еще в недрах капитализма, «социалистически преобразуя себя, чтобы затем преобразовать все человечество» [2, с. 48]. Философ противопоставляет исторически сложившуюся фрагментарность человеческого бытия идеалу целостной, динамически развивающейся личности, способной к беспредельному самосовершенствованию. Задача состоит в том, чтобы рассматривать человека не только как целый мир, но и как мир развертывающийся, не ограниченный никакими безусловными пределами [2, с. 84].

Данные выводы базируются на ретроспективном анализе социальной эволюции, в рамках которого Богданов применяет исследовательский метод: он соотносит индивидуальный психофизиологический опыт с коллективным социальным опытом. Таким образом, генезис «нового человека» рассматривается им не как изолированный процесс, а как результат диалектического взаимодействия между персональной активностью и организующей силой общественного сознания.

Неизбежная фаза дробления человека – специализация. Микрокосм – человек делается мал и узок, мысль вращается в тесном кругу и не может из нее выбраться. Коллективное целое дробится, распадается на независимые группы [8].

В рамках богдановской концепции феномен индивидуализма рассматривается как продукт социальной аномии, который, выступая инструментом преодоления авторитарного наследия, со временем исчерпывает свой прогрессивный потенциал. Однако сопротивление личности, ее несводимость к отдельному индивиду, выступает имманентной характеристикой ее эволюционной динамики [5].

В данном контексте критически важно осознать факторы развития современной личности в ближайшей перспективе. Именно через призму этих тенденций концепция «собираания человека» Богданова приобретает новую актуальность, предлагая путь к восстановлению целостности субъекта в коллективистской парадигме. Данный процесс подразумевает не нивелирование индивидуальных различий или достижение психической идентичности («тождества»), а формирование единого коммуникативного и когнитивного пространства. Сущность «собираания человека» заключается в достижении высокого уровня интересубъективности – возрастающей общности фундаментального социального опыта и обеспечении условий для его свободной трансляции. Таким образом, речь идет о потенциальной возможности каждого субъекта оперативно ассимилировать необходимые фрагменты коллективного опыта, что знаменует переход к качественно новому типу общественной интеграции.

Философ полагал, что новый человек, овладев выработанными общими методами познания и практики, в состоянии подойти с этими методами к любому вопросу, к любой жизненной задаче, и он разрешит этот вопрос, эту задачу, хотя они вне его специальности [1, с. 48].

Богданов заключает, что «когда в опыте каждого имеется уменьшенное, но верное и гармоничное отражение опыта всех, когда в переживаниях другого никто не находит ничего принципиально недоступного и непонятного, тогда «специальный» труд так же мало отрывает человека от коллективной жизни, как данное поле зрения отрывает его от всего зрительного мира. Тогда жизнь может свободно расширяться во всяком данном направлении, не уродуясь, не искажаясь, не делаясь болезненно – односторонней» [6].

В рамках своей социально-философской концепции А. А. Богданов артикулировал проект формирования антропологического типа нового порядка, базирующегося на альтернативных культурных парадигмах и принципах социальной солидарности. Ученый обосновывал историческую миссию пролетариата как субъекта, способного осуществить культурную

революцию, что должно было стать отправной точкой для глобальной гуманистической трансформации человечества.

Прогностические модели А.А. Богданова, характеризуются на идеях социального оптимизма и антропоцентризма, вступают в выраженную полемику с доминирующими в современном академическом дискурсе фаталистическим сценариям, предрекающим неизбежный упадок человеческой культуры. В этой связи интеллектуальное наследие мыслителя приобретает особую аксиологическую релевантность, предлагая концептуальный фундамент для преодоления депрессивных футурологических стратегий. Ориентация на созидательный потенциал культурного проектирования позволяет рассматривать богдановскую систему как действенный инструмент гармонизации социальных трансформаций.

Таким образом, наследие А.А. Богданова не ограничивается историко-философской значимостью. Многие идеи Богданова о воспитании нового человека сохраняют свою актуальность и представляют собой действенную теоретическую базу для выработки новых стратегий воспитания личности, с учетом современных культурных вызовов, способной стать активным участником масштабных социальных трансформаций XXI века.

Список литературы

1. Бабкова О.М. Концепция идеального общества в творчестве А.А. Богданова / О.М. Бабкова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – №11–1 (25). – С. 47–50. EDN PEHULH
2. Бабкова О.М. Человек как проект в творчестве Александра Богданова: философско-антропологический анализ / О.М. Бабкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2025. – №8 (502). – С. 81–86. – DOI: 10.47475/1994-2796-2025-502-8-81-86. – EDN ZKJHKU.
3. Богданов А.А. Новый мир. Вопросы социализма / А.А. Богданов. – М.: КомКнига, 2010. – 136 с. EDN QWWBXZ
4. Гутова С.Г. Особенности формирования современной личности: философско-антропологический подход / С.Г. Гутова, В.С. Богатырь // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24 сентября 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 11–13. – EDN RWXLHY.
5. Гутова С.Г. Роль традиций в формировании гуманистического фундамента образования / С.Г. Гутова, Н.Н. Самохина, З.А. Целищева // Общество: философия, история, культура. – 2023. – №4 (108). – С. 22–29. – DOI: 10.24158/fik.2023.4.2. – EDN KZIZUR.
6. Кульсеева Т.Г. Богданов: мыслитель, ученый, врач-гуманист / Т.Г. Кульсеева. – Курск: Время, 2007. – 234 с.
7. Мойлашова О.В. Код культуры как основа мировоззрения: опыт философской рефлексии / О.В. Мойлашова // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (Тула, 15–16 октября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 81–85. – DOI: 10.31483/r-151469. – EDN OEABKY.
8. Пименов В.Ю. Философия богостроительства как инвариант русского марксизма / В.Ю. Пименов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2011. – №6. Ч. 3. – С. 150–153. EDN OEWSHJ

АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ МЕТОДИКИ «SELF-REFLECTIVE INSTRUMENT ABOUT EPISTEMIC VIEWS RELATED TO ONLINE LEARNING AND FUN»

Аннотация: в статье представлены результаты апробации и **Аннотация:** психометрической проверки русскоязычной версии методики «Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun», разработанной А. Окада и К. Шихи в 2020 году. Анализ включал проверку внутренней структуры, надежности и конструктивной валидности методики. Выборка исследования составила 482 человека. Конфирматорный факторный анализ показал, что исходная пятифакторная структура опросника не воспроизводится на русскоязычной выборке. Исследовательский факторный анализ позволил выделить двухфакторную конфигурацию шкалы, отражающую социально-конструктивистские и трансмиссивные эпистемологические убеждения об обучении. Показатели внутренней согласованности и композитной надежности свидетельствуют о приемлемой надежности выделенных шкал. Корреляционные связи с другими методиками оценки эпистемологических убеждений позволяют говорить о наличии ограниченной конвергентной валидности русскоязычной версии опросника. Сделан вывод о возможности использования адаптированной версии методики для исследования эпистемологических убеждений обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: эпистемологические убеждения, социоконструктивизм, трансмиссивные убеждения, адаптация методики, валидность.

Введение.

Методика самоотчета «Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun» (далее – EVL-OS) была разработана Akiko Okada и Kate Sheehy в 2020 году в контексте психолого-педагогических исследований восприятия онлайн-обучения и роли эмоциональной вовлеченности обучающихся в образовательный процесс [12]. Разработанная авторами шкала направлена на оценку диспозиционных представлений обучающихся о природе знания и процессе познания, проявляющихся в предпочтениях способов освоения нового знания и интерпретации образовательных требований. В оригинальной версии методики используется термин *epistemic views*, подчеркивающий представления обучающихся о характере обучения и образовательного взаимодействия. В основе разработки шкалы лежит предположение о том, что обучающиеся могут существенно различаться по своим убеждениям относительно природы знания, ролей преподавателя и обучающегося, а также условий, при которых обучение воспринимается как эффективное и осмысленное [14].

Типы эпистемологических убеждений, которые фиксирует шкала, вписываются в более широкий спектр исследований в области психологии образования и педагогики. В литературе традиционно выделяют, по меньшей мере, два направления изучения эпистемологических убеждений. Первое связано с исследованиями М. Шоммер-Айкинс (M. Schommer-Aikins) и В.К. Хофер (Б.К. Хофер), в которых эпистемологические убеждения операционализируются как относительно устойчивые измерения, отражающие убеждения о простоте или сложности организации знания, его надежности, а также о роли врожденных способностей и усилий обучающегося [8; 13].

Второе направление более тесно связано с педагогическими исследованиями и сосредоточено на различиях между традиционными и конструктивистскими взглядами на обучение: от модели «трансмиссии» неизменного знания от эксперта к студенту до понимания обучения как процесса активного конструирования смысла в индивидуальной и совместной деятельности [10]. EVL-OS опирается на вторую линию исследований: в его структуру включены утверждения, репрезентирующие социально-конструктивистские, традиционные, конструктивистские и «банковские» модели обучения, а также блок высказываний, отражающих убеждения о значении удовольствия и позитивных эмоций в образовательном процессе.

Структура опросника сочетает несколько теоретически дифференцированных компонентов, ориентированных на фиксацию пяти эпистемических убеждений обучающихся. Социально-конструктивистский компонент задает рамку, в которой обучение понимается как социально опосредованный процесс совместного конструирования знания [1; 15]; традиционный компонент отражает модель обучения как передачи фиксированного содержания от преподавателя к обучающемуся [5; 9]; конструктивистский компонент фокусируется на идее активного поиска и построения понимания самим обучающимся [2; 6]; компонент, связанный с «банковской» моделью обучения, который вводится и обсуждается в критической педагогике как противопоставление проблемно-диалогической модели образования [4], репрезентирует критически осмысленную метафору образования как «депонирования» знаний; отдельный блок утверждений касается убеждений о значении удовольствия и эмоциональной вовлеченности как условия эффективности обучения. Утверждения опросника сформированы на основе ряда теоретических и эмпирических источников, включая шкалы педагогических ориентаций, международные исследования эпистемологических убеждений учителей и работы, посвященные роли интереса и позитивного аффекта в образовательном процессе [7; 14].

Всего опросник включает 21 утверждение, которые распределены следующим образом: утверждения 1–4, 13–17 относятся к моделям обучения (социально-конструктивистской и «банковской»); утверждения 5–7, 8, 10–12 относятся к конструктивистским и традиционным убеждениям об обучении; утверждения 9, 18–21 направлены на выявление убеждений, связанных с удовольствием и переживанием счастья в обучении.

В исследованиях подчеркивается [3], что эпистемологические убеждения обучающихся связаны с особенностями их учебной активности, характером взаимодействия с образовательной средой и способами интерпретации образовательного опыта. Особенно значимыми эти связи оказываются в условиях дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Взрослые обучающиеся уже обладают сложившимся учебным и профессиональным опытом, а образовательные программы предполагают переосмысление и обновление существующих способов деятельности. В рамках изучения субъектности взрослых обучающихся в условиях ДПО эпистемические взгляды на обучение могут рассматриваться как когнитивные основания интерпретации учебной ситуации, осмысления противоречий, возникающих в процессе обучения, и организации собственной учебной активности.

Психометрическая проверка и апробация методики в русскоязычных исследованиях ранее не проводились. Цель данной статьи – представить русскоязычный адаптированный вариант методики.

Выборка.

Психометрическая проверка русскоязычного варианта суждений опросника была проведена на выборке студентов вузов Санкт-Петербурга (N=126) в возрасте от 17 до 19 лет. Целью проверки стало подтверждение качества перевода и возможности его использования для основного этапа адаптации. В основном этапе адаптации опросника приняли участие обучающиеся различных российских вузов (N=482). Из них 60 человек (25 мужчин, 35 женщин) прошли процедуру ретеста через 4 недели после основного тестирования. Характеристики

выборки представлены в таблице 1. Доля мужчин составила 38.0% (N=183), доля женщин – 53.0% (N=257). 42 респондента (9.0%) оставили графу «пол» не заполненной.

Таблица 1

Социально-демографические характеристики выборки

Показатель	n	M	SD	Min	Max
Возраст	434*	34.5	14.3	17	70

* Возраст указали 434 участника.

Выборка основного этапа является разнородной по полу, возрасту, уровню образования и направления подготовки. Наибольшую долю составляют респонденты, имеющие высшее образование (бакалавриат или специалитет) – 36.8%. Респонденты с послевузовским уровнем образования (магистратура, подготовка кадров высшей квалификации, наличие ученой степени) составляют 9.3% выборки. Участники со средним профессиональным образованием представлены 7.1%, респонденты с неполным высшим образованием – 1,7%, со средним общим образованием – 1.4%. Часть участников не указала уровень образования. Оставшаяся часть выборки (51.6%) представлена другими направлениями подготовки, каждое из которых представлено незначительным числом участников, а также респондентами, не указавшими направление собственной подготовки.

Подвыборки по использованным методикам составили: 1) Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun [12] – 482 чел., 2) Questionnaire for the General Domain of the Epistemological Beliefs, M. Schommer [13] – 217 чел.; 3) Questionnaire for the Specific Domain of the Epistemological Beliefs [8] – 116 чел.; 4) Русскоязычная версия шкалы конструктивистских эпистемологических убеждений [3] – 333 чел.

Данная выборка удовлетворяет эмпирическим требованиям, предъявляемым к проведению факторного анализа, которые предполагают либо достаточный абсолютный объем выборки ($N > 200$), либо соответствие соотношения количества респондентов числу переменных ($N: p > 5$) [11].

Инструменты.

1. Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun A. Okada, K. Sheehy (EVL-OS) [12].

Данный опросник использовался как основной инструмент исследования эпистемических убеждений обучающихся. В оригинальной версии инструмент включает 21 утверждение, оцениваемое по 5-балльной шкале Лайкерта. В настоящем исследовании 21 пункт, непосредственно относящийся к обучению в онлайн-среде, был исключен, поскольку не соответствовал задачам исследования. В анализ была включена версия опросника из 20 пунктов.

2. Questionnaire for the General Domain of the Epistemological Beliefs M. Schommer (QGDEB) [13].

QGDEB использовался для оценки конвергентной валидности показателей EVL-OS, поскольку относится к наиболее распространенным инструментам измерения эпистемологических убеждений в общем (доменно-неспецифичном) виде. В оригинальной версии опросник представляет собой 63 пункта, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта, и описывается как инструмент, выделяющий несколько измерений эпистемологических убеждений (в частности, убеждения о «быстроте обучения», «врожденности способности», «простоте» и «определенности знания»).

3. Questionnaire for the Specific Domain of the Epistemological Beliefs B. K. Hofer (QSDEB) [8].

QSDEB использовался для оценки конвергентной валидности показателей EVL-OS на уровне доменно-специфических эпистемологических убеждений. В соответствии с QSDEB

респонденты оценивают 18 утверждений, соотносенные с конкретной областью знания; ответы даются по 5-балльной шкале Лайкерта.

4. Русскоязычная версия шкалы конструктивистских эпистемологических убеждений А. А. Федорова (ШКЭУ) [3] применялась для оценки конвергентной валидности русскоязычной версии EVL-OS, поскольку фиксирует близкий по смыслу компонент – принятие конструктивистских убеждений о знании. Шкала включает 12 пунктов, ответы даются по 5-балльной шкале Лайкерта (от полного несогласия к полному согласию).

Результаты.

Для проверки исходной модели был проведен конфирматорный факторный анализ, который выполнялся на 20-пунктовой версии EVL-OS после исключения пункта, относящегося к онлайн-обучению. Показатели соответствия модели представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели соответствия исходной пятифакторной модели опросника (N = 482)

Модель	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
Пятифакторная модель	0.812	0.776	0.097	96.36	305.26

В соответствии с представленными данными, оригинальная пятифакторная модель демонстрирует недостаточный уровень соответствия эмпирическим данным. Значения индексов CFI и TLI ниже рекомендуемого уровня 0.90, а значение RMSEA превышает пороговое значение 0.08, что свидетельствует о недостаточной пригодности модели для описания структуры данных на русскоязычной выборке.

В связи с неудовлетворительным соответствием исходной модели был проведен исследовательский факторный анализ (EFA) полной версии шкалы. Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина составила: КМО = 0.871. Критерий сферичности Бартлетта оказался статистически значимым: $\chi^2 = 2326.7$, $p < 0.001$. Это свидетельствует о пригодности данных для проведения факторного анализа.

Первичный анализ показал наличие нескольких факторов, однако ряд пунктов демонстрировал слабые или перекрестные факторные нагрузки.

График собственных значений поддерживает двухфакторное решение: после второго фактора наблюдается выраженный излом кривой и дальнейшее снижение собственных значений (рис. 1). Начиная с третьего фактора собственные значения не превышают единицы и далее последовательно уменьшаются, что указывает на отсутствие дополнительных значимых факторов. В связи с этим был проведен поэтапный отбор пунктов шкалы. По результатам отбора была сформирована сокращенная версия опросника, включающая 12 пунктов. Параллельный анализ также показал, что оптимальным является двухфакторное решение.

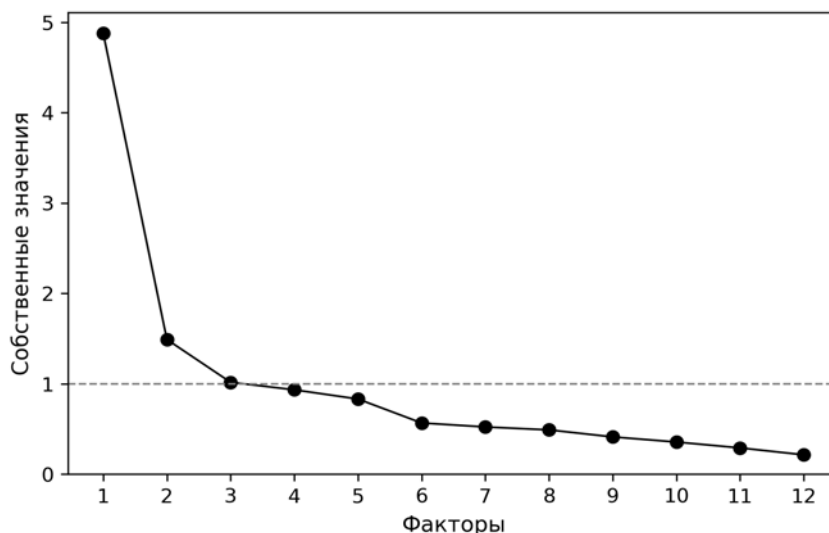


Рис. 1. График собственных значений факторов (scree plot)

Факторные нагрузки для выделенной структуры представлены в таблице 3.

Таблица 3

Факторные нагрузки для двухфакторного решения (N = 482)

Пункт	Фактор 1	Фактор 2
Осмысленное обучение происходит тогда, когда студенты вовлечены в социальные взаимодействия (общение, совместную деятельность)	0.198	0.599
Студенты лучше всего учатся в процессе совместной деятельности	-0.037	0.854
Обучение – это в первую очередь процесс совместного создания знаний	0.091	0.577
Хороший преподаватель показывает учащимся правильный способ решения задачи	0.727	-0.027
Задача преподавателя – передача знаний и навыков учащимся	0.633	-0.045
Чтобы учиться эффективно, студентам должен нравиться сам процесс обучения	0.785	0.069
Способность мыслить и рассуждать важнее, чем изучение конкретного материала из учебной программы	0.666	0.059
Студенты со «средними» способностями в процессе обучения перестают быть «середнячками»	0.022	0.388
То, насколько успешно студент усвоит материал, зависит от приложенных усилий	0.604	0.034
Для эффективного обучения студенты должны чувствовать себя счастливыми	0.682	0.021
Обучение должно быть интересным и увлекательным	0.818	0.059
Слишком увлекательные задания могут препятствовать учебному процессу	-0.548	0.276

Анализ содержания пунктов показывает, что выделенные факторы отражают различные эпистемологические убеждения обучающихся.

Первый фактор – трансмиссивные эпистемологические убеждения об обучении – объединяет утверждения, связанные с ролью преподавателя, значением усилий обучающегося и эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс. Второй фактор – социально-конструктивистские эпистемологические убеждения об обучении – включает утверждения, отражающие представление об обучении как процессе совместного конструирования знания и взаимодействия обучающихся.

Для проверки полученной структуры был проведен конфирматорный факторный анализ двухфакторной модели (табл. 4).

Таблица 4

Показатели соответствия моделей (N = 482)

Модель	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
оригинальная пятифакторная	0.812	0.776	0.097	96.36	305.26
итоговая двухфакторная	0.912	0.890	0.089	48.94	153.39

Сравнение показателей показывает, что двухфакторная модель демонстрирует более высокий уровень соответствия данным. Значения индексов CFI и TLI выше, а информационные критерии AIC и BIC существенно ниже. Таким образом, двухфакторная структура обеспечивает более адекватное описание эмпирических данных. Дополнительные показатели соответствия финальной модели представлены в таблице 5.

Таблица 5

Показатели CFA двухфакторной модели

Модель	χ^2	df	RMSEA	CFI	TLI
Двухфакторная модель	254.33	53	0.089	0.912	0.890

Полученные значения индексов соответствия позволяют интерпретировать модель как демонстрирующую приемлемый уровень соответствия данным. Показатели внутренней согласованности шкал представлены в таблице 6.

Таблица 6

Надежность шкал опросника

Шкала	Кол-во пунктов	α	ω	AVE	CR
Фактор 1	8	0.766	0.824	0.455	0.824
Фактор 2	4	0.713	0.727	0.421	0.724

Полученные значения коэффициентов α Кронбаха и ω Макдональда свидетельствуют о приемлемой внутренней согласованности шкал.

Значения композитной надежности превышают пороговое значение 0.70, что подтверждает согласованность пунктов внутри факторов. Значение AVE несколько ниже рекомендуемого уровня 0.50, что может свидетельствовать об умеренной конвергентной валидности.

Для оценки конвергентной валидности русскоязычной версии EVL-OS был проведен корреляционный анализ его показателей с результатами других методик, направленных на диагностику эпистемологических убеждений. В качестве внешних критериев использовались QGDEB, QSDEB, а также ШКЭУ. Результаты анализа показали, что корреляции между показателями EVL-OS и суммарными показателями других методик оказались низкими и близкими к нулю. Для шкал QSDEB и ШКЭУ значимые связи обнаружены не были.

Таблица 7

Корреляции шкал EVL-OS с другими методиками эпистемологических убеждений

Шкалы	QGDEB	QSDEB	ШКЭУ
Фактор 1	0.07	0.02	-0.01
Фактор 2	0.03	-0.02	0.01

Примечание: коэффициенты корреляции Пирсона.

Дополнительный анализ корреляций с подшкалами опросника QGDEB показал наличие слабых положительных связей с отдельными компонентами эпистемологических убеждений. Наиболее выраженные корреляции были выявлены со шкалой QGDEB (Stability) ($r = 0.23$), отражающей убеждения о стабильности или изменчивости знания, а также со шкалой QGDEB (Ability) ($r = 0.18$), связанной с убеждениями о врожденности или развиваемости познавательных способностей. Для показателя, отражающего значение интереса и эмоциональной вовлеченности в процессе обучения, были получены сходные значения корреляций ($r = 0.20$ и $r = 0.19$ соответственно).

Таблица 8

Дополнительный анализ связей с компонентами эпистемологических убеждений

Подшкалы QGDEB	EVL-OS
Stability	0.23
Ability	0.18
Source	0.12
Structure	-0.12
Speed	-0.04

Примечание: коэффициенты Пирсона, $N = 217$.

Корреляции с другими подшкалами QGDEB оказались низкими или отсутствовали. Данный результат может быть связан с различиями в концептуализации измеряемых конструктов. В отличие от используемых в сравнительном анализе методик, направленных преимущественно на диагностику общих убеждений о природе знания, EVL-OS фиксирует эпистемологические убеждения обучающихся о процессе обучения и условиях организации образовательного взаимодействия.

В целом полученные результаты позволяют говорить о наличии ограниченной, но теоретически интерпретируемой конвергентной валидности русскоязычной версии EVL-OS.

Обсуждение.

Проведенный анализ внутренней структуры EVL-OS показал, что исходная пятифакторная модель опросника не воспроизводится на русскоязычной выборке. Проверка модели с помощью конфирматорного факторного анализа продемонстрировала недостаточный уровень соответствия эмпирическим данным. Полученные результаты указывают на необходимость уточнения структуры инструмента при его использовании в контексте русскоязычных исследований.

Проведенный исследовательский факторный анализ позволил выявить более компактную факторную конфигурацию шкалы, включающую два взаимосвязанных фактора. Содержательный анализ пунктов показал, что данные факторы отражают два типа эпистемологических убеждений обучающихся о процессе обучения. Первый фактор включает утверждения, связанные с убеждениями об обучении как процессе передачи знания преподавателем. Данные убеждения близки к традиционным и так называемым «банковским» моделям обучения,

в рамках которых знание рассматривается как готовое содержание, передаваемое обучающимся и подлежащее усвоению. Несмотря на тематическое разнообразие пунктов, включенных в данный фактор (роль преподавателя, значение усилий обучающегося, эмоциональная вовлеченность в обучение), их объединяет убеждение о том, что обучение является организованным процессом объяснения и усвоения знаний, где ведущую роль играет преподаватель и структурированное содержание обучения. В связи с этим данный фактор может быть интерпретирован как отражение трансмиссивных эпистемологических убеждений об обучении.

Второй фактор объединяет утверждения, отражающие социально-конструктивистские эпистемологические убеждения об обучении. Этот фактор отражает представление об обучении как социальном процессе совместного конструирования знания, где важны взаимодействие, обсуждение и развитие познавательных возможностей обучающихся.

Полученная двухфакторная структура опросника может отражать особенности дифференциации эпистемологических убеждений обучающихся. В оригинальной версии EVL-OS выделяется более сложная многомерная конфигурация эпистемологических убеждений, однако в настоящем исследовании данные модели оказываются сгруппированы в два более обобщенных измерения. Подобное укрупнение факторов может свидетельствовать о том, что обучающиеся в меньшей степени различают отдельные педагогические ориентации и воспринимают их через более общие представления о характере образовательного процесса – как совместное конструирование знания или как передачу знания преподавателем. Аналогичные тенденции описываются и в исследованиях эпистемологических убеждений, где многомерные модели нередко демонстрируют ограниченную воспроизводимость факторной структуры на различных выборках обучающихся [10; 12].

Показатели внутренней согласованности выделенных шкал свидетельствуют о приемлемой надежности опросника. Несмотря на то что значения показателей AVE несколько ниже рекомендуемого порогового уровня, значения коэффициентов композитной надежности и внутренней согласованности указывают на достаточную согласованность пунктов внутри факторов. В совокупности полученные результаты позволяют рассматривать адаптированную структуру шкалы как психометрически удовлетворительную.

Оценка конвергентной валидности показала, что корреляции между показателями EVL-OS и суммарными показателями других методик эпистемологических убеждений оказались низкими и близкими к нулю. В частности, связи со шкалами опросников эпистемологических убеждений QGDEB и QSDEB, а также с русскоязычной шкалой конструктивистских эпистемологических убеждений оказались слабо выраженными.

Дополнительный анализ связей с подшкалами опросника Schommer показал наличие слабых положительных корреляций с отдельными компонентами эпистемологических убеждений. Наиболее выраженные связи были выявлены со шкалой QGDEB (Stability), отражающей убеждения о стабильности или изменяемости знания, а также со шкалой QGDEB (Ability), связанной с убеждениями о врожденности или развиваемости познавательных способностей. Данный результат может свидетельствовать о том, что социально-конструктивистские убеждения об обучении в большей степени согласуются с убеждениями о динамическом характере знания и возможностях развития познавательных способностей обучающихся.

В то же время корреляции с другими подшкалами опросника Schommer, а также с показателями других методик оказались низкими. Подобный результат может быть связан с различиями в концептуализации измеряемых конструктов. В отличие от используемых в сравнительном анализе опросников, направленных преимущественно на диагностику общих убеждений о природе знания, EVL-OS фиксирует эпистемологические убеждения обучающихся о процессе обучения и условиях организации образовательного взаимодействия. В оригинальной версии EVL-OS используется термин *epistemic views*, подчеркивающий описательный характер представлений обучающихся об обучении. В настоящем исследовании данные

представления интерпретируются в рамках более широкого конструкта эпистемологических убеждений (*epistemological beliefs*), что позволяет сопоставлять полученные результаты с другими исследованиями личной эпистемологии.

В этом смысле шкала отражает педагогически контекстуализированные эпистемологические убеждения, связанные прежде всего с интерпретацией образовательного процесса. В условиях дополнительного профессионального образования такие убеждения могут выступать когнитивной рамкой, определяющей ожидания обучающихся относительно образовательной ситуации и способы организации собственной учебной активности. Взрослые обучающиеся, обладающие профессиональным опытом и сложившимися способами деятельности, интерпретируют образовательные требования через призму собственных убеждений о природе обучения и роли участников образовательного процесса.

Тем самым эпистемологические убеждения об обучении могут рассматриваться как один из факторов, влияющих на способы включенности обучающихся в учебную деятельность, характер их взаимодействия с образовательной средой и особенности организации собственной познавательной активности. В контексте дополнительного профессионального образования данные убеждения могут опосредовать различные формы проявления субъектности обучающихся, определяя способы интерпретации образовательной ситуации, принятия учебных требований и выбора стратегий учебной деятельности.

Заключение.

Полученные результаты позволили уточнить структуру эпистемологических убеждений обучающихся и выявить два обобщенных типа эпистемологических убеждений об обучении, отражающих социально-конструктивистскую и трансмиссивную ориентации. Проведенная психометрическая проверка показала, что русскоязычная шкала эпистемологических убеждений об обучении демонстрирует приемлемые показатели факторной структуры и внутренней согласованности, что позволяет рассматривать ее как надежный инструмент диагностики эпистемологических убеждений обучающихся.

Полученные данные указывают на связь эпистемологических убеждений с особенностями интерпретации учебной ситуации и организации учебной активности. В условиях дополнительного профессионального образования эпистемологические убеждения могут рассматриваться как один из факторов, опосредующих включенность обучающихся в учебную деятельность и особенности проявления их субъектности. Перспективой дальнейших исследований может стать проверка устойчивости выявленной факторной структуры на различных выборках, а также анализ связей эпистемологических убеждений с показателями проявления субъектности обучающихся в условиях ДПО.

Приложение 1

Русскоязычная шкала эпистемологических убеждений об обучении (*adaptation memoduku Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun, A. Okada, K. Sheehy, 2020*)

Инструкция. Оцените степень согласия с каждым утверждением, используя следующую шкалу:

- 1 – полностью не согласен;
- 2 – скорее не согласен;
- 3 – затрудняюсь ответить;
- 4 – скорее согласен;
- 5 – полностью согласен.

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Осмысленное обучение происходит тогда, когда студенты вовлечены в социальные взаимодействия (общение, совместную деятельность)	☐	☐	☐	☐	☐
2	Студенты лучше всего учатся в процессе совместной деятельности	☐	☐	☐	☐	☐
3	Обучение – это в первую очередь процесс совместного создания знаний	☐	☐	☐	☐	☐
4	Хороший преподаватель показывает учащимся правильный способ решения задачи	☐	☐	☐	☐	☐
5	Задача преподавателя – передача знаний и навыков учащимся	☐	☐	☐	☐	☐
6	Чтобы учиться эффективно, студентам должен нравиться сам процесс обучения	☐	☐	☐	☐	☐
7	Способность мыслить и рассуждать важнее, чем изучение конкретного материала из учебной программы	☐	☐	☐	☐	☐
8	Студенты со «средними» способностями в процессе обучения перестают быть «середнячками»	☐	☐	☐	☐	☐
9	То, насколько успешно студент усвоит материал, зависит от приложенных усилий	☐	☐	☐	☐	☐
10	Для эффективного обучения студенты должны чувствовать себя счастливыми	☐	☐	☐	☐	☐
11	Обучение должно быть интересным и увлекательным.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Слишком увлекательные задания могут препятствовать учебному процессу	☐	☐	☐	☐	☐

Ключ

Шкала «Трансмиссивные эпистемологические убеждения об обучении» включает пункты 4–7 и 9–12.

Шкала «Социально-конструктивистские эпистемологические убеждения об обучении» включает пункты 1–3 и 8.

Баллы по шкалам рассчитываются путем суммирования соответствующих пунктов; более высокие значения отражают большую выраженность соответствующего типа эпистемологических убеждений.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Фасоля А.А. Особенности организации образовательного процесса в контексте конструктивистской концепции обучения / А.А. Фасоля, М.С. Гузеев, Н.В. Уварина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13. №1. – С. 86–92. DOI 10.7442/2071-9620-2021-13-1-86-92. EDN WKUNFR
3. Федоров А.А. Русскоязычная версия шкалы конструктивистских эпистемологических убеждений: психометрический анализ / А.А. Федоров // Reflexio. – 2020. – Т. 13. №1. – С. 49–59. DOI 10.25205/2658-4506-2020-13-1-49-59. EDN HNVBKD
4. Фрейре П. Педагогика угнетенных / П. Фрейре; пер. с португ. Т.М. Ковальковой. – М.: КоЛибри, 2019. – 272 с.
5. Шедина С.В. Традиционное и интерактивное обучение: особенности применения методов в учебном процессе / С.В. Шедина, Н.С. Терешина // Эпоха науки. – 2022. – №32. – С. 342–347. DOI 10.24412/2409-3203-2022-32-342-347. EDN AZZPUB
6. Berzonsky M.D. Individual differences in self-construction: The role of constructivist epistemological assumptions // Journal of Constructivist Psychology. – 1994. Vol. 7. №4. Pp. 263–281.
7. Hardman M. Educational psychologists' orientation to inclusion and assumptions about children's learning / M. Hardman, J. Worthington // Educational Psychology in Practice. 2000. Vol. 16. №3. Pp. 349–360.
8. Hofer B.K. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. №4. Pp. 378–405.
9. Kember D. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching / D. Kember, K. Kwan // Instructional Science. 2000. Vol. 28. Pp. 469–490.
10. Lonka K., Ketonen E., Vermunt J. D. University students' epistemic profiles, conceptions of learning, and academic performance // Higher Education. 2021. Vol. 81. Pp. 775–793. DOI 10.1007/s10734-020-00575-6. EDN MGAHUB
11. MacCallum R.C. Sample size in factor analysis / R.C. MacCallum, K.F. Widaman, S. Zhang, S. Hong // Psychological Methods. 1999. Vol. 4. №1. Pp. 84–99.
12. Okada A. Factors and recommendations to support students' enjoyment of online learning with fun: a mixed method study during COVID-19 / A. Okada, K. Sheehy // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2020.584351/full> (date of request: 05.03.2026). DOI 10.3389/feduc.2020.584351. EDN QBSQHR
13. Schommer M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82. №3. Pp. 498–504.
14. Sheehy K. Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education / K. Sheehy, Budi-yanto, H. Kaye, K. Rofiah // Journal of Intellectual Disabilities. 2019. Vol. 23. №1. Pp. 39–56.
15. Wenger, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.

Гордин Александр Иннокентьевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

БЕЗОПАСНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ ВО ВРЕМЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Аннотация: автор исследует педагогические условия организации взаимодействия учащихся и студентов с искусственным интеллектом в процессе самостоятельных и учебных аудиторных занятий. В статье представлены основные подходы к определению содержания понятия: «безопасное информационное поведение», «информационная гигиена», «информационная культура». Автором ставится проблема соблюдения информационной гигиены во время информационного взаимодействия обучающихся с искусственным интеллектом.

Ключевые слова: искусственный интеллект, информационная безопасность, информационная социализация.

Современное российское ценностно-смысловое образовательное пространство подвергается глубокому технико-технологическому интеллектуальному преобразованию, в связи со стремительным распространением технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ). ИИ безусловно может стать хорошим помощником при поиске и транслировании учебной информации, при планировании и формировании содержания занятий, при оценке получаемых результатов как индивидуальной, групповой деятельности обучающихся, так и образовательного взаимодействия в диаде «обучающийся – учитель».

Условно можно выделить особые функциональные возможности взаимодействия с ИИ во время учебного процесса ученика (студента), учителя (преподавателя вуза), родителя, администратора и учёного (преимущественно, преподавателя вуза).

Ученик (студент):

– *помощь в решении учебных заданий.* ИИ может предложить разнообразные варианты их решения, помогать подкреплять решения достоверными и разнообразными фактами, формулировать комментарии и многое другое;

– *помощь в оптимизации учебного процесса и презентации полученных результатов.* ИИ способен быстро сгенерировать учебную информацию, помочь учащемуся интегрироваться в другие предметы школьной программы, подобрать оптимальные формы презентации полученных данных, вплоть до создания компьютерных и прочих игр для более эмоционального и эффективного усвоения учебной информации.

Учитель (преподаватель вуза):

– *методическая помощь в создании учебных материалов.* ИИ облегчает учителю поиск информации для формирования учебных заданий. Он способен предлагать варианты их формирования с учётом возраста обучающихся;

– *проверка знаний.* ИИ может стать эффективным помощником для учителя при проверке результатов промежуточных, итоговых и остаточных знаний. Он способен помочь создать как индивидуальные, учитывающие уровень развития ученика формы оценочных средств, так и автоматизированные, позволяющие выполнять учителю большие объёмы работы по проверке знаний, например, в части определения ошибок, сравнительного анализа выполненных учебных заданий и контрольных работ, вплоть до формирования индивидуальных рекомендаций учащимся;

– *индивидуализация процесса обучения.* ИИ может помогать учителю собирать и анализировать данные, о динамике и качестве усвоения знаний отдельных учащихся, формировать

для них индивидуальные программы обучения, с учетом особенностей их психофизического развития и социальных условий их бытия;

– *коммуникация с внешней социальной средой и родителями обучающихся*. ИИ может оказаться надёжным помощником для учителя не только в создании необходимых информационных платформ для обмена опытом с коллегами в населённом пункте, регионе, России и во всём мире, но и быть эффективным информационным ресурсом, осуществляющим сопровождение этого коммуникативного процесса в том числе и с родителями в виде: электронного блокнота, дневника, вебинаров и много другого;

– *презентация учебного материала*. ИИ может помочь учителю в создании разнообразных форм презентации учебных материалов, например, в виде учебных рисунков, таблиц, видеофильмов.

Родитель:

– *коммуникация с учителями и администрацией школы*. ИИ может и должен стать помощником родителей для оперативного получения и обработки информации о проблемах и достижениях ребёнка;

– *повышение информационной и психолого-педагогической культуры*. ИИ способен предоставить родителям необходимую первичную информацию для психолого-педагогического самообразования. А впоследствии предлагать соответствующую литературу, вебинары по углублению своих знаний в этом направлении, создавать новые формы и методы образовательного взаимодействия с ребёнком в рамках семьи, которые могут помочь ему более эффективно преодолевать учебные и личностные проблемы;

– *контроль за распределением времени и образовательной деятельностью ребёнка*. ИИ хороший помощник родителей в плане оперативного отслеживания местонахождения ребёнка, мониторинга рационального распределения его личного времени, оказания психологической поддержки, просмотра электронного дневника.

Администратор:

– *автоматизация рутинных организаторских задач*. ИИ способен освободить администратора или учителя (классного руководителя), педагога вуза (куратора группы), выполняющих его функцию, от выполнения рутинных работ, посредством автоматизированного составления отчётов, учебных планов, расписания и решения других ежедневных организаторских задач;

– *планирование учебно-воспитательной деятельности*. ИИ способен помочь администратору эффективно распределять своё рабочее время, оптимизировать в целом учебно-воспитательный процесс с учётом материально-технического, кадрового, аудиторного, человеческого (количества обучающихся, родителей) ресурсов, создания текущих и перспективных планов деятельности образовательной организации, взаимодействия её с родителями, с реальными и потенциальными социальными партнёрами [4].

Учёный (преимущественно, преподаватель вуза):

– *поиск необходимой научной информации*. ИИ может стать эффективным помощником для преподавателя вуза, занимающегося научно деятельностью для написания учебных пособий, монографий, научных статей;

– *анализ полученных научных данных*. ИИ может помочь педагогу в обработке большой массы, собранной научной информации в виде: автоматизированного контент-анализа; создания требуемых научными изданиями алгоритмов; при оценке оригинальности текста; при переводе текстов на иностранные языки и множества другой технической рутинной работы, требующей неоправданно большого количества времени для соблюдения формальностей, которые существенно не влияют на содержание текстов.

При этом исследования в данном направлении выявляют как положительные, так и отрицательные эффекты образовательной деятельности, в процессе которой происходит активное информационное взаимодействие с ИИ.

Положительные эффекты нами описаны в данной статье выше. Хотелось бы только дополнительно отметить, что ученики, обращающиеся за информационным сопровождением к ИИ, усваивают материал в два раза эффективнее по сравнению с традиционными методами обучения и обеспечивают оперативный доступ всех обучающихся, включая учителей и родителей, к актуальной информации, которая стремительно обновляется в современном информационном обществе [3].

Отрицательные эффекты взаимодействия обучающихся с ИИ.

1. *Неправильное или чрезмерное использование ИИ* может ослабить самостоятельные навыки поиска, формирования и транслирования информации учениками, студентами и любыми обучающимися взрослыми.

2. *Возникновение информационной зависимости.* Постоянное и беспричинное информационное взаимодействие с ИИ, может привести к информационной зависимости от него. Что, в свою очередь, из-за ненужности напрягать своё сознание, приведет к снижению способности обучающегося критически и творчески мыслить, т.е. самостоятельно анализировать информацию и принимать нестандартные решения. Информационная зависимость также порождает: психофизическую усталость, тревожное поведение, завышенную и заниженную самооценку; снижение зрения, нарушение в работе сердечно-сосудистой системы, искривление позвоночника и появление лишнего веса; калейдоскопичность и клиповость мышления, лишаящих человека способности концентрироваться; возникновение думскроллинга: – бездумного блуждания сознания в информационных потоках.

3. *Ограничение непосредственного межличностного общения.* Постоянное информационное взаимодействие с ИИ, может сделать необязательным непосредственное межличностное общение между всеми участниками образовательного процесса и, прежде всего, между учеником и учителем, учителем и родителем. Это не только понизит мотивацию к совместной образовательной деятельности, но и неизбежно отрицательно скажется на эмоциональном их развитии, будет приводить к нарушению социализации в реальном социуме, провоцировать цифровой аутизм, деменцию и эскапизм.

4. *Небезопасное хранение личной информации.* Использование ИИ в образовании требует сбора и хранения большого количества личных данных учащихся и педагогов, что вызывает опасения по поводу их конфиденциальности и безопасности.

5. *Субъективность генерируемой информации.* ИИ – это самообучающаяся информационная система, которая создается определённым человеком или группой лиц, которые подбирают для его деятельности определённую информацию или включают его в определённое информационно-ценностное пространство. В результате, искомая информация может быть предвзятой и от этого неточной, что может привести к дискриминации других источников информации или к получению после анализа представленных источников неточных результатов.

6. *Искусственное отчуждение от некоторой категории потребителей.* Внедрение ИИ в образование требует значительных финансовых и технических ресурсов, что может привести к увеличению разрыва в образовании между разными социально-экономическими группами, например, старшим и младшим поколения, между развитыми и развивающимися или находящимися в стадии зарождения человеческими общностями.

7. *Этические барьеры.* Использование ИИ в образовании поднимает сложные этические вопросы. Например, об ответственности ИИ за принимаемые решения обучающихся, с которым происходит его информационное образовательное взаимодействие. Ведь, зачастую, подбор информации, которую осуществляет ИИ, а значит и люди его контролирующие,

определяют и направления поиска и следующие за ним выводы. По этой же причине можно с уверенностью говорить о влиянии подобранной информации на формирование личности человека, его ценности и нормы поведения как на живую самообучающуюся информационную систему [1].

Всё вышесказанное говорит о том, что при образовательном информационном взаимодействии человека с ИИ важно сохранять баланс между технико-технологическим и социокультурным аспектами безопасного информационного поведения человека. Это связано с особенностями формирования информационной культуры человека, на основе соблюдения с самого раннего детства информационной гигиены как профилактики бездумного (нечистоплотного) потребления информационного продукта [2]. Такого рода гигиена предусматривает рассмотрение ИИ как инструмент, дополняющий и усиливающий роль преподавателя и возможности для самореализации и развития личности обучающегося, но не заменяющий их.

Список литературы

1. Голенков С.И. Искусственный интеллект и проблемы этики / С.И. Голенков // Диагностика современности: глобальные вызовы – индивидуальные ответы: сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием / отв. ред. Ю.А. Разинов. – Самара: Самарская гуманитарная академия, 2018. – С. 217–226. EDN XUDUEX
2. Гордин А.И. Безопасное информационное поведение человека: учебное пособие для вузов / А.И. Гордин, О.В. Гордина. – СПб.: Лань, 2025. – 260 с.
3. Ивченко А.О. Искусственный интеллект в сфере образования: плюсы и минусы / А.О. Ивченко // Вестник науки. – 2023. – Т. 4. №12 (69). – С. 685–689. – ISSN 2712-8849. – URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/11932> (дата обращения: 27.02.2026). EDN QTPDYB
4. Хрищатый А.С. Влияние внедрения искусственного интеллекта в сфере управления персоналом / А.С. Хрищатый // Актуальные исследования. – 2021 – №38 (65). – С. 26–30.

Диденко Дарья Андреевна

студентка

Ковалёва Дина Петровна

бакалавр, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154519

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВАРИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ФРАНЦА АЛЕКСАНДЕРА

Аннотация: в статье рассматриваются психосоматические взаимосвязи расстройств аппетита и приёма пищи. Работа посвящена анализу экспериментального обоснования психосоматической концепции Франца Александра, основателя и лидера «Чикагской школы» психоаналитики, профессора клинической психиатрии Южно-Калифорнийского университета (1957 г.) и лауреата премии Зигмунда Фрейда (1921 г.). Согласно которому – неразрешённый эмоциональный конфликт находит место в теле, через механизм хронического вегетативного возбуждения и приводит к развитию конкретного соматического заболевания. Заболевания под названием «Чикагская семёрка»: бронхиальная астма, ревматоидный артрит, язвенный колит, язва желудка и двенадцатиперстной кишки, эссенциальная гипертензия, гипертиреоз и нейродермит (эндогенная экзема). Экспериментальный подход Александра заложил основы психосоматики и сохраняет ценность в глубине понимания клиента.

Ключевые слова: Франц Александер, расстройства аппетита и процесса приёма пищи, нервная анорексия, булимия, нервная рвота, кардиоспазм, эзофагические неврозы, неврозы желудка, пептические язвы, хроническая диарея, спастический колит, слизистый колит, язвенный колит, хронический психогенный запор, нарушения выделительных функций.

В середине XX века медицина разделилась на два типа врачей: тех, кто лечил тело и тех, кто лечил душу. Казалось, что одно может существовать без другого. Пока венгерский психоаналитик Франц Александер не задал вопрос: «Почему у одних людей стресс вызывает тахикардию, а других – спазм кишечника?» Так появилась Чикагская семёрка: язва, астма, артрит, нейродермит, гипертония, тиреотоксикоз, язвенный колит. В данной статье мы подробно рассмотрим первый блок – пищеварительную систему.

В современной медицине признаётся значительное влияние психоэмоциональных факторов на развитие соматических заболеваний. Медицинская практика показывает, что лечение может быть направлено преимущественно на соматические заболевания, тогда как психогенные факторы остаются недостаточно учтёнными. Люди постоянно обращаются к врачам и не понимают, что истинная причина – в реализации бессознательного процесса.

Франц Александер разделил психосоматику на 7 блоков в книге «Психосоматическая медицина» [2]:

- 1) расстройства аппетита и процесса приёма пищи;
- 2) роль эмоциональных факторов в возникновение респираторных расстройств;
- 3) сердечно-сосудистые заболевания;
- 4) кожные заболевания;
- 5) возникновение метаболических и эндокринных расстройств;
- 6) эмоциональный фактор в возникновении болезней суставов;
- 7) функции полового аппарата у мужчин и женщин.

В данной статье мы рассмотрим первый блок, посвящённый расстройствам аппетита и процессам приёма пищи.

Блок подразделяется на разделы и подразделы.

1. Расстройства аппетита и процесса приёма пищи.

Процесс питания отражает особенности формирования эмоциональной привязанности в раннем детстве. Питание выступает в качестве фундаментальной потребности в детстве – это выделение слюны и желудочного сока на запах. После кормления у ребёнка возникает ощущение внутреннего комфорта, вследствие чего формируется устойчивая ассоциативная связь питания с безопасностью, защищённостью [2, с. 34]. Удовлетворение потребности в питании способствует формированию у ребёнка ощущения собственной значимости и любви со стороны родителей. С другой стороны, могут формироваться эмоциональные установки: когда наступает не просто голод, а желание обладать едой, в дальнейшем такие сильные чувства могут перерасти в жадность, зависть и ревность. Могут возникнуть, когда мать не обращает внимания на потребность ребёнка в еде и кормит спустя большое количество времени от просьбы ребёнка.

Таким образом, в подобных условиях может формироваться модель пищевой зависимости. В дальнейшем человек может прибегать к пище как к средству эмоционального утешения, вместо межличностных отношений и коммуникации.

Блок расстройства аппетита и процесса приёма пищи, делится на подразделы:

1) нарушение аппетита, нервная анорексия. Характеризуется сознательным отказом от еды, как способ взять контроль над своей жизнью, телом. Данное поведение сопровождается иллюзорным ощущением контроля над собственной судьбой. Важно добавить мнение психоаналитика Хильды Брух, которая отмечала, как пациенты с анорексией страдают от

глубинного чувства неэффективности и ощущения, что не управляют своей жизнью, а подчиняются другим [8].

Следовательно, отказ от еды представляет собой отчаянную попытку индивида доказать себе и миру собственное существование и способность осуществлять контроль хотя бы в этой сфере;

2) булимия. Сопровождается неконтролируемыми приступами переедания, после чего следует чувство вины и попытки «очистить» свой организм рвотой и (или) слабительным. Переедание происходит как во время срывов, после длительного голодания, так и в состоянии алкогольного опьянения. Данное расстройство может быть обусловлено неспособностью человека сохранять эмоциональное равновесие и внутренний баланс при жизненных трудностях, что приводит к «заеданию» проблемы, чтобы отрегулировать психоэмоциональное напряжение. Согласно концепции Франца Александера, ощущение сытости даёт чувство безопасности [2]. Следовательно, человек, который не может почувствовать безопасность и внутренний баланс, пытается внешними факторами решить проблемы, вместо осознания и построения причинно-следственных связей своих чувств.

Александер делает акцент на оральной зависимости. Ритуал «очищения» символизирует попытку избавиться от «плохой» материнской фигуры внутри себя. Психоаналитические исследования интерпретируют данные симптомы как проявление глубинных конфликтов ранних отношений. Человек будто вырывает из себя то, как по его мнению, его отравляет;

3) нервная рвота. Представляет собой психогенную реакцию на стрессовые воздействия, чувством отвращения, глядя на непереносимую ситуацию. Нежеланием «принять» внутрь себя ситуацию – организм пытается убрать её любыми способами, как физическое тело.

2. Нарушения акта глотания:

1) эзофагические неврозы характеризуются спазмами, какими-либо неприятными ощущениями, дискомфортом в пищеводе, ощущения «кома в горле». Данные симптомы интерпретируются как отражение неспособности психологически принять, «проглотить» пережитую обиду;

2) кардиоспазм. Клинически проявляется в нарушении проходимости пищи, грудной отдел теряет способность к координированным сокращениям, продвигающим пищу. Нижний пищеводный сфинктер, вход в желудок, не может расслабиться достаточно хорошо, и затем пища скапливается в пищеводе, вызывая расширение.

Данное состояние рассматривается как проявление орального подавления. Человек стоит перед «обязанностью» принять ситуацию, для него крайне негативную, неприятную, принять неприемлемое. Подчинение обстоятельствам, которые вызывают внутренний протест. Пациент не идёт «вперёд», так как застревает в прошлом, не «проглатывает» новый жизненный опыт. Предпочитает «держат в себе» всё и не пускать новое, включая чувства и пищу, тем самым «не пропускает» еду в желудок.

Проблемы со сфинктером говорят о страхе перед вторжением или неготовности открыться. Спазмы отражают хроническое психоэмоциональное напряжение: индивид «цепляется» за определённые ситуации, обиды или страхи, не имея возможности расслабиться.

Дисфагия (затруднение глотания) – «Я не могу это принять». Трудность с проглатыванием твёрдой пищей – проблемы с принятием жестокой жизненной реальностью. Трудность с глотанием жидкости – глубокое, тотальное, недоверие к миру. Обращаясь к Вильгельму Райху и его теории «мышечного панциря» [9, с. 1], отметим, что хронические спазмы мышц, включая спазмы горла, сдерживают эмоциональные импульсы. Можно предположить, что «ком в горле» – это не только «непроглоченная обида», но и физический блок, который мешает человеку закричать, попросить о помощи, выразить эмоцию – гнев.

3. Нарушения пищеварительных функций:

1) невроты желудка. Диспепсия, тяжесть, боли в желудке при отсутствии органических патологий;

2) пептические язвы. Язва желудка и 12-пёрстной кишки. Язва возникает, когда повышается чувство агрессии. Стресс усиливает факторы агрессии (выброс кислоты) и ослабляет факторы защиты (спазм сосудов, ухудшение кровотока). Как сказал Франц Александер, в основе лежит психологический конфликт – «орально-зависимый конфликт». Он характеризуется противоречием между интенсивным желанием заботы и неспособностью выразить данную потребность, что обусловлено чувством стыда за проявление слабости и стремлением продемонстрировать самодостаточность. «Хочу заботы, не могу попросить», очень сильное желание, практически младенческое, в потребности поесть, быть накормленным, защищённым и любимым. Но считает, что его просьбы говорят о слабости, и тем самым стыдится, стремится казаться очень самостоятельным. Когда мир предъявляет к человеку требования, с которыми он не может справиться (или думает так), то психика переносит к такому получению комфорта, как в детстве, – к еде.

Работы Джона Сарно подтверждают, желудок буквально «переваривает» наши непрожитые эмоции.

4. Нарушения выделительных функций, психология экстремальных функций:

1) хроническая диарея, спастический колит, слизистый колит. Представляют собой реакцию кишечника на переживаемый страх или стремление психологически «избавиться» от непереносимой психической нагрузки. Язвенный колит. Это тяжелое воспалительное заболевание, связанное с глубоким чувством беспомощности и «очищения» от вины. Франц Александер и его школа изучали это с особым вниманием. Хроническое воспалительное заболевание толстой кишки, характеризующееся язвами на её слизистой оболочке. Болезнь порождает орган, отвечающий за выведение, избавление от отходов и очищение. Заболевание, где психический конфликт достигает такого уровня, что вызывает тяжёлое, инвалидизирующее воспаление. Психолог Мерил Гисберг, развивая идеи Франца Александера, отмечала, что колит часто возникает у людей, чьё детство было чрезмерно подвержено давлению авторитарных родителей в вопросах туалета и дисциплины. Вследствие этого во взрослом возрасте любое внешнее давление провоцирует внутренний протест. Можно утверждать, что дисфункция кишечника отражает неспособность индивида устанавливать границы и говорить «нет»;

2) хронический психогенный запор. Невозможность отпустить прошлое, расстаться с ним. Страх перед переменами. В отличие от диареи, где идёт отторжение, запор – это удержание. Человек цепляется за старые обиды, отношения, моменты прошлого образа жизни. Организм будто пытается сказать, что ты держишь в себе то, от чего пора отойти, от того, что тебя отравляет.

Проведённый анализ психосоматических аспектов функционирования пищеварительной системы позволяет заключить, что желудочно-кишечный тракт представляет собой целостную систему, высокочувствительную к эмоциональным стимулам. Патология верхних отделов часто говорит о затруднении принятия внешних обстоятельств, принятия каких-либо ситуаций. Заболевания желудка связаны с невыраженными, подавленными эмоциями, повышенной агрессивностью и неспособностью психологически «переварить» ситуации. Дисфункции кишечника говорят о нарушении принятия ситуаций, показывают проблему с личными границами, диарея – отвержение обстоятельств и полученной информации. Можно сказать, что весь путь от рта до ануса – это жизненный путь человека. То, как мы берём – аппетит, усваиваем – перевариваем, отпускаем – выделение, отражает нашу жизнь. Пищеварительная система показывает, есть ли подавленные эмоции, напряжение, и показывает дискомфорт в соматической форме. Игнорирование психогенного фактора ведёт к хроническим

болезням. Методы фармакологии и психотерапии, направленные на восстановление нервной регуляции и проработку внутренних конфликтов, могут убрать симптомы.

Список литературы

1. Шустов Д.И. Классические концепции психосоматической медицины / Д.И. Шустов, С.А. Шустова // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. – 2006. – №3. – С. 93–98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-kontseptsii-psihosomaticheskoy-meditsiny> (дата обращения: 14.02.2026). EDN HYSBNV
2. Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение / Ф. Александр; пер. с англ. А.М. Боковой, В.В. Старовойтова; под науч. ред. С. Л. Шишкина. – М.: КАНОН+, 2016. – 352 с. – ISBN 978-5-88373-019-0.
3. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия. Исцеление души и тела: популярное учебное пособие / Г.В. Старшенбаум. – М.: АСТ, 2024. – 352 с. – ISBN 978-5-17-134644-7.
4. Кулаков С.А. Основы психосоматики: классическое учебное пособие с клиническими примерами / С.А. Кулаков. – СПб.: Речь, 2003. – 288 с. – ISBN 5-9268-0170-2.
5. Кубекова А.С. Психосоматика: расстройства пищевого поведения: учебное пособие / А.С. Кубекова, В.П. Мамина, М.А. Шаповалова. – Астрахань: Астраханский государственный медицинский университет, 2022. – 101 с. – ISBN 978-5-4424-0714-3. EDN WPWEBG
6. Александр Ф. Человек и его душа: познание и врачевание от древности и до наших дней / Ф. Александр, Ш. Селесник; пер. с англ. и предисл. И. С. Ковалевой. – М.: Прогресс; Культура, 1995. – 604 с. – ISBN 5-01-003952-7.
7. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная терапия: практическое руководство / М.Е. Сандомирский. – М.: КЛАСС, 2005. – 592 с. – ISBN 5-86375-132-3.
8. Bruch H. Eating Disorders: Obesity, Anorexia Nervosa, and the Person Within = Расстройства приема пищи: ожирение, нервная анорексия и личность внутри / H. Bruch. New York: Basic Books, 1973. 396 p. ISBN 0-465-01772-4.m
9. Райх В. Анализ характера = Character Analysis / Вильгельм Райх; пер. с англ. Е. Поле. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 528 с. – ISBN 5-04-005750-0.
10. Сарно Дж.Э. Исцеление от травмы: как пробуждение тела и разума может вылечить хроническую боль / Дж.Э. Сарно; пер. с англ. Э. Мельник. – М.: Эксмо, 2022. – 288 с. – ISBN 978-5-04-164858-1.

Зотова Наталья Викторовна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154296

ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация: автор рассматривает проблему профилактики компьютерной (интернет) зависимости у подростков в сфере образования. В работе анализируются современные методы профилактики, сравниваются отечественные и зарубежные исследования, в том числе эпидемиологические данные, методические рекомендации и систематические обзоры. Особое внимание уделяется ключевым эпидемиологическим показателям, факторам риска и проблеме оценки эффективности профилактики. Автор обосновывает необходимость перехода от подходов профилактики, которые основываются на запретах и ограничениях, к стратегиям, направленным на развитие цифровой гигиены и грамотности, жизненных навыков и позитивного развития личности молодых людей. В статье предложена комплексная модель профилактики, которую необходимо внедрить в образовательный процесс. Данный подход направлен на развитие психологической устойчивости подростков и их навыков, а также опирается на методологические схемы оценки.

Ключевые слова: интернет-зависимость, компьютерная зависимость профилактика, образовательное учреждение, подростки, школа, цифровая гигиена, факторы риска, позитивное развитие молодежи.

С развитием цифровых технологий образ жизни подростков кардинально изменился. Онлайн среда стала естественным пространством для общения, выражения себя, обучения и развлечения. Но несмотря на все преимущества развития цифровых технологий, существует и обратная сторона – существенно увеличился риск формирования «компьютерной» или «интернет-зависимости» у подростков, которые не имеют навыков регулирования своей активности в онлайн [3; 5; 7]. Единого мнения как диагностировать данную патологию нет (так, например, МКБ-11 включает только игровое расстройство – 6C51). Интернет-зависимость принято рассматривать как поведенческую, для которой характерны: утрата контроля, нестабильное психологическое состояние, проблемы в учебе и общении, толерантность и синдром отмены [2; 5].

Отечественные исследования, проведенные в 2024 году, показывают, что «среди московских подростков у 4,3% выявлена зависимость, а у 29,3% – риск ее формирования. Выявлена интернет-зависимость (общие феномены зависимости) у 7,2% российских подростков, притом процент подростков, зависимых от компьютерных игр (частная форма зависимости), был выше (10,4%)» [1]. Компьютерную зависимость обостряет коморбидность с социальной дезадаптацией и тревожными, депрессивными расстройствами [1; 4]. Большую часть времени подростки социализируются в образовательном учреждении, поэтому можно смело сделать вывод, что школа – главная площадка для проведения системной профилактической работы. Цель статьи заключается в анализе современных научных методов профилактики компьютерной зависимости в образовательных учреждениях. Автор работы опирается на методические рекомендации, эпидемиологические исследования и обзоры эффективности профилактических программ.

Можно выделить основные факторы, влияющие на развитие зависимости: семейные, индивидуально-психологические, образовательные. В первую категорию входят дисфункциональные детско-родительские отношения, неблагоприятная атмосфера в доме, слабый или чрезмерный родительский контроль жизни подростка и отсутствие мониторинга активности ребенка в онлайн. Исследование показывает, что жизнь в неполной семье, особенно после развода родителей, повышает риск развития компьютерной зависимости у подростка в 1,77 раза [3]. Индивидуально-психологические детерминанты играют не менее важную роль в развитии компьютерной зависимости. К факторам риска в данной категории можно отнести: инфантильность, тревожность, личностную незрелость, социальные страхи, неумение справляться со стрессом, отсутствие навыков общения в оффлайне и эмпатии. Подростки, склонные к использованию дисфункциональных копинг-стратегий и магическому мышлению, также более подвержены риску развития компьютерной зависимости. Помимо этого, важными факторами являются плохая успеваемость, отсутствие четких целей в будущем, школьная дезадаптация. Можно сделать вывод, в основе формирования компьютерной зависимости лежит комплекс причин, следовательно, профилактика не должна сводиться к работе только с одним триггером, необходимо охватывать все ключевые сферы жизни подростка. Главная задача заключается в создании устойчивости к развитию зависимости. Проанализировав различные концепции профилактики компьютерной зависимости, можно констатировать, что современная профилактика должна строиться на протективных факторах, таких как: вовлеченность подростков в жизнь школы и высокая успеваемость в учебе [3], навыки развития эмоционального интеллекта и саморегуляции, показатели позитивного развития молодежи. К последним можно отнести: развитые когнитивно-поведенческие навыки, психосоциальное благополучие, позитивно сформированное восприятие себя. Вышеупомянутые

навыки развития эмоционального интеллекта и саморегуляции включают в себя управление эмоциями и способность адекватно оценивать ситуации.

Опираясь на результаты систематического обзора, можно сделать вывод, что многие школьные программы основываются на недостаточной доказательной базе и имеют методологическую слабость [4]. Нередко они базируются на неконкретизированных и разнородных данных об интернет-зависимости. Подобная тенденция осложняет выявление главных механизмов воздействия. Некоторые современные программы берут за основу снижение общего количества времени, которое подросток проводит в онлайн, считая, что это является главным показателем эффективности профилактики. Актуальные исследования показывают, что данный критерий оценки эффективности методологически не верен и не валиден. В профилактических программах следует делать акцент на качественных изменениях. Необходимо оценивать, как преобразуется модель поведения подростка в интернете, меняются ли деструктивные паттерны на конструктивные, развивается ли способность критически воспринимать информацию в интернете. Нередко в профилактические программы внедряют неадаптированные и устаревшие шкалы (к примеру, произвольные версии IAT), не учитывая современные критерии диагностики. В учебных заведениях ограничиваются только просветительской деятельностью и запретами. Из-за небольшого количества времени, отведенного на профилактику, в учреждениях полноценно не уделяется внимание развитию жизненных навыков подростков и замещающим активностям [4]. На основе анализа можно сделать вывод, что большинство программ опираются на поверхностные критерии диагностики, следовательно, не отвечают современным представлениям о клинической картине заболевания.

Рассмотрим подробнее программы. Программы, базирующиеся на модели позитивного развития молодежи. Для анализа можно рассмотреть Project P.A.T.H.S., внедренную в Гонконге. Данная программа показала высокую эффективность профилактики формирования зависимого поведения и развития у подростков навыков саморегуляции [3; 4]. Не менее эффективны программы по развитию навыков информационной грамотности и цифровой гигиены, которые делают акцент на тайм-менеджменте и работе с информацией в интернете. Подростков учат, как продуктивнее планировать время, проведенное в онлайн, упорядочить задачи по возрастанию важности, распознать манипуляции и недостоверную информацию и анализировать алгоритмы. Главное преимущество подобных программ – упор делается не на отказе от цифровых устройств, а на развитии навыков правильного их использования. Мульти-рисковые программы (multi-risk / multi-behaviour programmes). Их концепция заключается в профилактике интернет-зависимости в рамках комплекса мер по укреплению здоровья. Программы направлены на предотвращение различных форм зависимого поведения, в том числе употребления ПАВ, алкоголя и курения) [4]. Не менее эффективны программы, основанные на КПТ. Они ориентированы на развитие навыков решения проблем, эмоциональной регуляции и объективной оценки дисфункциональных убеждений и мыслей [1]. Главным аспектом в создании профилактической модели является подготовка кадров. Опираясь на исследования, можно сделать вывод, что современные педагоги не владеют достаточным количеством практических навыков для проведения качественной профилактики [1; 4]. Проблему отсутствия необходимой компетенции можно решить, разработав программы для повышения квалификации по модулям: для классных руководителей, педагогов, школьных психологов. Эффективным инструментом является мониторинг применения приобретенных знаний и навыков педагогами на практике. Квалификацию учителей можно оценивать по определенным критериям, например, умению индексировать умеренное использование цифровых устройств от чрезмерного, коморбидные состояния и проблемное поведение [2]. Для оценки психологического состояния подростка педагогам следует опираться на проверенные инструменты оценки, например, Шкалу оценки зависимости от персонального компьютера, интернета и мобильных устройств. На основе вышеприведенного анализа следует сделать

вывод, что для эффективной профилактики необходимо сменить парадигму работы с проблемой. Программы профилактики компьютерной и интернет-зависимости не должны основываться на ограничениях по времени и разовых лекциях о последствиях злоупотребления. Учебным заведениям следует внедрить многоуровневый и комплексный подход и интегрировать его в общую систему образования. Программы профилактики должны сменить вектор: отказаться от борьбы с технологиями и сделать упор на поддержание ментального здоровья и развитие навыков использования цифровых устройств. Предлагаемый подход основан на принципах построения эффективной профилактической модели, научных обоснованных методах диагностики с доказанной эффективностью и современных исследованиях. Для удачной интеграции данной модели профилактики необходима модернизация образовательной и воспитательной системы и высокий уровень компетенции педагогов. Благодаря такой концепции профилактики у подростков должна выработаться психологическая устойчивость к цифровому миру, сформироваться самостоятельность и осознанность. Дальнейшая работа должна заключаться во внедрении данной модели в систему образования. Для этого необходимо разработать современные методические материалы и систему оценки результативности в перспективе.

Список литературы

1. Пережогин Л.О. Интернет-зависимость: предпосылки формирования, клиническая картина, лечение и профилактика: метод. рекомендации / Л.О. Пережогин, А.А. Федонкина. – М.: ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2024. – 33 с. EDN VETRTQ
2. Всемирная организация здравоохранения. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 11-й пересмотр (МКБ-11). Гл. 06. Психические, поведенческие и нейроразвития. – М.: КДУ, Университетская книга, 2021. – 432 с.
3. Shek D. T. L., Yu L. Internet addiction in Hong Kong adolescents: profiles and psychosocial correlates // Developmental Psychology. 2012. Vol. 48. №5. Pp. 1337–1347. DOI:10.1037/a0027260.
4. Throuvala M. A., Griffiths M. D., Rennoldson M., Kuss D. J. School-based Prevention for Adolescent Internet Addiction: Prevention is the Key. A Systematic Literature Review // Current Neuropharmacology. 2018. Vol. 16. Pp. 1–19. DOI:10.2174/1570159X16666180813153806.
5. Griffiths M.D. A «components' model of addiction within a biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. 2005. Vol. 10. №4. Pp. 191–197. DOI:10.1080/14659890500114359.
6. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5. 5th ed. Arlington, VA : American Psychiatric Publishing, 2013. 947 p.
7. Kuss D. J., Griffiths M. D., Karila L., Billieux J. Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade // Current Pharmaceutical Design. 2014. Vol. 20. №25. Pp. 4026–4052. DOI:10.2174/13816128113199990617.

Казанцева Виктория Алексеевна

канд. пед. наук, доцент

Рашевский Станислав Сергеевич

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕШАЕМОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ АФФИЛИАЦИИ И ПРИЗНАНИЯ

Аннотация: статья посвящена анализу психолого-педагогических детерминант учебной мотивации в младшем школьном возрасте в контексте потребности в аффилиации и социального признания. На основе подходов А.А. Реана и Д. Мацумото показано, что академическая успеваемость выполняет двойную функцию: отражает уровень усвоения знаний и одновременно становится инструментом статусной дифференциации в классе.

Раскрываются механизмы влияния педагогической оценки, семейного воспитания и групповой динамики на формирование Я-концепции и атрибутивного стиля ребёнка. Обосновывается необходимость согласованного взаимодействия школы и семьи для поддержания внутренней учебной мотивации.

Ключевые слова: младший школьный возраст, учебная мотивация, аффилиация, академическая успеваемость, социальный статус, педагогическая оценка, Я-концепция, социализация.

Переход ребёнка из дошкольного детства в период младшего школьного возраста (от 6 до 11 лет) знаменует собой кардинальную перестройку всей системы жизненных отношений. Как справедливо отмечает А.А. Реан, «...если в предшествующие периоды возрастного развития основным видом деятельности ребёнка была игра, то теперь на первое место в его жизни выходит целенаправленная познавательная деятельность» [8].

Особую актуальность приобретает вопрос: каким образом учебная мотивация формируется в контексте потребности в признании и принадлежности? Является ли стремление к высоким результатам выражением познавательного интереса или же средством поддержания значимых социальных связей? Ответ на эти вопросы требует обращения к научной литературе, с целью определения понятия «мотивация». В процессе анализа нами были выделены авторы и их точки зрения, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Определения понятия «мотивация» в трудах различных авторов

№	Автор	Подход	Определение
1.	А.А. Реан	Системно-иерархический	Внутренняя система мотивов, определяющая направленность и активность личности
2.	Д. Мацумото	Культурно-психологический	Внутренний процесс, который активизирует, направляет и поддерживает поведение. Мотивация объясняет, почему поведение начинается, почему оно направлено на определённую цель и почему оно сохраняется в течение времени

Таким образом, сильной стороной определения А.А. Реана является его структурность и акцент на детерминации – причинной обусловленности поведения. Автор рассматривает мотивацию как сложную иерархическую систему, где центральное место занимают потребности личности, в том числе социогенные, такие как потребность в общении, признании и уважении.

В отличие от строгой детерминации, в определении Д. Мацумото больше свободы и творчества: индивид не просто реагирует на потребности, но и творчески конструирует свою мотивационную реальность, выбирая пути достижения целей и наделяя их личностным смыслом.

Объединяя системный подход А.А. Реана и культурно-психологический взгляд Д. Мацумото, можно сформулировать следующее интегративное определение понятия «мотивация» – это системно организованная, культурно и эмоционально опосредованная совокупность внутренних и интериоризированных социальных побуждений личности, включающая потребности, ценности, цели и переживания, которые в их динамическом взаимодействии определяют направленность, энергетическую насыщенность и личностный смысл деятельности субъекта.

В возрасте 6–11 лет социальная ситуация развития характеризуется появлением фигуры учителя как непререкаемого авторитета, а также внедрение формализованной системы оценок. Потребность в аффилиации (принадлежности к группе, эмоциональных контактах) в младшем школьном возрасте претерпевает качественные изменения (табл. 2).

Таблица 2

**Анализ качественных изменений потребности в аффилиации
в младшем школьном возрасте**

№	Параметр анализа	1–2 класс	3–4 класс
1.	Характер потребности в аффилиации	Сохраняет ситуативный характер	Приобретает социально-значимый и статусный характер
2.	Основание выбора партнёра	Внешние факторы («сидим за одной партой», «живём рядом»)	Личностные качества, соответствие нормам коллектива
3.	Структура отношений	Нестойкие, ситуативные связи	Формирование детского коллектива с нормами и ожиданиями
4.	Источник эмоционального благополучия	Индивидуальные контакты	Одобрение сверстников и степень включённости в коллектив
5.	Ведущий мотив	Потребность в общении	Потребность в одобрении
6.	Главное поле сравнения и признания	Не имеет устойчивой иерархии	Учебные успехи как основа статуса

Таким образом, именно потребность в одобрении становится той силой, которая побуждает детей усваивать ценности коллектива. В этом возрасте главной ценностью и полем для сравнения становятся учебные успехи.

В системе традиционного школьного обучения отметка перестаёт быть просто знаком усвоенных знаний. Она превращается в символ, определяющий место ребенка в иерархии класса. Из вышесказанного вытекает возможность существования двух моделей влияния отметки на младшего школьника: конструктивная и деструктивная. Сравнение данных моделей представлено в таблице 3.

Таблица 3

**Конструктивная и деструктивная модель влияния отметки
на младшего школьника**

Конструктивная модель	Деструктивная модель
Отметка – показатель усилий	Отметка – характеристика личности
Поддержка развития	Формирование тревожности
Усиление внутренней мотивации	Формирование внешней статусной мотивации
Гибкая самооценка	Фиксированная самооценка

Здесь уместно провести параллель с концепцией дифференциации статуса, описанной Д. Мацумото [7]. Для ребенка высокая успеваемость является прямым и наиболее легитимным способом занять высокое положение в этой иерархии. Таким образом, «пятерка» становится инструментом достижения высокого статуса, уважения и признания со стороны сверстников. «Двойка», напротив, сигнализирует о неудаче не только в учебе, но и в социальном плане, что может привести к отвержению.

Успеваемость становится важнейшим критерием для формирования самооценки ребенка. Б.Г. Ананьев в своих классических исследованиях показал прямую зависимость между педагогической оценкой и самооценкой ученика [8]. Рассмотрим данный механизм на рисунке 1.

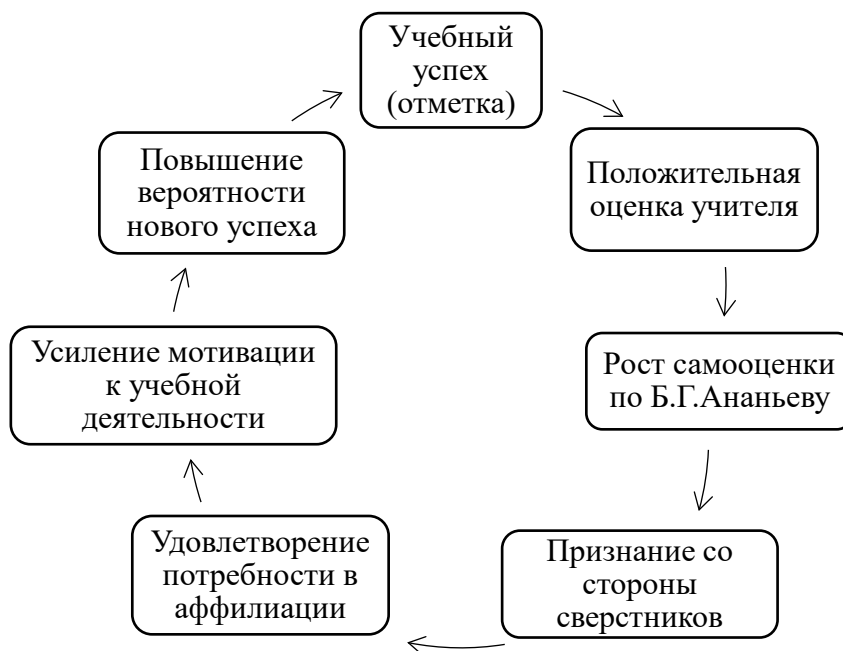


Рис. 1. Циклический социально-мотивационный механизм закрепления статуса через академическую успеваемость

Процесс превращения успеваемости в инструмент аффилиации зависит от ряда факторов, таких как:

1) *доминирующая роль учителя*. Оценка учителя становится основным источником информации для ребёнка о себе и других. От характера комментариев к успехам и неудачам во многом зависит статус ученика в классе;

2) *семейное воспитание и Я-конструирование*. Любовь за оценки влечет за собой тревожность и отсутствие опоры в самооценке. Поддержка семьи, напротив, помогает ребёнку адаптивно переживать неудачи и формирует устойчивую личность;

3) *эмоциональная децентрация и групповая динамика*. К концу младшего школьного возраста развивается способность к эмоциональной децентрации – пониманию чувств другого. Созданная учителем траектория развития межличностных отношений в классе напрямую будет влиять на ослабление связи статус=успеваемость.

Для того чтобы отметка выполняла диагностическую, а не статусную функцию, необходима согласованная стратегия взаимодействия в системе «школа – семья». Из чего следует ряд определённых рекомендаций для педагогов и родителей (табл. 4).

Таблица 4

Рекомендации для педагогов и родителей по взаимодействию «Школа – семья»

Для педагогов	Для родителей
«Поле успеха» – источник позитивной самооценки (создание условий для самореализации детей вне учебной деятельности (спорт, творчество, общественные поручения))	«Семья – крепость» – ценим не за оценки, снижаем страх неудач
«Траектория полета» – конструктивная критика без оценки личности	«Веселые открытия» – смещения фокуса на интерес в учебе. Учеба – это приключение и в ней есть препятствия. Преодолеваем вместе
«Я звено цепи» – развития командных навыков.	«Союзники» – единая позиция семьи и школы в оценке учебных трудностей создаёт у ребёнка чувство стабильности и защищённости

Таким образом, младший школьный возраст является сенситивным периодом становления учебной мотивации и самооценки. В условиях школьного оценивания успеваемость приобретает не только познавательное, но и статусное значение, становясь средством аффилиации и признания в коллективе. В зависимости от позиции взрослых формируется либо конструктивная модель развития, поддерживающая внутреннюю мотивацию и устойчивую Я-концепцию, либо деструктивная, основанная на тревожности и зависимости от внешней оценки.

Гармоничное развитие личности возможно при согласованной стратегии школы и семьи, при которой отметка сохраняет диагностическую функцию и не превращается в единственный критерий социальной значимости ребёнка.

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: практические советы: методическое пособие / Т.О. Гордеева. – М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. – 135 с. – ISBN 978-5-6047576-0-4. EDN LCWJEU
2. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с. – ISBN 5-314-00067-9.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с. – ISBN 978-5-459-00574-5. EDN SDPWVZ
4. Крысько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: учебное пособие / В.Г. Крысько. – М.: Владос, 2008. – 254 с. EDN QXTMVN
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. – В 8 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Маркова А.К. Мотивация учения и её воспитание у школьников / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 192 с.
7. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с. – ISBN 5-318-00674-7.
8. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с. – ISBN 5-93878-029-2.

Каменева Ирина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный

университет имени М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ДИАГНОСТИКА И МОТИВАЦИОННЫЕ КАРТЫ

Аннотация: в статье приведены результаты изучения профессиональной мотивации педагогов общеобразовательной организации и представлена мотивационная карта как метод управления мотивацией педагогов.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, типы мотивов, диагностика профессиональной мотивации, мотивационные карты.

Управление кадрами в организациях является неотъемлемой частью деятельности общей системы управления и трудовой функцией административно-управленческого персонала, что подтверждается содержанием трудовых функций, знаний и умений, отраженных в профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», утвержденного приказом Минтруда России от 19.04.2021 №250н (зарегистрировано в Минюсте России 02.09.2021 №64848) [2].

Выстраивать эффективную систему управления педагогическими кадрами позволяет высокая мотивация специалистов организации. На сегодняшний день технологии мотивации сотрудников хорошо представлены в сфере бизнеса, ИТ-технологий и производства, однако не существует единой, готовой системы мотивации сотрудников образовательных организаций, в частности общеобразовательных школ. Целесообразно уделить этому вопросу внимание, так как проблема текучести кадров и кадрового дефицита, низкой мотивации труда стоит достаточно остро.

Проблема профессиональной мотивации педагогических кадров отражена в исследованиях таких авторов как Егоршин А.П., Ильин Е.П., Курбатова М.Б., Кибанов А.Я., Магура М.И., Тейлор Ф., Мейо Э., Маслоу А. и др.

Сам термин «профессиональная мотивация» или «мотивация профессиональной деятельности» можно охарактеризовать как совокупность внутренних и внешних сил, которые побуждают личность к трудовой деятельности и позволяют достигать определённые цели. Так, А.Я. Кибанов отмечает, что мотивация не только процесс побуждения к деятельности, но и сознательный выбор типа поведения, определяемого внешними и внутренними факторами [4]. Педагогический коллектив, по мнению Н.М. Борытко, представляет собой объект, который обладает своими субъектными свойствами, особенностями, интересами, идеалами, именно поэтому в грамотном управлении именно коллективом образовательной организации, а в частности мотивированием педагогов необходимо заниматься с учётом данных позиций.

Для выбора методов мотивации необходимо учитывать профиль организации, качественный состав персонала, их возрастные, половые, профессиональные и иные характеристики. В данной статье мы представим результаты диагностики профессиональной мотивации для выбора дальнейшей стратегии управления кадрами конкретной организации. В качестве диагностической методики была использована анкета К. Зампфир в модификации А. Реана, в основе которой концепция о внешней и внутренней мотивации [3].

В том случае, когда для сотрудника определяющее значение имеет профессиональная деятельность, мы говорим о внутреннем плане мотивации. Стремление к удовлетворению других потребностей: престиж, статус, заработная плата и т. д. свидетельствует о внешней мотивации. При этом внешние разделяются на положительные и отрицательные.

Исследование проводилось нами в одной из общеобразовательных организаций города Архангельска (информация не уточняется в целях сохранения анонимности респондентов).

Так, 42 педагога, из них 40 женщин, средний возраст которых составляет 48 лет, 2 мужчин, соответственно 26 и 51 года, принимали участие в анкетировании. По итогам диагностики были выявлены преобладающие виды мотивации. Значительная часть участников педагогического коллектива, которая приняла участие в анкетировании имеет положительную мотивацию к профессионально-педагогической деятельности, в которую входят внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация, что составляет 39 респондентов, менее выражена внешняя отрицательная мотивация, которая прослеживается у 4 участников исследования.

Остановимся на наиболее актуальных мотивах деятельности педагогов, которые набрали большее количество баллов в ходе проведения и анализа данных анкет участников исследования:

- удовлетворение от самого процесса и результата работы выбрали 17 педагогов;
- возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности отметили 11 человек;
- потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других выбрал 2 участник исследования, что составляет;
- денежный заработок выбрали – 4 человека;

– стремление к продвижению по работе на первое место поставили – 4 человека
– стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег выбрали 3 участника исследования.

– стремление избежать возможных наказаний или неприятностей отмечает 1 педагог.

Полученные результаты позволили нам перейти к разработке мотивационных карт, предлагаемых Ивановой С., автором методик оценки и развития персонала [1]. Ранее, в 1999 году в книге «Управление персоналом» была представлена методика Шейла Ричи и Питера Мартина, позволяющая в частности подбирать индивидуальные системы мотивирования [5].

Мотивационная карта (схема) представляет собой график, на котором отражены основные мотивы профессиональной деятельности педагогов, и степень их выраженности, а также основные методы нематериальной мотивации, которые подойдут именно для данного специалиста.

В качестве примера, приведем одну из мотивационных карт (схем).

Мотивационные карты (схемы) были разработаны для следующих специалистов: молодой педагог (стаж работы до 3-х лет), педагог-стажист (стаж работы 32 год), педагог-мужчина (стаж работы 7 лет) и педагог со стажем работы 10 лет (рис. 3–6).

Мотивационная карта



Рис. 1. Мотивационная карта

Можно заметить, что в большей мере преобладает мотив самореализации, в достаточной мере наблюдается мотив, который заключается в достижении социального престижа, третий по иерархии мотив – денежный заработок и четвертый мотив профессиональной деятельности – это продвижение по карьерной лестнице.

На основании преобладающих мотивов выстраиваем схему, на которой ранжируем мотивы профессиональной деятельности, на данной схеме четко прослеживаются преобладающие мотивы данного педагога, используя данную схему и учитывая индивидуальные особенности педагога, мы выбираем подходящие для него методы нематериальной мотивации, такие как: предоставление возможности саморазвития, вручение благодарственных писем, грамот, оказание помощи в прохождении аттестации, курсы повышения квалификации, предоставление дополнительных дней отдыха, отгулов, делегирование определенных полномочий

специалисту, упоминание сотрудника материалах разработанных им или совместно творческой группой педагогов, а так же на официальном сайте образовательного учреждения в сети интернет.

На наш взгляд, данные мотивационные схемы позволят руководителю образовательного учреждения подобрать к каждому специалисту индивидуальный подход в повышении мотивации профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Иванова С. Мотивация на 100%: а где же у него кнопка? / С. Иванова. – М.: Альпина Паблишер, 2025. – 285 с.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 №250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (Зарегистрирован 02.09.2021 №64848). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202109020036> (дата обращения: 03.03.2026).
3. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практики / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. EDN QXPHNV
4. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А.Я. Кибанова. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Инфра-М, 2024.
5. Ричи Ш. Управление мотивацией: учебное пособие / Ш. Ричи, П. Мартин; ред. Е.А. Климов. – М.: Юнити-Дана, 2009.

Карпова Дарья Андреевна

заместитель директора

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»

магистрант

Институт государственной службы

и управления Российской академии

народного хозяйства и государственной

службы при Президенте РФ

г. Москва

ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ТЕРРИТОРИЯХ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В ПОСЛЕДСТВИЯ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ: ЦЕЛЕВАЯ ГРУППА И ПОДХОДЫ К ОКАЗАНИЮ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема комплексного сопровождения семей с детьми, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий в контексте специальной военной операции. На основе анализа нормативно-правовых документов и научных публикаций выделяются основные категории целевой группы. Обобщаются социально-психологические характеристики целевой группы. Описан анализ существующей практики реализации проектных инициатив.

Ключевые слова: специальная военная операция СВО, семьи с детьми, территории боевых действий, целевая группа, социально-психологические характеристики, комплексное сопровождение, межведомственное взаимодействие, вынужденные переселенцы, некоммерческие организации, НКО.

Современная социально-политическая ситуация, обусловленная проведением специальной военной операции (СВО), ставит перед государством и обществом новые масштабные вызовы. Особого внимания требуют вопросы поддержки семей, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий. Анализ существующей практики, представленный в научной литературе и открытых источниках, демонстрирует наличие

множества различных инициатив, однако, сохраняется острая потребность в создании системного, комплексного подхода, интегрирующего медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь.

Семьи с детьми, находящиеся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий, представляют собой сложную, многосоставную целевую группу, обладающую рядом специфических характеристик. Эти особенности необходимо учитывать как при разработке маршрутов помощи и сопровождения, как в ближайшей перспективе реализации, так и при выборе направлений долгосрочной государственной политики.

Чаще всего под понятием «семьи, находящиеся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий» понимаются семьи, соприкоснувшиеся в своем социальном опыте с последствиями боевых действий. Важно отметить, что на данный момент в российском законодательстве отсутствует официальное определение данного понятия, однако, обобщая положения ряда документов и научных работ, можно выделить следующие категории, входящие в данную группу.

В первую очередь, это семьи из числа гражданского населения, проживающие (фактически находящиеся) на территориях «воссоединенных субъектов Российской Федерации» [1]: Донецкой и Луганской Народных Республик, Запорожской и Херсонской областей, в том числе в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения. Организация помощи и сопровождения этой группы вызывает наибольшие трудности, ввиду близости ведения боевых действий, зачастую нестабильной оперативной обстановки и выраженных дефицитов ресурсного и кадрового обеспечения.

Вторым сегментом целевой группы являются семьи пострадавших мирных жителей и вынужденных переселенцев с территорий, вовлеченных в боевые действия. Сопровождение семей данной группы чаще всего направленно на обеспечение сопровождения в пунктах временного размещения (ПВР), поставки гуманитарной помощи, восстановлении документов и социальной интеграции.

Третий сегмент целевой аудитории – это семьи, проживающие на территории субъектов Российской Федерации, прилегающих к районам проведения специальной военной операции. Согласно Распоряжению Правительства РФ от 11.08.2025 г. №2148-р «Об утверждении перечня территорий субъектов Российской Федерации, прилегающих к районам проведения специальной военной операции», к регионам проживания данной группы относятся Республика Крым, Город Севастополь, Краснодарский край (Темрюкский район, город-курорт Анапа, город Новороссийск, город-курорт Геленджик), Белгородская область, Брянская область, Воронежская область (Кантемировский муниципальный район, Россошанский муниципальный район) и Курская область [7].

Основываясь исключительно на территориальном признаке, можно выделить три группы целевой аудитории, описанные выше. При этом существует еще одна многочисленная группа, которая может подходить под критерий «фактического нахождения на территории», а может проживать в другом субъекте Российской Федерации, при этом проживать и переживать все болевые моменты, связанные с участием в Специальной военной операции члена семьи. Речь идет о семьях участников СВО. По формальному признаку эта группа – также являются «вовлеченной в последствия боевых действий», так как отнесена к «льготной категории» и имеет гарантии на получение широкого спектра мер поддержки: от единовременных выплат и льгот до медицинской и психологической помощи [2; 3].

Особую роль в сопровождении семей четвертой группы играет Государственный фонд «Защитники Отечества», созданный для обеспечения комплексной межведомственной помощи [9].

Не смотря на выраженную сегментацию целевой группы, можно выделить общие характеристики, которые важно учитывать при выборе путей помощи и их содержательного наполнения.

К социально-психологическим характеристикам целевой группы в первую очередь относятся наличие травматического опыта. Дети и взрослые пережили или продолжают переживать события, выходящие за рамки обычного человеческого опыта: обстрелы, гибель близких, разрушение дома, вынужденное перемещение, длительное пребывание в подвалах, угрозу для жизни. Это приводит к высокому риску развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), депрессии, тревожных расстройств. В большинстве случаев может отмечаться социальная депривация и дезадаптация. Длительное нахождение в условиях боевых действий или в лагерях беженцев ведет к разрыву социальных связей, утрате привычного круга общения, выпадению из систем образования и здравоохранения. Дети могут иметь значительные пробелы в знаниях, а иногда и вовсе не посещать школу годами [4; 6; 8]. Кроме того, отмечаются проблемы идентичности. Например, для детей из Донбасса, долгое время живших в непризнанных республиках, а теперь ставших гражданами РФ, остро стоит вопрос новой гражданской и культурной идентичности. Также может возникать семейная дезорганизация. Во многих случаях семьи утратили одного или обоих родителей (гибель, плен, нахождение в розыске). Часто дети возвращаются к дальним родственникам (бабушкам, тетям), которые сами находятся в стрессовой ситуации ожидания. Возникают сложности в детско-родительских отношениях (гиперопека или эмоциональное отчуждение).

Важно также отметить наличие высокого риска радикализации. Как отмечается в пояснительной записке к Типовому алгоритму Минтруда [5], дети, пережившие войну и не получившие реабилитации, особенно уязвимы к вербовке в деструктивные и экстремистские группировки. В большинстве случаев отмечаются правовые и социально-бытовые трудности.

Кроме того, к указанным характеристикам можно отнести проблемы с документами. У значительной части семей отсутствуют документы, удостоверяющие личность, свидетельства о рождении детей (особенно рожденных на территории боевых действий или в лагерях), документы об образовании, браке, праве на жилье. Это блокирует доступ к социальным выплатам, медицинской помощи, трудоустройству, оформлению пенсий. Часто происходит утрата жилья и имущества. Многие семьи лишились крова. Они либо проживают во временном жилье (у родственников, в пунктах временного размещения – ПВР), либо нуждаются в получении жилья как вынужденные переселенцы (хотя юридически этот статус для жителей воссоединенных регионов не всегда применим). Семьи практически всегда испытывают экономические проблемы. Потеря работы, отсутствие источников дохода, неконвертируемость профессиональных навыков (например, у педагогов или врачей, работавших по украинским или местным стандартам) приводят к бедности и зависимости от социальных выплат.

Указанные характеристики требуют комплексного, долговременного и междисциплинарного подхода, который может быть обеспечен только в рамках специально разработанных проектных инициатив, объединяющих усилия социальных работников, психологов, юристов, педагогов, медиков.

Начиная с 2020 года, в Российской Федерации формируется целостная система проектных инициатив, направленных на интеграцию семей с детьми, пострадавших в ходе боевых действий. Анализ позволяет выделить три основных уровня реализации: федеральный, региональный и уровень гражданского общества (НКО).

На федеральном уровне к данному направлению относится деятельность Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка. С 2018 года по поручению Президента РФ ведется системная работа по возвращению (репатриации) российских детей из зон боевых действий на Ближнем Востоке. Эта деятельность включает гуманитарные миссии,

взаимодействие с международными организациями (ЮНИСЕФ, МККК), организацию доставки детей в РФ. Организация сопровождения семей целевой группы является схожей по своим задачам и основывается на аналогичных нормативных и методологических положениях. Данная работа, по сути, является федеральным проектом, имеющим четкие цели, этапы и ответственных.

Государственная программа «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя» (опыт 2014 г.) и последующие программы адаптировались для интеграции новых субъектов (ДНР, ЛНР, Запорожской, Херсонской областей). В рамках этих и других программ предусматриваются мероприятия по восстановлению инфраструктуры, выплатам пенсий и пособий, созданию системы образования и здравоохранения по российским стандартам.

Программы Фонда президентских грантов – тематические направления: «Поддержка семьи, материнства, отцовства и детства», «Социальное обслуживание, социальная поддержка и защита граждан» также направлена на поддержку семей целевой группы. В 2022–2025 гг. было поддержано множество проектов НКО, работающих с семьями беженцев, переселенцев и жителей новых субъектов.

Региональные проекты и практики. Имеют не менее широкую вариативность. Ранее, под руководством Минтруда России проходила апробация системы работы с детьми из зон боевых действий. Площадками выступили девять пилотных регионов: Республика Башкортостан, Республика Дагестан, Приморский край, Ставропольский край, Волгоградская область, Кемеровская область, Свердловская область, Москва и Санкт-Петербург. Анализ показывает, что регионы разработали собственные проектные решения, среди которых: создание специализированных центров временного размещения с возможностью проведения первичной диагностики (например, на базе санаториев или детских реабилитационных центров); разработка региональных дорожных карт по межведомственному взаимодействию (кто и в какие сроки оказывает помощь прибывшей семье); программы наставничества – закрепление за детьми из числа авторитетных взрослых (спортсмены, деятели культуры, педагоги) для долгосрочной поддержки.

Не меньший интерес представляет практика проектов, проводимых на уровне некоммерческих инициатив. Некоммерческие организации, такие как Фонд «Защитники Отечества», АНО «Комитет семей воинов Отечества», Благотворительного фонда Социальной поддержки и развития «Ясное Дело» и многие другие, реализуют множество проектов адресной помощи: юридические консультации, медицинская и психологическая поддержка (включая выездные службы), гуманитарная помощь, организация детского досуга и отдыха.

Таким образом, к 2026 году в РФ сложилась многосубъектная система комплексного сопровождения, где государство выполняет функцию гаранта социальных прав, а НКО обеспечивают гибкость, адресность и эмоционально-психологическую поддержку. Однако ключевой проблемой остается разрозненность этих усилий и отсутствие единого «навигатора» для семьи, попавшей в трудную жизненную ситуацию, а эффективность сопровождения и устойчивые результаты напрямую зависят от степени межведомственного взаимодействия на местах, что является ключевым проблемным полем.

Список литературы

1. Гончарук Д. Матвиенко объяснила использование понятия «воссоединенные регионы» / Д. Гончарук // Интернет-портал «Российской газеты». – URL: <https://rg.ru/2023/10/24/matvienko-obiasnila-ispolzovanie-poniatiia-vossoedinennnye-regiony.html> (дата обращения: 20.02.2026).
2. Журавлева М.А. Приоритеты государственной политики по организации социальной защиты участников СВО / М.А. Журавлева, Л.И. Берестова // Государственная служба. – 2023. – №4. – С. 91. DOI 10.22394/2070-8378-2023-25-4-88-93. EDN NSZFC

3. Ильин А.Ю. Льготы для участников специальной военной операции и членов их семей / А.Ю. Ильин, С.Т. Красикова, В.Ю. Основина // Правовой альманах. – 2025. – №4 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lgoty-dlya-uchastnikov-spetsialnoy-voennoy-operatsii-i-chlenov-ih-semey> (дата обращения: 20.02.2026).

4. Максимова Н.В. Роль психолога в реабилитации участников СВО и их семей на примере серии клинических случаев / Н.В. Максимова, Р.В. Петрова, Е.В. Преображенская // Вестник психотерапии. – 2025. – №96. – С. 93–103. – DOI 10.25016/2782-652X-2025-0-96-93-103. EDN OWIKFT

5. Письмо Минтруда России от 30 июля 2021 г. №27-1/10/П-5707 «О направлении Типового алгоритма работы по медицинской и социальной реабилитации, а также по социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий» (вместе с «Типовым алгоритмом...») // СПС «Консультант-Плюс».

6. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – 279 с.

7. Распоряжение Правительства РФ от 11 августа 2025 г. №2148-р «Об утверждении перечня территорий субъектов Российской Федерации, прилегающих к районам проведения специальной военной операции» // Собрание законодательства РФ. – 2025. – №337. – Ст. 5056.

8. Травма и ее последствия для детей из зон вооруженных конфликтов: методическое пособие для психологов / ФГБУ «НМИЦ психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского». – М., 2024. – URL: <https://serbsky.ru> (дата обращения: 20.02.2026).

9. Указ Президента РФ от 3 апреля 2023 г. №232 (ред. от 20.03.2025) «О создании Государственного фонда поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества»» // Собрание законодательства РФ. – 2023. – №15. – Ст. 2660.

Ковалёва Дина Петровна

бакалавр, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

Каменская Диана Сергеевна

студентка

Савелова Мария Викторовна

студентка

Спильник Виктория Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154548

РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: РИСК ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СЕКТЫ И РАДИКАЛЬНЫЕ ГРУППЫ

Аннотация: в статье раскрывается проблема уязвимости лиц с расстройствами аутистического спектра к вовлечению в секты и радикальные группы. Анализируются ключевые признаки сект и радикальных объединений, а также особенности подростков с РАС, формирующие особую структуру риска. Описывается трансформация классических методов контроля сознания применительно к лицам, имеющим РАС. На основе проведенного анализа создан комплекс практических рекомендаций для родителей, психологов и педагогов по профилактике деструктивного влияния.

Ключевые слова: лица с расстройствами аутистического спектра, подростки, уязвимость, социальная изоляция, деструктивная секта, радикальные группы, профилактика.

Проблема вовлечения граждан в деструктивные сообщества, секты, экстремистские и террористические организации является одной из серьезных угроз национальной безопасности

и социальной стабильности. Из таких сообществ можно выделить секты и радикальные группы.

Деструктивная секта – это авторитарная (религиозная или псевдорелигиозная) организация, возглавляемая харизматическими лидерами, которая посредством манипулятивных методов вовлечения и контроля полностью подчиняет себе личную, финансовую и духовную жизнь своих членов, нанося ущерб их личности и обществу в целом. Исследование Зарубиной Р. В. позволяет выделить следующие основные признаки деструктивной (тоталитарной) секты.

1. Наличие харизматического лидера («гуруизм»): культ личности обожествленного руководителя или самой организации, который представляет собой связь с Богом.
2. Тотальный контроль сознания: использование изоощренных психотехнологий и манипуляций для подавления воли и личности адепта (сторонник секты, вовлеченное лицо).
3. Обман при вербовке: сокрытие истинных целей и вероучения на начальном этапе, введение в заблуждение относительно деятельности организации.
4. Информационная блокада: контроль поступающей к членам информации, цензура, запрет на критику и изучение альтернативных точек зрения.
5. Разрыв социальных связей: принуждение к изоляции от семьи, друзей и общества, запрет на общение с «внешним миром».
6. Финансовая эксплуатация: лишение адептов имущества и средств, полный контроль над их финансами (часто является скрытой целью создания секты).
7. Наличие тайных учений и уровней посвящения: информация делится на дозированные порции, доступ к истинным целям открывается только на поздних этапах.
8. Претензия на исключительность и мировое господство: стремление к тотальному контролю над всеми сферами жизни человека и миром в целом [1].

Радикальной социальной группой же является устойчивое и структурированное объединение, проповедующее крайние, оппозиционные обществу взгляды и нормы, чьи групповые интересы и цели (политические, национальные, религиозные) противоречат интересам других социальных групп и общества в целом, для реализации которых члены готовы применять жесткие, в том числе противоправные методы, оказывая деструктивное влияние на личность.

Исследование К.М. Романова позволяет выделить следующие основные признаки радикальных групп.

1. Оппозиционность и асоциальность целей: в группах проповедуют крайние взгляды, а их интересы противоречат интересам других групп и общества (например, ущемление прав людей другой национальности).
2. Аморальность способов достижения целей: использование жестких средств, готовность переступить через нравственные и правовые нормы.
3. Поляризация сознания: четкое разделение мира на «своих» и «чужих», культивирование образа врага и чувства отчужденности от общества.
4. Жесткая структура и харизматический лидер: наличие яркого лидера и руководящей элиты, которые определяют стратегию, идеологию группы.
5. Высокая сплоченность и монолитность: группа действует как единый «социальный организм», где все члены подчинены общей задаче.
6. Устойчивость и контроль: наличие технологий вербовки и удержания членов (психологическое и физическое давление, групповые санкции) [4].

Вербовщики проявляют особый интерес к молодежи как к наиболее уязвимой и социально активной части населения. Этот возраст является сензитивным периодом для поиска идентичности и социального признания. Особую группу риска, требующую внимания психологов и педагогов, составляют подростки с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Согласно диагностическим критериям (DSM-5 и МКБ-10), расстройства аутистического спектра представляют собой группу нарушений нервно-психического развития, характеризующихся устойчивым дефицитом в сфере социальной коммуникации и взаимодействия, а также поведенческими и двигательными стереотипиями.

Глубокое понимание специфических психологических характеристик РАС, которые могут повышать риск их вовлечения в секты, радикальные группировки, необходимо для выстраивания эффективной профилактической работы, направленной на защиту прав и благополучия таких подростков. Проведение работы с лицами, имеющими наибольшую уязвимость к влиянию со стороны деструктивных групп, позволит предотвратить множество трагедий.

Специфический когнитивный и социальный профиль личности при РАС может выступать в роли «почвы», на которой манипулятивные техники вербовщиков дают быстрые «всходы». Чтобы понять причины такой уязвимости, необходимо рассмотреть особенности, которые проявляются при таких нарушениях.

Исследователи в области судебной психиатрии З. Аль-Аттар и К. Элли выделяют ряд отличительных черт, которые в социальном контексте могут стать «мишенями» для вербовщиков:

1. Ограниченные, повторяющиеся интересы. Человек может годами глубоко и детально изучать одну узкую тему. Вербовщикам удобно использовать интересы в своих манипуляциях. Если интерес лица с РАС пересекается с тематикой группы, возникает ощущение легитимности его увлечённости. В такой среде его знания не просто ценят – они становятся фундаментом новой идентичности. То, что в обществе могли счесть «странностью», в рамках секты превращается в «особую миссию».

2. Подростки, страдающие от расстройств аутистического спектра, испытывают значительные сложности в распознавании социальных сигналов, мимики, подтекста и иронии. Им трудно понимать истинные намерения собеседника, особенно если те замаскированы под дружелюбие и заботу. Эта социальная «наивность» делает человека крайне уязвимым для манипуляций. Вербовщик, демонстрируя ложное принятие и дружелюбие, легко завоевывает доверие. Подросток с РАС может искренне не замечать подтекста в поведении новых «друзей», их противоречивых заявлений или скрытых попыток контроля. Он воспринимает коммуникацию буквально, что позволяет вербовщику использовать классические техники манипулирования.

3. Молодые люди с такими нарушениями часто сталкиваются с травлей, непониманием и отвержением в школе, на работе и в обществе в целом. Предвзятость окружающих приводит к тому, что даже квалифицированные специалисты могут воспринимать человека с аутизмом как менее «приятного» или «компетентного» только из-за его особенностей. Это закономерно приводит к глубокому чувству одиночества и желанию найти «свое место». Онлайн-сообщества, в том числе экстремистские, нередко становятся для подростков с расстройствами аутистического спектра первой средой, в которой они ощущают принятие.

Согласно современным исследованиям, интернет-сообщества предоставляют им структурированное коммуникационное пространство и возможность взаимодействовать без необходимости интерпретировать сложные невербальные сигналы. Группа, которая демонстрирует уважение, предлагает дружбу и разделяет «особый» интерес человека, быстро приобретает для него статус референтной. Вербовщики целенаправленно используют «фактор принадлежности», предлагая то, чего человек был лишён в реальной жизни [6].

Также стоит отметить, особую потребность лиц с РАС в структурности, планировании, «жизни по расписанию», что дает человеку стойкое ощущение безопасности. Секты и радикальные группы дают четкие указания и правила поведения, имеют строгую идеологию, благодаря чему создается ощущение предсказуемости, что позволяет снизить тревогу уже вовлеченному человеку.

Когнитивный и социальный профиль таких лиц формирует специфическую структуру уязвимости. Анализ литературы по психологии деструктивных культов (Р. Лифтон, С. Хассен) позволяет выделить универсальные методы контроля сознания, однако при взаимодействии с человеком, имеющим нарушения, эти методы приобретают особую специфику и эффективность, попадая в подготовленную расстройством «почву».

Рассмотрим, как классические этапы и методы вовлечения трансформируются применительно к лицам с РАС [3].

Этапы первичного вовлечения и закрепления.

1. Первый этап: отказ от прошлого. Здесь человека убеждают, что вся его прошлая жизнь была ошибкой, а прежние связи (семья, друзья) – враждебны. Для подростка с особенностями, который часто сталкивается с травлей и непониманием в школе и любом другом окружении, этот этап проходит менее болезненно, чем для нейротипичных людей. У него уже может быть сформировано негативное отношение к миру. Предложение секты считать «истинной семьей» группу единомышленников (где часто используется семейная терминология – «брат», «сестра», «папа») находит благодатную «почву», так как удовлетворяет давнюю потребность в принятии, которую не смог дать прежний социум.

2. Второй этап: разделение сознания и воли. В классическом варианте реализуется через мантры, медитации, изнурительный труд и лишение сна, чтобы у человека не оставалось времени на критическое осмысление.

Здесь, для подростка с расстройством аутистического спектра срабатывает эффект сенсорной и эмоциональной перегрузки, он может быть более чувствителен к ритмическим повторениям (стереотипии), и мантра может легче встраиваться в его когнитивные процессы. Кроме того, требование постоянно находиться на людях и отсутствие личного пространства (проживание в общежитиях) пагубно влияет на потребность в уединении и сенсорной разгрузке, что приводит к быстрому истощению и, как следствие, росту внушаемости. Воля подавляется не только идеологически, но и через сенсорный дискомфорт.

3. Третий этап: индоктринация. На фоне отречения от прошлого и подавленной воли начинается массивное внушение новой доктрины.

Потребность в структуре и однозначности для человека с аутистическим расстройством делает этот этап крайне эффективным. Строгая доктрина с четкими правилами и запретами воспринимается не как насилие, а как долгожданный порядок. Задания по изучению трудов лидера могут идеально совпадать со склонностью к гиперфиксациям и коллекционированию информации. Подросток с РАС может выполнять их с большим усердием, чем нейротипичный адепт, так как сам процесс погружения в тему доставляет ему удовольствие.

Система контроля сознания, описанная Р. Лифтоном и С. Хассеном, в каждом своем элементе находит у лиц с РАС особый отклик.

1. Контроль окружения и информации.

Интернет-коммуникация часто предпочтительнее для таких подростков. Контроль окружения легко осуществляется в цифровой среде, где вербовщики создают для него «структурированное коммуникационное пространство». Изоляция от семьи может быть менее травматичной, если отношения с родственниками и так были формальными или отвергающими. Ограничение доступа к некультовой информации (запрет на телевидение, газеты, любые другие СМИ) не воспринимается как потеря, так как молодой человек мог и раньше не проявлять к ним повышенного интереса.

2. Контроль мышления: «Святая наука» и доктрина выше личности.

Склонность к черно-белому мышлению делает человека с расстройством аутистического спектра идеальным адептом. Тезис «наше учение – абсолютная истина, все остальное – ложь» не вызывает у него когнитивного диссонанса, так как он сам часто мыслит в рамках бинарных оппозиций.

3. Контроль эмоций: Культ исповеди и «бомбардировка любовью» [5].

В классическом понимании это навязывание чувства вины через публичные исповеди, чередование наказаний и демонстративной «любви».

С одной стороны, эмпатия при данном расстройстве может быть снижена или искажена, что делает чувство вины перед другими людьми менее глубоким. Однако вина может быть сформирована как нарушение правила. «Бомбардировка любовью» работает безотказно, потому что человек с РАС, в силу социальной наивности, не распознает в ней манипуляцию и принимает за чистую монету.

4. Мистическое манипулирование и фабрикация «чудес».

Подростки с расстройствами аутистического спектра могут быть менее склонны к мистическому мышлению, но более склонны к вере в формальную логику и доказательства, если они преподносятся в убедительной форме. Им могут быть предложены псевдонаучные обоснования доктрин, которые выглядят как логичная система, что очень привлекательно для вступившего.

В целях минимизации описанных рисков и выстраивания эффективной системы защиты таких подростков от деструктивного влияния составлен список практических рекомендаций.

Для родителей и ближайшего окружения.

1. Создание «безопасного тыла». Важнейшей профилактической мерой является формирование дома атмосферы безусловного принятия, где особенности подростка не осуждаются, а учитываются. Чем выше уровень принятия и понимания в семье, тем ниже потребность искать иллюзию понимания в интернет-сообществах.

2. Легитимизация и развитие интересов. Не запрещать «особые интересы», а помогать находить социально приемлемые и безопасные способы их реализации: тематические клубы, онлайн-курсы, проектная деятельность, сообщества по интересам под контролем взрослых.

3. Обучение распознаванию манипуляций. Развивать критическое мышление нужно на конкретных, буквальных примерах. Использовать истории для отработки сценариев обмана, анализировать рекламу, мотивы героев фильмов, обсуждать, чем искренняя дружба отличается от «бомбардировки любовью».

4. Мониторинг цифровой среды. Интересоваться онлайн-сообществами, в которых состоит подросток, без тотальной слежки и запретов. Обращать внимание на тревожные маркеры: резкая смена круга общения, появление новой жесткой риторики, неологизмов, собственных определенных группам, нежелание обсуждать новые увлечения.

Для психологов и педагогов.

1. Развитие социальной компетентности. Включать в коррекционные и развивающие программы не только базовые социальные навыки, но и модули развития эмоционального интеллекта, направленные на выявление неискренности, анализ скрытых мотивов и намерений людей.

2. Работа с социальной изоляцией. Регулярно оценивать уровень социальной включенности подростка с РАС. Отсутствие друзей или опыт травли – это не просто «сложности социализации», а прямой фактор риска. Задача специалиста – помочь найти и интегрировать подростка в референтную группу (спортивную, творческую, волонтерскую) под безопасным руководством.

3. Просвещение. Проводить родительские собрания, где обсуждаются специфические риски вовлечения детей с расстройством аутистического спектра в деструктивные сообщества. Родители должны понимать, что уязвимость их ребенка связана не с «глупостью», а с особенностями мышления, и что стандартные методы воспитания не работают.

4. Межведомственное взаимодействие. Психологам и педагогам важно знать о существовании профильных организаций и специалистов, занимающихся реабилитацией жертв культов, чтобы в случае необходимости своевременно направить семью за помощью.

У человека, связывающегося с сектой, изменяются и сужаются все ценностные критерии жизнедеятельности и мировоззрения. Сектант отгораживается от мира и деградирует, что очень опасно, как для самой личности, так и для всего общества [2]. Поэтому профилактика вовлечения лиц с РАС в деструктивные сообщества должна строиться на комплексном подходе, сочетающем развитие критического мышления, укрепление социальных связей и создание безопасной среды, где потребности человека в структуре, принятии и реализации интересов удовлетворяются без риска манипуляции и эксплуатации.

Список литературы

1. Зарубина Р.В. Секты и национальная безопасность / Р.В. Зарубина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2009. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sekty-i-natsionalnaya-bezopasnost> (дата обращения: 27.02.2026).
2. Измерова Я.Е. Влияние на подростков деструктивных религиозных сект и коммерческих культов / Я.Е. Измерова // Социальная педагогика. – 2010. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-na-podrostkov-destruktivnyh-religioznyh-sekt-i-kommercheskih-kultov> (дата обращения: 02.03.2026). EDN NCDVLJ
3. Монастырский В.А. Причины ухода, приемы заманивания и особенности психологического воздействия на молодежь в сектах / В.А. Монастырский, Ж.В. Садовникова // Гаудеамус. – 2008. – №13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-uhoda-priemy-zamanivaniya-i-osobennosti-psihologicheskogo-vozdeystviya-na-molodezh-v-sektah> (дата обращения: 28.02.2026). EDN MQPUSX
4. Романов К.М. Радикальные социальные группы как предмет научного анализа / К.М. Романов // Вестник МГУ. – 2014. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/radikalnye-sotsialnye-gruppy-kak-predmet-nauchnogo-analiza> (дата обращения: 27.02.2026).
5. Самойлина Т.Г. Особенности психологического воздействия на сознание и поведение адептов в христианских религиозных сектах / Т.Г. Самойлина // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-vozdeystviya-na-soznanie-i-povedenie-adeptov-v-hristianskih-religioznyh-sektah> (дата обращения: 28.02.2026). EDN SIWAFB
6. Allely C.S. Autism spectrum disorder, extremism and risk assessment / C.S. Allely, E. Jouenne, A. Westphal [et al.] // Criminal Behaviour and Mental Health. 2024. Vol. 34. No. 2. Pp. 182–196. DOI: 10.1002/cbm.2330. EDN BEDBNQ

Колесникова Валентина Николаевна
учитель

Свешникова Ольга Юрьевна
учитель

МБОУ «СОШ №10»
п. Голубая Нива, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ СКАЗОК В НАРОДНОМ СТИЛЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОГО СЧЕТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается методика развития навыков устного счета у младших школьников посредством написания и использования авторских сказок в народном стиле. Раскрываются особенности восприятия математических задач младшими школьниками через призму сказочного повествования, описываются принципы создания эффективных авторских сказок, их структура и языковые особенности. Особое внимание уделяется практическим аспектам внедрения методики в образовательный процесс.

Ключевые слова: авторская сказка, народный стиль, устный счет, младшая школа, методика.

В современной педагогике значительное внимание уделяется формированию навыков устного счета как фундамента математического образования. Способность быстро и точно производить вычисления в уме играет ключевую роль в развитии памяти, внимания и

логического мышления. При этом педагоги начальных классов отмечают снижение интереса учащихся к обучению, что существенно затрудняет формирование данного навыка.

Наибольшие проблемы вызывает то, что младшие школьники нередко воспринимают вычислительные операции как монотонную рутину, лишенную практической пользы. В данных условиях педагогам необходимо находить методы, способные увлечь детей, сохраняя при этом высокую образовательную эффективность. Одним из перспективных подходов является использование авторских сказок в народном стиле. Настоящая статья посвящена исследованию возможностей применения данного метода для развития навыков устного счета.

Для начала мы решили описать процессы формирования навыков устного счета у младших школьников. Устный счет – выполнение вычислительных операций без использования вспомогательных средств, таких как калькулятор или бумага. Формирование этого навыка у младших школьников имеет ряд особенностей, обусловленных возрастными характеристиками детей 6–10 лет.

В этом возрасте дети лучше усваивают материал в игровой форме, через наглядные примеры и образы. Имеет смысл помнить, что обучение должно быть поэтапным: от простых операций, таких как $1+1$ или $5-2$, к более сложным – например, $23+17$ или $45-18$. При этом развитие навыков устного счета должно начинаться только после знакомства с выполнением тех же операций с использованием вспомогательных элементов – счетных палочек, кубиков, счет и т. п.

Как считают Л.И. Туйбаева и Н.Н. Полиева, устный счет стимулирует развитие внимания и логического мышления [4]. При этом педагог должен учитывать, что для младших школьников крайне важна эмоциональная вовлеченность в процесс обучения – без нее эффективность усвоения материала значительно снижается. Таким образом, эффективное формирование навыков устного счета требует сочетания систематичности и игровых элементов. Для обеспечения этого можно применить работу со сказками.

Сказки издавна используются в педагогической практике. Как отмечает Т. В. Меркурьева, педагогическая оценка сказок началась в конце первой половины XIX века. Уже тогда их ценили за близость детскому мышлению, упрощающую восприятие [2]. Как правило, в то время наибольший интерес уделялся народным сказкам.

Главное преимущество народной сказки – архетипичность, универсальность сюжетов и образов. Отточенные временем сюжеты, яркие образы и четкое противопоставление добра и зла создают прочную эмоциональную основу для восприятия. Также стоит отметить, что язык народной сказки богат, но при этом прост и ритмичен, и он облегчает понимание и запоминание материала.

Эмоциональная сила народных сказок определяет их важную роль в образовании. К.А. Финогеева отмечает, что при чтении сказки четкое разделение на добро и зло создает простую, но действенную систему координат для формирования моральных ориентиров у ребенка [3]. При этом яркие, запоминающиеся образы помогают детям легче усваивать сложные концепции через конкретные примеры. Язык народных сказок отличается особой поэтичностью и музыкальностью: постоянные эпитеты, повторы, присказки и прибаутки не только украшают повествование, но и способствуют лучшему запоминанию. Простота синтаксических конструкций в сочетании с богатым словарным запасом позволяет детям постепенно расширять свой лексический запас, не испытывая при этом когнитивной перегрузки. Ритмичность повествования, характерная для народных сказок, способствует развитию слуховой памяти и чувства ритма, что особенно важно для младших школьников.

Успех использования народных сказок при развитии математических навыков С. С. Ковпак связывает с тем, что при правильном подходе ребенок из пассивного наблюдателя превращается в активного участника действия, и это позволяет формировать базовые математические навыки и способствует созданию устойчивой мотивации к дальнейшему изучению математики [1].

Однако существенным ограничением использования оригинальных народных сказок в современном образовательном процессе является недостаточная гибкость. При попытке адаптации текста сказки к текущим учебным задачам консервативность структуры вынуждает педагога сильно искажать сюжет. Из-за этого учителя испытывают потребность в методе, использование которого позволит органично встраивать в народные сказки современные образовательные элементы без потери аутентичности. На наш взгляд, таким средством является написание авторской сказки в народном стиле.

Согласно работе М. Б. Солодкого, авторская сказка в народном стиле представляет собой эффективный педагогический инструмент, обладающий несколькими существенными преимуществами над использованием народных сказок. Она компенсирует недостаточную гибкость содержания народных сказок, позволяя педагогу органично интегрировать актуальные образовательные элементы [3].

Создание авторской сказки по методу М. Б. Солодкого начинается с определения конкретной педагогической цели. Затем педагог анализирует возрастную группу и ее особенности, продумывает сюжетную линию с классической структурой, разрабатывает концепты персонажей с четкими функциями в сюжете, проводит языковую обработку текста с использованием художественных средств для живости повествования. В конце работы над сказкой педагог выводит понятную мораль, сохраняя фокус на образовательной задаче.

Создавая авторскую сказку в народном стиле для обучения устному счету, нужно учитывать особенности учеников. Младшие школьники лучше воспринимают истории с героями-сверстниками, поэтому главным персонажем может стать ученик, который сталкивается с трудностями в математике и не хочет или не может с ними бороться.

Сюжет следует выстраивать по классической схеме народной сказки: завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка. В завязке читатели знакомятся с героем и его проблемой – страхом перед числами, непониманием математики и т. п. Развитие сюжета строится на последовательных ситуациях, в которых герою приходится решать арифметические задачи. Кульминация наступает, когда герой сталкивается, например, с самым сложным примером, а развязка наступает, когда дети помогают ему справиться с ним.

Персонажи сказки должны помогать детям в усвоении математического материала. Так, главный герой может встретить мудрого учителя или волшебного помощника, который станет проводником в мир счета. Антагонистом должен выступить персонаж, создающий математические препятствия – например, «злая цифра Ноль» или «вредный Минус».

Языковые особенности народной сказки необходимо сочетать с математическим материалом. Мы рекомендуем использовать традиционные зачины: «в некотором царстве, в Математическом государстве», «жили-были цифры». В текст нужно включить средства выразительности: «умные числа», «хитрые примеры» и т. п.

Математические элементы должны быть органично вплетены в повествование. Например, можно упоминать числа при описаниях: «росло семь деревьев», «бежало пять зайчат». Можно добавить временные категории через включение в сюжет волшебных часов или календаря.

При написании стоит избегать сложных терминов и длинных объяснений. Предложения должны быть короткими, не более 10–12 слов. Диалоги строятся на простых математических действиях, понятных младшим школьникам.

Завершение сказки должно содержать позитивный вывод о важности математики. Мораль можно выразить через успех главного героя, который благодаря освоению счета смог преодолеть все препятствия. Как нам представляется, важно, чтобы вывод был однозначным и понятным для детей.

Педагогу при этом следует избегать перегруженности сюжета лишними событиями. Конфликт должен быть один, а число попыток его решения – не более двух-трех. Так дети смогут сосредоточиться на освоении математических навыков через работу со сказкой.

В работе со сказкой нужно предусмотреть практические задания. До чтения нужно провести подготовительную работу. У нас, как правило, она заключается в изучении материала и формировании навыков письменного счета на уроках математики. Во время чтения наибольшая роль отводится помощи главному герою. Дети устно решают задачи, встающие перед ним. При их выполнении можно дать возможность нескольким ученикам предложить свои ответы, сравнить их и помочь ошибившимся исправиться. После прочтения дети работают с задачами и примерами по мотивам сказки.

Наш опыт показывает, что авторская сказка в народном стиле представляет собой эффективный педагогический инструмент, который может быть успешно интегрирован в образовательный процесс в начальной школе для развития навыков устного счета.

Список литературы

1. Ковпак С.С. Формирование элементарных математических представлений посредством сказки / С.С. Ковпак // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – №21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-elementarnyh-matematicheskikh-predstavleniy-posredstvom-skazki> (дата обращения: 23.02.2026). EDN UBGABL
2. Меркурьева Т.В. Исторический анализ особенностей преподавания сказки в начальной школе / Т.В. Меркурьева // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-analiz-osobennostey-prepodavaniya-skazki-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 20.02.2026).
3. Солодкий М.Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач / М.Б. Солодкий // Вестник науки. – 2026. – №2 (95). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-podgotovki-avtorskoy-skazki-v-narodnom-stile-dlya-resheniya-didakticheskikh-zadach> (дата обращения: 23.02.2026).
4. Туйбаева Л.И. Устный счет как средство развития умственных способностей у младших школьников / Л.И. Туйбаева, Н.Н. Полиева // Проблемы педагогики. – 2015. – №2 (3). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustnyy-schet-kak-sredstvo-razvitiya-umstvennyh-sposobnostey-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 23.02.2026).
5. Финогеева К.А. Влияние русских народных сказок на устную речь младших школьников / К.А. Финогеева, Н.А. Нехороших // StudNet. – 2021. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-russkikh-narodnyh-skazok-na-ustnuyu-rech-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 23.02.2026). EDN JSOAT

Кот Алла Юрьевна

воспитатель

Скидан Татьяна Михайловна

воспитатель

МБДОУ МО «Д/С №139»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье обсуждается влияние подвижных игр на физическое развитие дошкольника. Подчеркивается необходимость правильной организации игрового процесса для улучшения здоровья и формирования основных физических качеств. Регулярное проведение подвижных игр способствует повышению выносливости, координации движений и общей физической подготовке.

Ключевые слова: физическое развитие, подвижная игра, дошкольник, дети, физическая активность.

Физическое развитие дошкольников представляет собой фундамент для их будущего здоровья и благополучия. В этот период формируются основные двигательные навыки, укрепляется костно-мышечная система, развиваются координация и ловкость. Исключительно важную роль в физическом развитии детей дошкольного возраста играют подвижные игры и систематические спортивные упражнения.

Эффективность физического развития дошкольников существенно возрастает при интеграции подвижных игр и спортивных упражнений в повседневную деятельность детского сада и семьи. Создание стимулирующей среды, насыщенной разнообразным спортивным инвентарем и игровым оборудованием, способствует повышению интереса детей к физической активности. Важно, чтобы родители и педагоги выступали в роли активных участников и примеров для подражания, вовлекаясь в игры и упражнения вместе с детьми. Это не только укрепляет взаимоотношения, но и мотивирует детей к регулярным занятиям [1; 2].

Необходимо акцентировать внимание на развитии не только физических, но и когнитивных способностей детей в процессе физической активности. Подвижные игры, требующие стратегического мышления и принятия быстрых решений, способствуют развитию интеллекта и улучшению памяти. Спортивные упражнения, направленные на развитие координации и равновесия, стимулируют работу мозга и повышают концентрацию внимания. Таким образом, физическое развитие тесно связано с умственным развитием, обеспечивая гармоничное формирование личности ребенка.

Оценка физического развития дошкольников должна проводиться систематически с использованием объективных методов и критериев. Регулярные измерения показателей физической подготовленности, таких как скорость, выносливость, сила и гибкость, позволяют отслеживать прогресс детей и корректировать программу физического развития в соответствии с их индивидуальными потребностями. Важно учитывать не только количественные, но и качественные показатели, такие как правильность выполнения движений и степень заинтересованности детей в занятиях [3].

Современные исследования в области физиологии и педагогики подтверждают значимость раннего начала физического воспитания для формирования здорового образа жизни и профилактики заболеваний. Регулярные занятия спортом и подвижные игры способствуют укреплению иммунитета, снижению риска развития ожирения, сахарного диабета и сердечно-сосудистых заболеваний. Физически активные дети лучше справляются со стрессом, обладают более высокой самооценкой и легче адаптируются к новым условиям.

Подвижные игры являются естественной и привлекательной формой физической активности для детей. Они развивают быстроту реакции, ловкость, выносливость, а также учат действовать в коллективе и соблюдать правила. Разнообразие подвижных игр, от простых эстафет до сюжетных игр с ролевыми элементами, позволяет удовлетворить разные интересы и потребности детей, обеспечивая комплексное физическое развитие. Примером может служить игра «Гуси-лебеди», в которой дети учатся быстро бегать, ориентироваться в пространстве и взаимодействовать друг с другом, или игра «Зайцы и волк», развивающая скорость реакции и координацию движений.

Спортивные упражнения, адаптированные к возрасту и возможностям дошкольников, способствуют укреплению отдельных групп мышц, улучшению осанки и формированию правильной техники выполнения основных движений. Такие упражнения, как ходьба, бег, прыжки, лазание и метание, должны быть включены в ежедневную программу физического развития детей. Регулярные занятия спортом помогают повысить устойчивость организма к заболеваниям, улучшить сон и аппетит, а также сформировать положительное отношение к занятиям физической культурой. Например, упражнения с мячом развивают координацию, а упражнения на гимнастической скамейке укрепляют мышцы корпуса и улучшают равновесие [6].

Систематическое включение подвижных игр и спортивных упражнений в жизнь дошкольников является необходимым условием для их полноценного физического развития. Это не только способствует укреплению здоровья и формированию двигательных навыков, но и оказывает положительное влияние на психическое и эмоциональное состояние детей, подготавливая их к успешному обучению в школе и активной жизни в будущем.

Для оптимизации процесса физического воспитания дошкольников необходимо внедрять инновационные методики, основанные на принципах индивидуализации и дифференциации. Это предполагает разработку персонализированных программ, учитывающих возрастные особенности, уровень физической подготовленности и интересы каждого ребенка. Использование современных технологий, таких как игровые симуляторы и интерактивные платформы, может значительно повысить мотивацию детей к занятиям и сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным. Важно также уделять внимание обучению детей правилам безопасности во время занятий спортом и подвижными играми, формируя у них навыки самоконтроля и ответственности за свое здоровье.

Особое внимание следует уделять организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Для таких детей необходимо разрабатывать адаптированные программы, направленные на коррекцию нарушений и укрепление организма. Важно привлекать к этой работе квалифицированных специалистов, таких как врачи-педиатры, реабилитологи и физиотерапевты, которые смогут составить индивидуальный план занятий и контролировать его выполнение. Необходимо обеспечить доступность специализированного оборудования и инвентаря, позволяющего проводить занятия с учетом особенностей здоровья каждого ребенка.

Одним из перспективных направлений в развитии физического воспитания дошкольников является интеграция с другими образовательными областями. Физическая активность может быть органично включена в занятия по математике, чтению, рисованию и другим предметам, что позволит сделать процесс обучения более интересным и разнообразным. Например, можно использовать подвижные игры для закрепления знаний о геометрических фигурах или числах, а спортивные упражнения – для развития координации движений и мелкой моторики, необходимой для письма и рисования. Такая интеграция способствует развитию не только физических, но и когнитивных способностей детей, обеспечивая более гармоничное и всестороннее развитие личности.

Не менее важным аспектом является организация сотрудничества между детским садом и семьей в вопросах физического воспитания. Необходимо проводить регулярные консультации и семинары для родителей, на которых рассказывать о важности физической активности для здоровья детей и давать рекомендации по организации занятий дома. Важно привлекать родителей к участию в спортивных мероприятиях и праздниках, проводимых в детском саду, создавая атмосферу взаимной поддержки и заинтересованности в физическом развитии детей. Кроме того, необходимо предоставлять родителям информацию о доступных спортивных секциях и кружках, в которых дети могут продолжить заниматься после окончания детского сада, формируя у них устойчивую привычку к здоровому образу жизни.

Список литературы

1. Глазырина Л.Д. Физическая культура – дошкольникам: программа и метод. рекомендации / Л.Д. Глазырина. – М.: Владос, 1999. – 272 с. EDN GBFKWT
2. Кенеман А.В. Детские подвижные игры: учеб.-метод. пособие для воспитателей всех типов дошк. учреждений / А.В. Кенеман, Т.И. Осокина. – М.: Линка-Пресс, 2000. – 224 с.
3. Кожухова Н.Н. Методика физического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
4. Кудрявцев В.Т. Развивающая педагогика оздоровления: дошкольный возраст: програм.-метод. пособие / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: Линка-Пресс, 2000. – 296 с.

5. Пензулаева Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5–7 лет: пособие для воспитателей дет. сада / Л.И. Пензулаева. – М.: Владос, 2001. – 112 с.
6. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: учеб.-метод. пособие / М.А. Рунова. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 256 с.
7. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2006. – 368 с. EDN QVAFTX

Лабай Лариса Юрьевна

воспитатель

Гусева Елена Владимировна

воспитатель

МБДОУ МО «Д/С №139»

г. Краснодар, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация: в статье рассматриваются как теоретические, так и практические аспекты внедрения игровых методов в работу с дошкольниками, подчеркивая их значимость и эффективность в условиях современных образовательных реалий. Темы, которые представляют ключевые аспекты использования игровых методов в дошкольном образовании. В первую очередь рассматривается роль игры как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста и ее место в современной образовательной системе. Особое внимание уделяется инновационным игровым технологиям, использующим современные возможности технических средств и новые педагогические приемы. Особое место занимает рассмотрение влияния игровых методов на развитие ключевых компетенций дошкольного ребенка, включая коммуникативные, познавательные и личностные аспекты.

Ключевые слова: игра, дошкольное образование, игровой процесс, игровая деятельность, игровые методы, навыки, социализация ребёнка.

Игра занимает центральное место в жизни дошкольника, выступая как основное средство познания мира и развития личности ребенка. В этот период игровой процесс становится ведущей деятельностью, через которую дети осваивают социальные нормы, экспериментируют с разными ролями, развивают воображение и творческие способности. Именно в игре формируются первые навыки общения и сотрудничества, что создает фундамент для дальнейшего обучения и социализации [1].

Отличительной чертой игрового метода является его природная привлекательность для ребенка, что усиливает мотивацию и желание учиться. В отличие от традиционных учебных подходов, которые часто опираются на структурированные задания и внешний контроль со стороны взрослого, игровой метод предлагает активную и самостоятельную деятельность ребенка. Такое обучение строится на природной инициативе, свободе выбора и эмоциональной вовлеченности, что способствует формированию устойчивого интереса к познавательному процессу и развитию внутренних мотивов учебы.

Игровая деятельность обладает интегративным характером, вовлекая одновременно когнитивные, эмоциональные и моторные компоненты развития. Это позволяет сочетать обучение и развитие в едином процессе, где ребенок не только усваивает знания и умения, но и получает опыт социального взаимодействия и саморегуляции. Благодаря этому игровые

методы обеспечивают развитие целостных компетенций, в отличие от традиционных подходов, ориентированных зачастую на формирование отдельных навыков или знаний.

Кроме того, игра создает условия для безопасного эмоционального самовыражения ребенка и освоения ролей, существующих в обществе. Она является своеобразной имитацией реальной жизни, в ходе которой ребенок учится принимать решения, оценивать последствия своих действий и проявлять эмпатию. Такая практика способствует развитию критического мышления и формированию устойчивых образцов поведения, что трудно достичь в рамках стандартных учебных методов.

Таким образом, игровая деятельность в дошкольном возрасте выполняет функции не только обучения, но и всестороннего развития личности ребенка. Она способствует приобретению комплексных навыков, необходимым для успешной адаптации в школе и обществе.

История использования игровых методов в дошкольном образовании отражает постепенное осознание важности игры как ведущей деятельности ребенка и средства обучения. Уже в трудах классиков педагогики XIX–XX веков, таких как К.Д. Ушинский и С.Л. Рубинштейн, игровая деятельность рассматривалась как важный элемент воспитательного процесса. Они подчеркивали не только образовательную значимость игры, но и ее роль в социальном и эмоциональном развитии ребенка [3]. В 1930–1960-х годах исследования игры как психологического феномена получили значительное развитие, были выявлены взаимосвязи между игровыми формами и психическим развитием дошкольника, что заложило научную базу для педагогического применения игровых методик [6].

В последующие десятилетия игровые технологии стали неотъемлемой частью образовательных систем, в частности дошкольного образования. Это позволило формировать у детей познавательные, коммуникативные и эмоциональные компетенции уже на дошкольном этапе, подготавливая их к успешной социализации и образовательной деятельности в школе [3].

С появлением государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) игровым методам был придан особый статус. Игровая деятельность признана одной из наиболее эффективных технологий развития ребенка, что отражается в требованиях к образовательным программам [7]. Это подтверждает, что игровая деятельность сегодня – не просто форма досуга, а системный педагогический инструмент, обладающий высокой развивающей и воспитательной ценностью.

В современном мире дошкольное образование ориентировано на внедрение инновационных игровых технологий, которые несут в себе функции развития познавательного интереса и творческого потенциала ребенка, формируют коммуникативные навыки и стимулируют социализацию. Большое внимание уделяется интеграции интерактивных компонентов, обеспечивающих активное взаимодействие педагогов и детей, а также развитию творческого мышления через игровые ситуации, побуждающие к поиску решений и проявлению инициативы [4].

Новые игровые формы отличаются эффективностью в достижении развивающих целей благодаря комплексному воздействию на различные сферы детского развития, включая креативность и умение работать в коллективе. Важной характеристикой инновационных подходов становится применение современных технических средств, таких как информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) расширяющих возможности организации игровой деятельности [2; 4].

В структуре инновационных игровых методов выделяется использование технологий ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) и РТВ (Развитие творческого воображения). Эти направления нацелены на формирование высокоразвитого творческого мышления и способность к нестандартному решению проблем. Методики ТРИЗ включают приемы, такие как мозговой штурм, метод фокальных объектов, синектика и морфологический анализ, которые

стимулируют у детей умение генерировать новые идеи и комбинировать известные элементы по-новому. Такой подход позволяет не только обогащать воображение ребенка, но и формировать умение конструктивно выходить из сложных ситуаций через игровую деятельность [4].

Согласно современным нормативно-методическим требованиям, основа образовательной деятельности в дошкольных учреждениях строится на интеграции разнообразных игровых форм: дидактических, досуговых, подвижных, театрализованных, игр с правилами и сюжетно-ролевых игр с активным участием педагога. Такие методы способствуют более глубокому усвоению знаний и формированию личностных качеств, учитывая индивидуальные особенности и интересы каждого ребенка [2].

Можно сказать, что современные инновационные игровые технологии являются неотъемлемой составляющей современного дошкольного образования. Их использование позволяет создавать образовательные ситуации, максимально адаптированные к интересам и возможностям детей, стимулируя активный познавательный процесс и творческую активность. Внедрение этих технологий в педагогическую практику необходимо для реализации требований государственных стандартов и формирования у дошкольников ключевых компетенций, обеспечивая качественное образование и развитие личности ребенка.

Список литературы

1. Трофимова Л.И. Игра и роль в жизни дошкольного возраста и её значение / Л.И. Трофимова // Вестник науки. – 2023. – №12 (69).
2. Игровые инновационные технологии в ДОО. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8845> (дата обращения: 05.03.2026).
3. Игровые технологии обучения. Принципы, содержание и формы. – URL: https://spravochnik.ru/pedagogika/igrovyie_tehnologii_obucheniya_principy_soderzhanie_i_formy_obucheniya (дата обращения: 05.03.2026).
4. Инновационные игровые технологии в ДОУ. – URL: <http://akinshina-1112mailru-crrds10-alenushka.educhel.ru> (дата обращения: 12.03.2026).
5. Инновационные технологии творческого развития. – URL: <http://iro51.ru> (дата обращения: 05.03.2026).
6. Лобода Т.В. История исследования игры и ее роли в психическом развитии ребенка дошкольного возраста / Т.В. Лобода // Russian Journal of Education and Psychology. – 2011. – №1.
7. Использование игровых технологий. – URL: <https://solncesvet.ru> (дата обращения: 05.03.2026).

Mironov Leonid Valerievich

Senior lecturer

Federal State Educational Institution of Higher Education

Kuban State University

Senior lecturer

Private Educational Institution

"College of Law, Economics and Management"

Krasnodar, Krasnodarskiy region

Grebennikova Veronika Mikhailovna

Professor, PhD Pedagogics

Federal State Educational Institution of Higher Education

Kuban State University

Krasnodar, Krasnodarskiy region

MOTIVATIONAL MECHANISMS IN THE WORK OF TEACHERS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Abstract: the article discusses the issues related to the motivation of teachers in the modern education system. It highlights the importance of developing and implementing effective motivational strategies for teachers, which is crucial for improving the quality and competitiveness of educational institutions. With a strong and well-supported motivation system, teachers can fully realize their professional potential, focusing not only on students' academic achievements, but also on their personal growth, values, and individual characteristics.

Keywords: motivation of teachers, motivational mechanisms, educational space, professional activity, labor stimulation, personnel management, teaching staff, professional burnout.

Миронов Леонид Валерьевич

преподаватель

ЧПОУ «Колледж права, экономики и управления»

аспирант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Гребенникова Вероника Михайловна

д-р пед. наук, профессор, декан, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154564

МОТИВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с мотивацией педагогической деятельности в современном образовательном пространстве. Освещаются вопросы развития и актуализации мотивационных механизмов работы педагогов, что представляет собой ключевое условие для повышения эффективности и конкурентоспособности образовательных организаций. При наличии четко сформированной и поддерживаемой системы мотивации педагог сможет эффективно реализовывать свой профессиональный потенциал, уделяя внимание не только предметным результатам обучающихся, но и их личностному развитию, ценностным ориентирам и индивидуальным особенностям.

Ключевые слова: *мотивация педагогов, мотивационные механизмы, образовательное пространство, профессиональная деятельность, стимулирование труда, управление персоналом, педагогический коллектив, профессиональное выгорание.*

Modern educational environment is characterized by the dynamic transformation of pedagogical activity, manifested in increased requirements for teacher professionalism, competence, and the ability to adapt to new socio-cultural challenges. Increased social responsibility and heightened societal expectations lead to increased workloads and emotional stress for educators. This expanded role, coupled with heightened social responsibility and elevated societal expectations, inevitably leads to increased workloads and significant emotional stress for educators [10].

In these demanding conditions, an effective motivation system transcends its traditional role as a personnel management tool; it becomes a strategic resource for improving the quality of education, retaining talented staff, and ensuring the long-term viability of educational institutions. As Federal Law No. 273 «On Education in the Russian Federation» emphasizes the importance of creating conditions for the professional development of pedagogical workers, the question of how to effectively motivate them becomes paramount [1].

Traditional motivation methods, often relying solely on financial bonuses or administrative pressure, frequently prove ineffective or even counterproductive in this context. They fail to address the deeper professional and creative needs that are central to a teacher's identity. This necessitates the development of more sophisticated and nuanced approaches, grounded in a comprehensive understanding of the multifaceted essence of pedagogical work.

This study aims to identify dominant motivation types among modern teachers and develop a comprehensive motivation system that considers the specifics of pedagogical activity in the current educational environment.

A theoretical analysis of teacher motivation could be interpreted through several fundamental psychological and managerial lenses. Maslow's hierarchy of needs provides a classic starting point, suggesting that motivation stems from the progressive satisfaction of needs, from basic physiological requirements and safety, through social belonging and esteem, to the pinnacle of self-actualization. While modern educators, like most professionals, have their basic needs largely met, they are predominantly characterized by a focus on these higher-level needs: the desire for self-actualization through their work, the need for professional recognition and respect from colleagues, students, and the community, and the drive for continuous professional growth. An educational organization that fails to provide avenues for satisfying these needs will struggle to foster genuine, long-term motivation.

A particularly useful and empirically grounded typology for this study is the one proposed by V.I. Gerchikov, which moves beyond simple dichotomies of intrinsic/extrinsic motivation to identify five distinct motivation types based on an individual's core values and work orientation [2]. This typology is highly relevant for the diverse teaching profession. Table 1 outlines these types, their characteristics, and preferred incentives.

Table 1

Types of Teacher Motivation According to Gerchikov's Classification

Motivation Type	Characteristic	Preferred Incentives
Professional	Interest in content, desire for complexity	Creative tasks, professional growth opportunities
Business	Focus on results and rewards	Performance-based bonuses, recognition
Patriotic	Striving for common goals, team involvement	Public recognition, status symbols
Avoidant	Desire to minimize effort	Guaranteed salary, stable conditions
Master's	Need for independence and responsibility	Autonomy in decision-making, project leadership

A significant and growing challenge within the educational environment is professional stagnation and burnout. The factors contributing to this state are multifaceted and include a low level of professional aspiration, difficulty in achieving a desired qualification category, a perceived lack of prospects for changing one's socio-professional status, and tense, unsupportive relationships with administration and colleagues [4].

This can lead to the dominance of the «avoidant» motivation type, which is detrimental to both the teacher's well-being and the quality of education. An important mechanism for overcoming stagnation is the deliberate creation of a developing educational environment—one that stimulates continuous professional self-improvement, offers intellectual challenges, and fosters a supportive and collaborative culture. V. Pugachev's general model of motivation is useful here, conceptualizing motivation as a cyclical process, from formation to satisfaction. This model provides a valuable framework for designing and analyzing motivational systems within educational organizations, ensuring they address each stage of the motivational cycle [6].

The empirical study was conducted in year 2024. Main work continued from September to November, and consisted of the following stages/

1. Theoretical analysis of psychological-pedagogical literature on teacher motivation issues.
2. Development of diagnostic tools, including a questionnaire to identify dominant motivation types based on Gerchikov's methodology, scale for assessing satisfaction with various aspects of professional activity and methodology for identifying factors that promote and hinder professional development.
3. Data collection through an online survey of teachers.
4. Statistical processing of results, including correlation and factor analysis.

The study involved 127 teachers: 84 from secondary schools and 43 from institutions of secondary vocational education. The sample was carefully constructed to include representatives of different age groups (ranging from 22 to 65 years), varying lengths of professional experience (from 1 to 40 years), and diverse qualification categories, ensuring a representative cross-section of the teaching community. Research data shown at table 2.

Table 2

Distribution of Motivation Types Among Teachers

Motivation Type	Number of People	Percentage	Characteristics
Professional	43	34.2%	Focus on interesting tasks, self-realization
Business	28	22.1%	Focus on results and rewards
Patriotic	19	15.0%	Team orientation, common goals
Avoidant	28	22.1%	Minimizing effort, stability
Master's	9	6.6%	Striving for autonomy and responsibility

The data indicate a significant polarization within the teaching community. While a substantial proportion of teachers (34.2%) are driven by professional growth and mastery—a highly valuable resource for any educational system—a concerning 22.1% demonstrate an avoidant motivation type, characterized by minimal activity and a primary desire to reduce effort. This latter group represents a significant risk for professional stagnation and can negatively impact the overall school climate. To understand the dynamics behind these types, a correlation analysis was performed, revealing significant relationships between motivation types and various factors.

The professional motivation type shows a strong positive correlation with active participation in methodological work ($r = 0.42$, $p < 0.01$), consistent engagement in professional development courses ($r = 0.38$, $p < 0.01$), and a high level of innovative activity, such as developing new teaching methods or participating in pilot projects ($r = 0.51$, $p < 0.001$). This confirms that professionally oriented teachers are the primary drivers of pedagogical innovation [3].

Conversely, the avoidant motivation type correlates positively with extensive work experience (over 20 years) ($r = 0.39$, $p < 0.01$), suggesting a risk of burnout or disengagement among veteran teachers if not properly supported. It correlates negatively with participation in professional competitions ($r = -0.47$, $p < 0.001$) and involvement in any form of extracurricular or innovative activity.

Beyond the typology, teachers were asked to identify the most significant demotivating factors in their current work. The results highlight critical areas for administrative intervention:

- excessive paperwork and bureaucratic demands: Cited by 67% of respondents as a primary drain on their time and energy, detracting from their core pedagogical mission [9];
- insufficient material incentives: 58% of teachers feel their salary and bonus system do not adequately reflect their workload and effort;
- lack of recognition from the administration: 42% reported feeling that their successes and extra efforts go unnoticed or unacknowledged;
- unclear career prospects: 38% expressed uncertainty about the pathways for professional growth and advancement within their institution.

This study confirms that teacher motivation is not a static trait but a dynamic system that evolves under the influence of external (organizational policies, societal attitudes) and internal (personal life stage, professional identity) factors. An important condition for maintaining a high level of motivation is the perceived balance between the effort a teacher invests and the rewards they receive, encompassing both material compensation and the non-material currencies of recognition, autonomy, and respect.

Based on the research, we have developed a model of modern teacher motivation technologies including three main groups: Personnel Motivation Technologies (PMT), Intellectual and Creative Technologies (ICT) and Resource Support Technologies (RST).

- PMT includes career development system (creating individual professional development trajectories, planning teaching careers, rotation system), recognition and status support (public recognition of achievements, awarding qualifications and titles, forming a personnel reserve) and participation in management (involving teachers in decision-making, creating initiative groups and temporary creative teams).

- ICT includes innovation stimulating (supporting experimental and research activities, creating innovation platforms), development of professional community (organizing mentoring, professional associations, and discussion platforms) and creative environment (supporting original ideas and projects, tolerance for reasonable mistakes).

- RST includes material incentives (transparent system of remuneration and bonuses, social package, benefits), resource provision (access to modern materials and technologies, comfortable working conditions) and temporal resources (flexible schedule, academic leave, sabbaticals).

The proposed technologies are not meant to be implemented in isolation but as a comprehensive, integrated system. Their application should be differentiated, taking into account the dominant motivation types within the teaching staff. For instance, to engage a teacher with a Professional motivation, providing ICT opportunities (like funding for a research project) will be far more effective than a simple bonus. For a teacher with a Business motivation, clear PMT career pathways and transparent RST performance-based bonuses are key. For those with an Avoidant motivation, a

combination of stable RST conditions and carefully structured, low-threat PMT involvement (e.g., participating in a small, well-defined working group) can be a first step toward re-engagement.

A cross-cutting theme that requires special attention is the development of teachers' self-educational activities. A teacher's ability and desire to direct their own learning is the most powerful engine of long-term professional growth. Effective self-education integrates cognitive (acquiring new knowledge), active (applying it in practice), and value-based (reflecting on its meaning and impact) components. The organizational and methodological support for these self-educational processes through mentorship, providing access to resources, and creating opportunities for sharing learning is a critical function of school leadership. Activating these internal motivation mechanisms, rooted in the teacher's own agency and curiosity, creates the most stable and long-lasting form of motivation [7].

This study confirmed the complex, multi-layered structure of teacher motivation and underscored the critical need for a differentiated, strategic approach to its development within modern educational organizations. The empirical data from Krasnodar, revealing a significant prevalence of both the highly desirable professional (34.2%) and the problematic avoidant (22.1%) motivation types, serves as a powerful indicator that a one-size-fits-all approach to motivation is fundamentally inadequate. The teaching profession is not a monolith, and motivational strategies must reflect its internal diversity.

For educational practice, the following recommendations are proposed for school administrators and education policymakers/

1. Implement Diagnostic and Differentiated Strategies. Regularly diagnose the motivational profiles of the teaching staff. Use this data not to label teachers, but to develop individual motivation programs and career conversations that resonate with their dominant drivers.

2. Create a Comprehensive Achievement System. Move beyond a narrow focus on student test scores. Develop a holistic system for assessing and rewarding teacher achievements that includes not only student outcomes but also contributions to curriculum development, innovative teaching practices, mentoring, and school community building. This system should integrate both material (PMT, RST) and non-material (PMT, ICT) incentives.

3. Proactively Address Burnout. Implement technologies to prevent professional burnout, with a specific focus on teachers with more than 15 years of experience. This could include providing access to psychological support, creating opportunities for sabbaticals or role rotation, and fostering a supportive team culture.

4. Leverage Modern Motivational Tools – actively utilize the full spectrum of tools identified in the model. This includes creating genuine opportunities for professional development and self-realization through creative projects (ICT), ensuring that hard work is met with public recognition (PMT), and guaranteeing that the foundational working conditions are comfortable and well-resourced (RST).

5. Ensure Transparency: The entire motivation system—its criteria, processes, and rewards – must be transparent and clearly communicated. Teachers need to understand exactly what results are expected from them and what rewards they can reasonably anticipate in return for their effort and excellence. This transparency is the bedrock of trust and the key to the system's perceived fairness and effectiveness.

Prospects for further research are rich and necessary. Future studies should investigate the influence of the accelerating digitalization of education on teacher motivation, exploring both its

potential to empower and its risk of creating new forms of stress. Developing robust, validated methods for assessing the effectiveness of complex motivation systems is another crucial area. Finally, comparative studies examining the regional and cultural specifics of teacher motivation across different parts of Russia would provide invaluable insights for tailoring national education policy to local contexts.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 07.03.2018). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 05.03.2026).
2. Герчиков В.И. Управление персоналом: учебник / В.И. Герчиков. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 298 с.
3. Гребенникова В.М. Типовые задачи проектирования системы общественного управления образовательным учреждением / В.М. Гребенникова // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы международной научно-практической конференции ОНМУ. – Одесса, 2008. – С. 18–24.
4. Ларина Е.Н. К вопросу о мотивации педагогов в образовательном процессе / Е.Н. Ларина // Оригинальные исследования. – 2024. – Т. 14. №10. – С. 59–63. EDN LOIMDN
5. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПУ, 2002. – 261 с.
6. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для вузов / Е.А. Родионова, В.И. Доминьяк, Г. Жушман, М.А. Экземпляров; под ред. Е.А. Родионовой. – М.: Юрайт, 2024. – 279 с. – ISBN 978-5-534-01566-9. – URL: <https://urait.ru/bcode/536681> (дата обращения: 05.03.2026).
7. Патракова Н.О. К вопросу о мотивации трудовой деятельности педагога / Н.О. Патракова // Молодой ученый. – 2017. – №25 (159). – С. 309–312. – URL: <https://moluch.ru/archive/159/44811/> (дата обращения: 19.10.2024). EDN YUNXHN
8. Семашко Ю.В. Технологии повышения мотивации педагогов / Ю.В. Семашко // Концепт. – 2020. – № 1. – С. 15–25.
9. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Мир педагогики и психологии. 2019. №6 (35). Pp. 57–66. EDN DLQKTK
10. Grebennikova V.M., Sher M.L., Mironov L.V. Digital education as the necessity for modern social development. Мир педагогики и психологии. 2019. №4 (33). Pp. 116–123. EDN KOOEKO
11. Sher M.L., Sazhina H.M. Modern technologies, methods and approaches in the educational process. Colloquium-journal. 2018. №12–3 (23). Pp. 47–50. EDN YOXWIP

Никишенко Оксана Сергеевна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА И ДОСТУПНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХЕРСОНСКОЙ ГУБЕРНИИ (XIX – ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX В.)

Аннотация: в статье рассматривается процесс становления и развития начального образования в Херсонской губернии в XIX – первой четверти XX в. Проанализированы особенности организации уездных, приходских, земских и частных учебных заведений, их ведомственная подчинённость и источники финансирования. Показаны количественные и качественные характеристики школьной сети, кадровое обеспечение, социальные ограничения в доступе к образованию, а также влияние государственной образовательной политики на региональную систему обучения.

Ключевые слова: начальное образование, Херсонская губерния, уездные училища, приходские школы, земские школы, образовательная политика Российской империи, доступность образования, качество образования, XIX век, начало XX века.

Система образования в России начала формироваться в конце XVIII века и окончательно оформилась с созданием Министерства народного просвещения в 1802 году (с 1817 года оно стало называться Министерством духовных дел и народного просвещения). Это учреждение разработало и внедрило единую сеть школ. Все учебные заведения делились на четыре разряда: приходские школы и приходские училища, где начинался образовательный процесс; уездные училища, представлявшие собой начальную школу; гимназии, относящиеся к средней ступени образования; и университеты, где студенты получали высшее образование [2, с. 48].

Образовательные учреждения региона подчинялись Харьковскому (1805–1832 годы) и Одесскому (с 1833 года) учебным округам, которые возглавлял попечитель. Эти округа находились под строгим контролем министерства и генерал-губернатора. Начальные школы находились в ведении дирекции народных училищ губернии, которую возглавлял директор губернской гимназии.

Царат придерживался консервативной образовательной политики, которая ограничивала доступ к качественному образованию. Не хватало школ, учебников, учебных материалов и квалифицированных педагогов. Крестьянам запрещалось учиться в гимназиях и университетах, а идеологическое давление усиливалось.

В 1824 году министр образования Шишков заявил, что «народное образование по всей нашей империи должно быть русским» [1, с. 125]. В связи с этим были усилены меры по преподаванию русского языка. Успешное его изучение стало обязательным для всех государственных служащих. Руководящие должности в системе образования и большинство учителей занимали представители русской национальности.

В 1840 году было принято решение ограничить доступ к образованию для широких слоёв населения, чтобы сохранить существующий социальный порядок.

Начальная школа развивалась постепенно. Например, в Херсоне только в 1813 году появились уездное и приходское училища. К 1856 году их закончили 840 человек. В 1855 году там работало 7 учителей и обучалось 128 учеников. Казна финансировала только уездное училище, выделяя на него 1,3 тысячи рублей в год, а ученики платили по 2,5 рубля ежегодно [2, с. 98].

Представление о начальном образовании дает Олешковское уездное-двухклассное, впоследствии 4-х классное-училище, открытое в 1812 г. В 1890 г. здесь 5 учителей обучали 186 учеников (21 учащийся – в ремесленном классе), в 1915 г. в нем было 5 учителей и 141 учащийся. К 1914 г. действовали 3 земские школы, в которых работали 6 учителей; двухклассная и одноклассная церковноприходские школы с 3 учителями [1, с. 132]. В программе были арифметика, геометрия, Священная история и Катехизис, русский язык, Всемирная и русская история, география и естествознание, основы технологии и правила поведения в обществе. Латынь преподавали будущим гимназистам. Ученики делились на разряды по своим способностям, и лучшие из них помогали своим товарищам с учебой.

Училищу оказывали поддержку благотворители. Л. М. Овсяннико-Куликовский передал в дар дом и выделил средства. Я.Я. Скадовский с 1813 по 1846 год был «почетным смотрителем», занимался ремонтом, закупкой учебных материалов, награждением учащихся и другими подобными делами. На эти цели он потратил более 12 тысяч рублей [5, с. 88].

Уездные училища в Херсоне, Олешках и Мелитополе давали образование, соответствующее младшим классам гимназии. Всего их было 130, и финансировались они преимущественно за счет государственных средств, хотя и внебюджетные доходы также были значительными.

Сельские приходские одноклассные училища испытывали острую нехватку финансирования со стороны казны и сельских общин. В середине XIX века в государственных

педагогических учреждениях Херсонской губернии работало всего 52 учителя. Это серьёзное кадровое ограничение существенно замедляло развитие начального образования.

Приходские училища функционировали в различных населённых пунктах, включая Каиры (открытие в 1814 году), Знаменку (1814), Збурьевку (1844), Агайманы (1844), Белозёрку (1844), Верхний Рогачик (1844), Новую Маячку (1844), Горностаевку (1854), Великие Копани (1859), Казачьи Лагерь (1860), Чаплинцы (1860), Рубановцы (1861) и другие [1, с. 140]. Каждое из этих учебных заведений было небольшим: в них работал один учитель, а количество учеников составляло от 16 до 20 человек.

Самым крупным из этих училищ был Бериславский. За период с 1839 по 1855 год оно подготовило 176 выпускников. В 1855 году в училище обучалось 56 учеников при двух учителях, а в 1864 году – уже 190 мальчиков и 78 девочек.

В 1895 г. в городе действовали 4 начальные школы (133 ученика), городское двухклассное мужское училище, женское народное училище, мореходный класс (2 учителя обучали 16 мальчиков), 2 частных училища [5, с. 59].

Перед первой мировой войной, в 1913 г., в Бериславе работали 4 земские школы, где обучалось 286 учеников.

С 1842 года, после реформы Киселева, начали открываться приходские школы в государственных селах – по одной на волость. Эти учебные заведения содержались за счет местных общин и небольших субсидий Министерства государственных имуществ. Школы функционировали в Юзкуях, Великой Лепетихе, Красном, Князе-Григоровке, Нижних Серогозах, Геническе, Верхнем Рогачике, Великой Александровке и других населенных пунктах. В некоторых волостных центрах было даже по две школы. Например, в Рубановке приходская школа открылась в 1842 году, а сельское приходское училище – в 1861 году. В некоторых местах крестьяне, осознавая важность образования, на собственные средства открывали школы. Так, в Станиславе помимо приходской школы в 1861 году была основана еще одна, на средства сельской общины.

Со временем количество начальных школ росло. В 1837 году в уездных и приходских училищах Херсонской и Таврической губерний обучалось 630 учеников. К 1856 году в Херсонской губернии насчитывалось 15 уездных и приходских училищ, а в Таврической – 18 [5, с. 65]. Начальное образование было доступно в Дьяков, приходских школах и уездных и приходских училищах.

Тем не менее, их количество не соответствовало действительным потребностям. Например, в Каланчаке приходская школа открылась только в 1843 году, а первые полвека существования города прошли без школьного образования. К 1861 году в Херсонском уезде было всего несколько десятков школ, а в Таврии – 12. Даже в Херсоне, где в 1843 году в учебных заведениях обучалось 444 ученика (один ученик на 65 человек), к 1853 году их число выросло до 760 [6, с.90]. Тем не менее, более 80% херсонцев оставались неграмотными. В сельской местности уровень грамотности был крайне низким, и лишь немногие могли писать и читать. В определённой степени ситуацию улучшали профессиональные и частные образовательные учреждения.

К примеру, в 1831 году в имении герцога Анхальт-Кетенского «Аскания-Нова» открылась частная школа. В селе Завадовка действовало училище, основанное князем М.В. Кочубеем. В 1861 году в Каховке школу открыл Л.М. Овсяннико-Куликовский.

В 1818 году поэт-партизан Д. Давыдов учредил Херсонскую ланкастерскую школу, которая использовала английский метод взаимного обучения. В эту школу принимали сирот и детей солдат, погибших в войнах.

С середины XIX века стали появляться многочисленные частные школы и пансионы, готовившие детей дворян, купцов и чиновников к поступлению в гимназии. Дети состоятельных семей получали начальное образование с помощью гувернеров и домашних учителей.

В заключение следует отметить, что развитие начального образования в Херсонской губернии в XIX – первой четверти XX в. носило постепенный и противоречивый характер. С одной стороны, происходило расширение сети уездных, приходских, земских и частных школ, увеличивалось число учащихся, формировались устойчивые организационные практики управления и финансирования учебных заведений. Существенную роль в этом процессе играли местные инициативы и благотворительная деятельность, частично компенсировавшие ограниченность государственных ресурсов.

С другой стороны, сохранялись серьёзные проблемы кадрового обеспечения, материальной базы и социальной доступности образования, что препятствовало повышению уровня грамотности населения. Государственная образовательная политика, отличавшаяся сословными и идеологическими ограничениями, во многом определяла характер и темпы развития школьной сети. В целом исторический опыт региона демонстрирует сложный путь формирования системы начального образования, сочетающий элементы модернизации и устойчивые социальные барьеры.

Список литературы

1. Водотика С.Г. История Херсонщины XIII–XIX вв.: учеб. пособие / С.Г. Водотика. – Херсон: Айлант, 2005. – 160 с.
2. Дружинина Е.И. Южная Украина в период кризиса феодализма. 1825–1860 гг. / Е.И. Дружинина. – М.: Наука, 1981.
3. Кабузан В.М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губернии) в XVIII – первой половине XIX века (1719–1858 г.) / В.М. Кабузан. – М.: Наука, 1976. – С. 85–90.
4. Костюк Л.Н. Херсон. Улицы помнят: путеводитель / Л.Н. Костюк, В.Ф. Ракович, И.Д. Ратнер. – Симферополь: Таврия, 1987.
5. Материалы по делу народного образования в Херсонском уезде. Обзор деятельности Земства Херсонского уезда в деле народного образования в период времени 1865–1874 гг. – Херсон: Изд. Херсонского уездного земства, 1875.
6. Орлова З.С. Из истории заселения Херсонщины: краткий справ. / З.С. Орлова, И.Д. Ратнер. – Херсон, 1993.

Огарь Алёна Николаевна

студентка

Лакреева Анна Владимировна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ЗНАЧИМОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СОРЕВНОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается значение применения соревновательного метода в системе дополнительного образования детей в условиях трансформации современной образовательной среды. Целью исследования является анализ педагогического потенциала соревновательной деятельности и обоснование возможностей её использования как элемента развивающей образовательной среды. В работе использованы методы анализа и обобщения педагогической литературы, сравнительного анализа научных подходов, а также педагогического моделирования. Обосновывается необходимость перехода от традиционной модели соревнования, ориентированной на выявление победителей, к развивающей модели, направленной на индивидуальный прогресс обучающихся. Предложена модель развивающего педагогического соревнования.

Ключевые слова: *дополнительное образование детей, соревновательный метод, соревновательная деятельность, развивающее педагогическое соревнование, образовательная мотивация, метапредметные компетенции.*

На сегодняшний день система дополнительного образования претерпела довольно значимые изменения. При организации образовательной деятельности нужно учитывать специфику современного поколения детей и родителей, а также отношение к процессу обучения. Характерной особенностью современных детей является вовлечение в цифровую среду, что способствует актуализации стремления к индивидуализации образовательных траекторий, ориентацию на личностные достижения. Родители, в свою очередь, стремятся обеспечить условия для максимальной реализации потенциала своего ребенка, зачастую через программы дополнительного образования.

Дополнительное образование играет важную роль в развитии ребенка, обеспечивая возможности для личностного роста и ранней профессиональной ориентации. Многие родители, видя чрезмерную учебную нагрузку своих детей, выбирают те направления дополнительного образования, которые позволят ребенку отдохнуть и одновременно развить творческие способности, физическое здоровье или коммуникативные навыки.

В современной педагогике остается актуальным вопрос о значении соревновательной деятельности в обучении и воспитании, а также о том, насколько данный метод эффективен в условиях современной образовательной среды [4; 6].

Новизна исследования заключается в рассмотрении соревнования не только как метода педагогического стимулирования, но и как элемента развивающей образовательной среды, способствующей формированию метапредметных компетенций.

В исследовании использованы следующие методы: анализ и обобщение педагогической литературы, сравнительный анализ научных подходов к соревновательной деятельности, а также моделирование развивающего педагогического соревнования в системе дополнительного образования.

Соревновательный метод восходит к философским школам и с древности активно используется для решения различных воспитательных задач. Данный метод представляет собой форму учебного взаимодействия, направленную на создание ситуации соперничества между учащимися.

И.П. Подласый выделяет соревнование (с товарищами по классу, самим собой) как средство для формирования устойчивых познавательных интересов. Педагог отмечает, что соревновательный метод направлен на удовлетворение естественной потребности школьников к соперничеству и приоритету на воспитание нужных обществу и человеку качеств. И.П. Подласый выделяет кибернетическую, относящуюся к социальным, закономерность: эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием. Так, значение для учеников, которые не преуспели в соревновательной деятельности, приобретает сравнение своих результатов с достижениями товарищей, они получают новые стимулы и начинают прилагать большее количество усилий, а методы соревнования в школе позволяют не только предвосхищать будущие жизненные ситуации, но и формируют готовность достойно встречать неудачи, радоваться успехам [1].

В. А. Сластенин относит соревнование к методам стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности. Ученый отмечает, что соревнование является одним из методов воспитания, который в учебных заведениях сродни спортивным образцам соперничества. Соревнование становится эффективным методом воспитания, если оно соответствует возрасту, уровню подготовки и интересам учащихся [3].

Изучение учебной педагогической литературы показывает, соревновательный метод или конкуренция может служить инструментом для повышения результатов учебно-воспитательного процесса, способствуя повышению мотивации и вовлеченности детей [4–6].

Однако соревнование может выступать не только стимулом, но и причиной снижения интереса к занятиям в системе дополнительного образования. Важную роль играют факторы стресса, давление со стороны родителей, педагогов и детского коллектива. Повторяющиеся неудачи могут приводить к эмоциональному напряжению, усталости и конфликтным ситуациям [4].

Современное общество характеризуется высоким уровнем социальной и академической конкуренции, что может усиливать тревожность учащихся.

Несмотря на преимущества, иногда традиционные подходы к соревнованиям, направленные только на выявление победителей и проигравших, могут усиливать чувство тревожности и неуверенности среди учащихся, особенно тех, кто испытывает трудности в достижении высоких результатов, приводящие к потере интереса и снижению мотивации, что требует переосмысления.

В этой связи проблема применения соревновательного метода должна рассматриваться в контексте современной педагогики личности. По данным исследований в области педагогической психологии, образовательная мотивация формируется под влиянием комплекса социальных факторов, включая семейные ожидания, образовательную среду и педагогическое сопровождение.

Взаимодействие семьи и образовательных организаций оказывает существенное влияние на отношение ребенка к образовательной деятельности. При этом часть родителей действительно ориентируется преимущественно на академические достижения ребенка, что может усиливать внешнюю мотивацию в ущерб внутренней образовательной мотивации и снижать ценность процесса обучения.

Практика отбора наиболее успешных обучающихся также требует критического анализа. Современные исследования в области развития одаренности показывают, что способности ребенка могут проявляться на разных возрастных этапах, а образовательный успех зависит не только от ранних достижений, но и от условий педагогической поддержки, развивающей образовательной среды и индивидуализации обучения.

Следует отметить, что педагогические методы не могут рассматриваться изолированно. Как подчеркивал А. С. Макаренко, педагогическое средство не может быть универсально эффективным, поскольку его результативность определяется системой воспитательной работы и конкретными условиями педагогической практики [3].

В современной педагогике наблюдается переосмысление соревновательной деятельности: от традиционной модели соперничества, ориентированной на выявление победителей, к развивающей модели соревнования, в которой акцент переносится на индивидуальный прогресс обучающихся.

Таким образом, соревнование в системе дополнительного образования на современном этапе должно носить развивающий индивидуальный характер, формировать внутреннюю мотивацию ребенка, способствовать формированию социальных и метапредметных компетенций. Основным принцип данного процесса заключается в направленности не на выявление победителей, а на развитие образовательной траектории ребенка.

Инновационность данного подхода заключается в переосмыслении соревнования как развивающего педагогического механизма, переходе от значимости результата и победы к личностно-ориентированной состязательности, интеграции мотивационного, эмоционального и социального компонентов.

В дополнительном образовании соревнования, спроектированные в соответствии с данной идеей будут включать в себя четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых

направлен на достижение определенной цели. Подробно модель развивающего педагогического соревнования представлена в таблице 1.

Таблица 1

Модель развивающего педагогического соревнования

Компонент соревнования	Цель	Условия реализации
Личностно-мотивационный компонент	Формирование внутренней мотивации обучения и саморазвития	Поддержка индивидуальных достижений; сравнение ребенка с его собственными результатами; положительное педагогическое подкрепление
Когнитивно-развивающий компонент	развитие учебных и метапредметных компетенций	Основной фокус в процессе соревнования должен быть не на скорости, а на глубине понимания и оригинальности в процессе решения проблемных заданий, творческих конкурсов, проектной деятельности
Эмоционально-психологический компонент	Снижение тревожности, формирование уверенности в успехе	Наличие поддерживающей педагогической обратной связи; право на ошибку, открытость достижений без негативного сравнения
Социально-коммуникативный компонент	Развитие навыков сотрудничества и кооперации	Командные соревнования; коллективные проекты; взаимное оценивание

Для эффективной организации развивающего педагогического соревнования в системе дополнительного образования, нами выделены следующие ключевые принципы.

1. Принцип личностного прогресса.
2. Принцип эмоциональной безопасности.
3. Принцип вариативности победы
4. Принцип педагогического сопровождения.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что соревновательный метод в системе дополнительного образования обладает значительным развивающим потенциалом при условии его педагогически грамотной организации. Разработанная модель развивающего педагогического соревнования ориентирована на формирование внутренней мотивации обучающихся, развитие метапредметных компетенций и создание эмоционально безопасной образовательной среды.

Список литературы

1. Джуграев Э.В. Особенности соревновательного метода / Э.В. Джуграев // Экономика и социум. – 2019. – №5 (60). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sorevnovatel'nogo-metoda> (дата обращения: 06.03.2026).
2. Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов / И.П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 575 с. – ISBN 978-5-534-03772-2.
3. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
4. Байборонова Л.В. Соревнование в детском коллективе как средство воспитания / Л.В. Байборонова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sorevnovanie-v-detskom-kollektive-kak-sredstvo-vospitaniya> (дата обращения: 06.03.2026). EDN XAHBPX
5. Костюченко Д.С. Роль дополнительного образования в подготовке спортсменов к соревнованиям / Д.С. Костюченко, А.Н. Петрухина // Universum: психология и образование. – 2024. – №8 (122). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-podgotovke-sportsmenov-k-sorevnovaniyam> (дата обращения: 06.03.2026).
6. Чекрызов В.В. Использование соревнований в образовательном процессе как метод педагогического стимулирования / В.В. Чекрызов // Университет XXI века: научное измерение: материалы научно-практической конференции (Тула, 24–27 мая 2022 года). – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2022. – С. 138–141. EDN UCVCDE

Платковская Снежана Николаевна
студентка

Карагодина Елена Анатольевна
старший преподаватель

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы формирования основ экологической грамотности у младших школьников. В работе рассматриваются теоретические аспекты экологического образования, выявляются компоненты экологической грамотности, анализируются существующие подходы и методики формирования экологической культуры в начальной школе, а также предлагаются практические рекомендации по повышению эффективности данного процесса.

Ключевые слова: экологическая грамотность, экологическое образование, экологическая культура, компоненты экологической грамотности, младшие школьники, начальная школа, методы обучения, устойчивое развитие.

Важнейшая цель современной школы – культивирование у обучающихся экологической культуры, расширение их экологического кругозора, приобретение знаний об окружающей среде, формирование практических умений и навыков в области охраны природы. Это включает в себя повышение уровня экологической грамотности школьников, развитие компетенций в области рационального использования природных богатств и воспитание бережного отношения к окружающей среде в целом.

Формирование экологической грамотности – это следствие систематического воспитательного воздействия. Данное достижение выражается в способности индивида устанавливать сбалансированные взаимоотношения с природной средой и собственным внутренним миром. В становлении всесторонне развитой личности ключевую роль играет образовательный процесс, который заключается в получении и аккумулировании экологически релевантных знаний, а также в развитии системы ценностей, убеждений и взглядов, определяющих последующее поведение.

Человек, обладающий высокой экологической грамотностью, должен демонстрировать экологическое мышление, то есть анализировать и интерпретировать экологическую информацию, осознавая воздействие своих поступков на состояние окружающей среды. Для этого необходимо иметь ясное понимание взаимосвязей в природных процессах, придерживаться экологических принципов и строить свою деятельность на их основе, преодолевать потребительское отношение к природным ресурсам и осознавать персональную ответственность за сохранение жизни на Земле.

Ключевую роль в формировании экологической грамотности играет демонстрация конкретных примеров взаимодействия человечества с природой, в частности, деятельности, направленной на сохранение и восстановление природной среды. Примеры включают в себя инициативы по высадке деревьев и цветочных насаждений, меры по защите водных экосистем (озер, рек, морей), а также создание охраняемых природных территорий, таких как заповедники.

В процессе формирования основ экологической грамотности необходимо акцентировать внимание на негативном влиянии антропогенного фактора на природу. Следует рассмотреть

проблемы загрязнения атмосферного воздуха, водных ресурсов и почвы в результате деятельности автомобильного транспорта, последствия неконтролируемой вырубки лесов, а также риски, связанные с нерациональной эксплуатацией полезных ископаемых.

Таким образом, развитие экологической грамотности представляет собой процесс формирования у обучающихся осознанного восприятия окружающей природной среды, расширения экологических знаний, укрепления убежденности в необходимости бережного отношения к природе и стимулирования разумного подхода к использованию природных ресурсов.

В ходе приобретения основ экологической грамотности у обучающихся формируются:

1. Экологические знания и навыки.

Обучающиеся получают знания о:

а) эксплуатации природных богатств (включая добычу и применение минеральных ресурсов, использование водных ресурсов, растительного и животного мира и т. д.);

б) защите окружающей среды (включая правила поведения в лесных массивах, на лугах, у водоемов; правила сбора грибов; рациональное использование природных ресурсов и т. д.);

в) восстановлении природной среды (включая озеленение городских территорий, скверов, парковых зон; привлечение птиц посредством создания кормушек и т. п.).

Существенную роль в этом процессе играют практические занятия на открытом воздухе, ознакомительные поездки и различная природоохранная деятельность:

а) охрана окружающей среды (включая подкормку диких животных; устранение мусора и его разделение по видам);

б) предотвращение вредоносных действий в природе и борьба с ними (участие в деятельности экологических патрулей, экологических кампаниях, выездах на природу);

в) облагораживание природной среды (включая посадку деревьев и кустарников, озеленение парковых зон);

г) распространение и разъяснение принципов охраны природы (включая проведение бесед с одноклассниками, создание плакатов, издание стенгазет, разработку презентаций и проектов);

д) сохранение и практическое применение ценностей природы (включая сбор природных материалов и изготовление изделий ручной работы).

2. Эмоциональная и ценностная связь с окружающей средой.

Экологическое просвещение обучающихся способствует формированию экологически ориентированных чувств, направленных на развитие осознанного ценностного отношения, гармоничного взаимодействия с природным окружением и осознания взаимосвязи «природа – человек».

Кроме того, у школьников развивается чувство обеспокоенности состоянием окружающей среды, что мотивирует их к деятельности по её сохранению и улучшению.

3. Моральное отношение к природной среде.

Этот аспект подразумевает формирование чувства духовного родства с природой. Обучающиеся соотносят себя с элементами живой природы, опираясь на сопоставление морфологических, физиологических и поведенческих признаков.

4. Эстетическое восприятие природной среды.

В ходе экологического образования у обучающихся развивается эстетическое восприятие природы. Как следствие, они начинают испытывать положительные эмоции при наблюдении за различными объектами окружающего мира.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, утвержденным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №286 (в редакции от 22 января 2024 года), формирование экологической грамотности у обучающихся предполагает следующее [5].

Во-первых, осознание значимости природной среды, взаимосвязи человеческой жизнедеятельности и состояния природы, а также последствий антропогенного воздействия на окружающую среду.

Во-вторых, демонстрация уважительного и заботливого отношения к природе, непринятие действий, оказывающих негативное воздействие на природные объекты, в особенности на живые организмы. В-третьих, выражение стремления к соблюдению экологических требований и правил в процессе осуществления разнообразных видов деятельности.

Формирование основ экологической грамотности у школьников происходит через ряд взаимосвязанных этапов.

На начальном этапе целесообразно развивать у обучающихся способность выражать эмоциональное восприятие природных явлений, таких как: закаты, осенние ландшафты, морской прибой или штиль, радуга и др. Значимую роль здесь играют пояснения педагога и непосредственное наблюдение за окружающей средой.

Второй этап в становлении экологической грамотности обучающихся ориентирован на глубокое переживание и осознание увиденного в естественной среде. К примеру, во время экскурсии обучающиеся под руководством учителя могут осуществлять сбор природных материалов, предназначенных для дальнейшего формирования тематических альбомов и экспозиций, включая фотографии, изобразительные работы, гербарные образцы растений, зарисовки природных объектов и семена различных растений.

Заключительный этап формирования экологической грамотности младших школьников концентрируется на развитии навыков природоохранной деятельности. Он включает в себя ведение деятельности, не наносящей вреда окружающей среде, умение сохранять эстетическую привлекательность природы и способствовать увеличению природных ресурсов.

Рассмотрение формирования основ экологической грамотности следует начать с определения его сущности, а именно компонентов экологической грамотности. Л. Д. Бобылёва выделяет следующие компоненты экологической грамотности, представленные на схеме (рис. 1) [2].

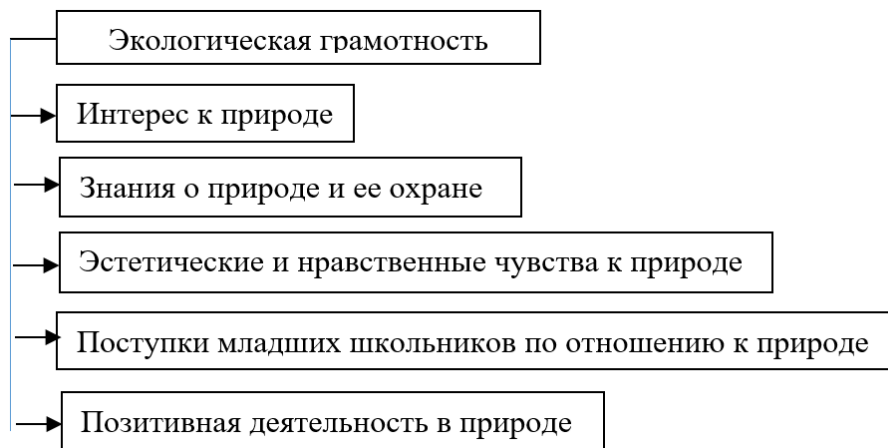


Рис. 1. Компоненты формирования основ экологической грамотности Л.Д. Бобылевой

Обучение экологической грамотности призвано сформировать у обучающихся комплекс экологических компетенций, включающий следующее.

1. Способность к анализу состояния окружающей среды с опорой на навыки исследовательской деятельности и усвоенные экологические сведения.

2. Навыки ответственного взаимодействия с природой, проявляющиеся в экологически осознанном поведении.

3. Умения по защите и сохранению природной среды, конкретизированные в следующих аспектах: соблюдение норм личного поведения, исключающего негативное воздействие на природные объекты; предотвращение действий, наносящих вред экологии, со стороны окружающих; участие в природоохранных мероприятиях.

4. Компетенции в области распространения экологических знаний.

В образовательном процессе, нацеленном на формирование экологической грамотности у младших школьников, ключевой задачей выступает формирование экологической культуры как неотъемлемой характеристики личности.

Вопросам воспитания экологической культуры молодого поколения уделяли внимание выдающиеся педагоги. К.Д. Ушинский в своих трудах подчеркивал роль природы в становлении личности ребенка, а В.А. Сухомлинский называл природу неисчерпаемым источником вдохновения и положительных эмоций для детей [4].

А.С. Бейсенова предлагает следующее понимание экологической культуры: «Экологическая культура – это комплексный результат формирования основ экологической грамотности и образования, для которого характерно развитие экологического сознания, экологической компетентности и экологически ориентированная практическая деятельность, на основе системы ценностей и личностных качеств» [1, с. 52].

А.Н. Захлебный определяет экологическую культуру как «утверждение в сознании и деятельности человека принципов природопользования, овладение навыками и умениями по решению социально-экономических задач без ущерба для окружающей среды, жизни и здоровья человека» [3, с. 20–28].

По мнению А.Н. Захлебного и И.Т. Суравегиной, ключевым аспектом экологического воспитания является развитие природоохранных компетенций, позволяющих решать экономические и экологические задачи с минимальным воздействием на окружающую среду и здоровье людей [3, с. 11].

Экологическая культура обладает рядом определяющих характеристик:

- наличием экологической грамотности, ориентированной на сохранение и улучшение состояния природной среды;
- практическим применением экологических знаний в области охраны природы;
- умением выявлять существующие экологические проблемы и находить эффективные пути их решения.

В экологической культуре можно выделить компоненты, представленные на рисунке 2 [3].

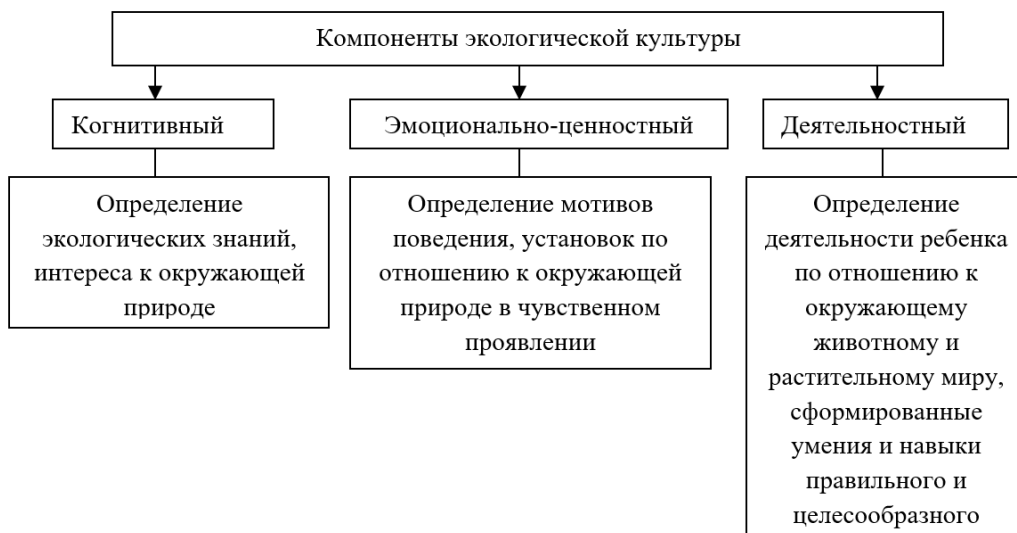


Рис. 2. Компоненты экологической культуры

В рамках формирования экологической культуры необходимо решать ряд взаимосвязанных задач:

- 1) формирование комплексного понимания окружающего мира как среды обитания и трудовой деятельности человека;
- 2) стимулирование познавательного интереса к природе и развитие способности к чувственному восприятию окружающей среды;
- 3) воспитание эстетического, морального и ценностного отношения к среде жизнедеятельности;
- 4) развитие у индивида культуры поведения в природной среде, основанной на ответственности и бережном отношении к ресурсам.

Таким образом, экологическая грамотность обучающихся базируется на компетентности педагога в понимании сущности, структуры и элементов процесса формирования экологических основ.

В ходе развития экологической грамотности у школьников воспитывается осознание значимости природы и взаимосвязи ее элементов. Происходит также приобретение базовых умений по рациональному использованию природных ресурсов и улучшению состояния окружающей среды. В процессе работы над экологической грамотностью учеников необходимо сформировать устойчивую систему экологических знаний и умений в области охраны природы.

Экологическая грамотность охватывает комплекс взаимосвязанных составляющих: заинтересованность природной средой, осведомленность о природе и ее защите, действия младших школьников по отношению к природе, эстетические и моральные чувства к природе, а также конструктивная деятельность в природной среде.

Итак, главная задача формирования основ экологической грамотности заключается в развитии у школьников экологической культуры, которая включает в себя знания о природе, гуманное и ответственное отношение к ней как к высшей общечеловеческой ценности.

Развитие экологической культуры способствует формированию у подрастающего поколения мировоззрения, ориентированного на заботу об окружающей среде и устойчивое развитие. Образование в области экологии должно не только расширять знания обучающихся, но и формировать у них активную гражданскую позицию и стремление к участию в решении

экологических проблем. Это достигается путем вовлечения школьников в общественные дискуссии, экологические проекты, волонтерскую деятельность и пр.

Необходимо, чтобы школьники понимали, что каждый человек может внести свой вклад в сохранение окружающей среды и улучшение качества жизни.

Список литературы

1. Бейсенова А.С. Задачи экологического образования и воспитание в современной перестройке высшей школы / А.С. Бейсенова // Экологическое образование: сборник научных трудов. – Алматы: АГУ, 1991. – 125 с.
2. Бобылева Л.Д. Повышение эффективности формирования основ экологической грамотности / Л.Д. Бобылева // Биология в школе. – 2011. – №3. – С. 57–59.
3. Захлебный А.Н. Охрана природы в школьном курсе биологии / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравергина. – М.: Просвещение, 2009. – 206 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286. – М., 2021 // Портал Единое содержание общего образования. Раздел портала «Нормативные документы». – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (дата обращения: 30.11.2025).
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский; под ред. Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. – В 11 т. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1948–1952. – 614 с.

Свешникова Ольга Юрьевна

учитель

Колесникова Валентина Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №10»

п. Голубая Нива, Краснодарский край

ЗНАКОМСТВО С ПРИРОДНЫМИ ЗОНАМИ РОССИИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В 4 КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ В НАРОДНОМ СТИЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается методика изучения природных зон России в 4 классе с помощью авторской сказки в народном стиле. Авторы выявляют преимущества народных сказок и авторских сказок в народном стиле, а затем предлагают алгоритм создания авторской сказки, включающий выбор природной зоны, разработку характеристик, создание персонажей и сюжетной линии; особое внимание уделяется способам обращения дидактических элементов в фольклороподобную форму.

Ключевые слова: природные зоны, авторская сказка, народный стиль, начальная школа.

Сказка является одним из древнейших и наиболее эффективных способов познания окружающего мира для ребенка. При этом народная сказка, передаваемая из поколения в поколение, аккумулирует мудрость и опыт предков, учит нравственным ценностям, а также помогает осмыслить устройство мира. Она формирует у детей целостное представление о природе, ее красоте и законах.

Преимущества народной сказки в образовательном процессе неоспоримы. Прежде всего, она крайне доступна – легко воспринимается детьми. Чтение и прослушивание сказки способствует развитию детского воображения и образного мышления. Кроме того, как заявляют Е.А. Козенцева и ее соавторы, народные сказки обычно содержат мораль и поучительные элементы [1]. Также, по мнению Т. К. Сноповой, их можно использовать для обогащения детских знаний об окружающем мире [3].

Однако использование народных сказок имеет свои недостатки. Во-первых, некоторые из сказок могут быть недостаточно детализированными для полноценного ознакомления с

рядом тем. Во-вторых, многие современные образовательные вызовы, стоящие перед педагогом, вовсе не могут быть преодолены посредством народных текстов. Если первую проблему можно решить, внося незначительные правки в оригинальный текст, то вторая требует более серьезного подхода. Способом ее разрешения может стать написание авторской сказки в народном стиле, которая сохранит все преимущества фольклорной сказки, но при этом будет содержать, к примеру, более актуальную мораль или информацию об особенностях окружающего мира.

Написание авторской сказки в народном стиле требует от педагога четкого понимания алгоритма. На наш взгляд, наиболее эффективен метод написания авторской сказки в народном стиле, предложенный М. Б. Солодким [4]. Указанный метод, оставляя постановку целей и написание сказки за педагогом, предполагает ее стилизацию под фольклор и интеграцию в авторский текст необходимых дидактических элементов. Однако обобщенность алгоритма требует уточнения для достижения некоторых образовательных целей. Одной из таких, на наш взгляд, является знакомство учеников четвертого класса с природными зонами России на уроках окружающего мира.

В соответствии с ФРП на изучение темы «природные зоны России» отводится всего 5 академических часов [5]. За это время дети знакомятся с особенностями арктических пустынь, тундры, лесотундры, таежных, смешанных и лиственных лесов, лесостепи, степи, полупустыни, пустыни, субтропических лесов и дальневосточной тайги. А.С. Селянина отмечает, что изучение природных зон России в четвертом классе является важным этапом формирования естественнонаучной грамотности учащихся [2]. Краткосрочность его прохождения вынуждает педагогов подбирать комплексные методы преподавания. Таким методом является усовершенствованный нами алгоритм написания и работы с авторской сказкой в народном стиле.

При реализации адаптированного алгоритма первым шагом является выбор природной зоны, с которой дети познакомятся при чтении сказки. Это может быть любая природная зона из описанных выше. При этом мы рекомендуем не отделять переходные природные зоны при написании сказки. Для экономии учебного времени лучше объединить лесостепь со степью, полупустыню с пустыней и т. д.

На следующем этапе, на наш взгляд, необходимо выделить основные характеристики выбранной природной зоны. Педагог должен постараться найти емкие определения для отличительных особенностей климата, растительности, животного мира и рельефа. Эти определения затем ложатся в основу описаний природы в авторской сказке.

Затем следует создать персонажей, которые будут отражать особенности выбранной природной зоны. Мы в своей практике делаем некоторых из них обитателями этой зоны. Например, героями сказки о тундре могут быть северные олени, песцы и лемминги. Нам представляется важным, чтобы персонажи вызвали интерес у юного читателя и помогали раскрыть основные характеристики природной зоны через свои действия и взаимодействие с окружающим миром. Для этого в их описания нужно включать упоминания этих характеристик: в случае с тундрой олень при встрече с другими персонажами может жевать ягель, а лемминг – искать редкие тундровые цветы. Такие подробности делают героев ближе к условиям природной зоны.

Сюжет сказки должен соответствовать привычной детям фольклорной структуре: включать завязку, развитие сюжета, кульминацию и развязку. Также можно добавить сказке экспозицию, в которой дети познакомятся с отличительными чертами природной зоны.

Чтобы сказка звучала по-народному, нужно использовать характерные для фольклора языковые приемы: начинать с традиционных формул вроде «жили-были» или «в некотором царстве», включать в текст постоянные эпитеты («добрый молодец», «красна девица»), уменьшительно-ласкательные формы слов и троекратные повторы. Важно также применять

народные обороты речи («скоро сказка сказывается»), волшебные числа («три желания», «семь богатырей») и динамичные глаголы («побежал», «помчался»). Все перечисленное создает особый напевный ритм и делает сказку понятной и близкой для юных читателей, знакомых с народным творчеством.

Включение дидактических элементов в сказку является главным шагом всего алгоритма ее создания. Это могут быть подробные описания природных явлений, объяснение взаимосвязей между животными и растениями, упоминание о значении природной зоны для человека. Можно добавить в сказку термины из курса окружающего мира, которые характеризуют особенности природы. Дидактические элементы в сказке позволяют педагогу достичь поставленных перед занятием образовательных целей.

После написания сказки перед педагогом встает задача по проведению занятия с ее использованием. По методике, описанной в упоминавшейся нами выше работе [4], занятие на основе авторской сказки в народном стиле проводится в три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. В нашей практике работа ведется также по указанным этапам. Методы и приемы для каждого из них мы рассмотрим далее.

На дотекстовом этапе создается особая сказочная атмосфера для погружения в мир природы. На этом этапе мы организуем мозговой штурм для решения связанной с природной зоной проблемы. Он помогает выявить известные детям природные явления, животных и растения выбранной для проведения занятия природной зоны. Также мы предлагаем детям строить ассоциативные ряды. Ученики должны назвать свои ассоциации с природной зоной и структурировать их так, как они считают правильным. Это задание мы предлагаем как для работы в малых группах, так и для самостоятельного выполнения с последующей демонстрацией результатов.

На текстовом этапе мы применяем метод чтения с комментариями. Так, после прочтения описания ключевых природных элементов в сказке педагог задает детям несколько подводящих вопросов для понимания особенностей климата, ландшафта, растительного и животного мира природной зоны. Эффективным инструментом педагога может быть и «словесное рисование» – описание детьми возникающих в воображении по ходу сказки образов.

На послетекстовом этапе предлагаем детям серию творческих заданий для лучшего усвоения темы. Поэтому мы рекомендуем начинать этот этап с пересказа текста по частям. В этом случае учащиеся коллективно создают подробный пересказ, по очереди произнося одно предложение текста. Затем можно предложить ученикам видоизменить текст, добавив новую сюжетную сцену, изменить концовку и т. п. При этом важно не допустить ухода от темы сказки.

Также педагог может внедрить в занятие элементы экологического практикума через создание коллажей и составление пищевых цепочек, отраженных в сказке. Такое задание служит закреплению изученных особенностей природных зон.

Наш опыт говорит о том, что использование авторской сказки в народном стиле является эффективным методом изучения природных зон России в начальной школе. Данный подход позволяет не только передать необходимые знания об особенностях различных природных зон, но и развить у учащихся образное мышление, воображение и эмоциональную восприимчивость.

Список литературы

1. Русские народные сказки как способ нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Е.А. Козенцева, А.Г. Утнасунова, Е.В. Мучкаева, А.В. Шевченко // Современное педагогическое образование. – 2021. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-narodnye-skazki-kak-sposob-nravstvennogo-vospitaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 24.02.2026). EDN KEYDRU
2. Селянина А.С. Изучение природных зон на уроках окружающего мира / А.С. Селянина // Вестник МАН РС. – 2022. – №52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-prirodnih-zon-na-urokakh-okruzhayushchego-mira> (дата обращения: 24.02.2026).

3. Снопова Т.К. Народная сказка – средство воспитания и обучения детей / Т.К. Снопова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narodnaya-skazka-sredstvo-vospitaniya-i-obucheniya-detey> (дата обращения: 24.02.2026). EDN PXRPKT

4. Солодкий М.Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач / М.Б. Солодкий // Вестник науки. – 2026. – №2 (95). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-podgotovki-avtorskoy-skazki-v-narodnom-stile-dlya-resheniya-didakticheskikh-zadach> (дата обращения: 24.02.2026).

5. Федеральная образовательная программа. Федеральная рабочая программа. Окружающий мир. 1–4 классы / Министерство просвещения Российской Федерации // Единое содержание общего образования. – 2025. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/09_frp_okruzhayushhij-mir_1-4-klassy_18062025_itog-na-sajt.pdf (дата обращения: 24.02.2026).

Симонова Елена Рафаеловна

педагог-психолог

Негреева Анна Геннадьевна

старший воспитатель

Бандилет Валентина Ивановна

педагог-психолог

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №103»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЛАНИРОВАНИЯ ВРЕМЕНИ

Аннотация: статья посвящена исследованию специфики организации взаимодействия семьи и образовательной организации в формировании навыков самоорганизации у детей дошкольного возраста через оптимизацию процессов планирования времени. Данный процесс осуществляется посредством расширения контекста игровой и продуктивной деятельности в специализированной развивающей среде. Авторами представлен проект, структура которого соответствует алгоритму формирования основ тайм-менеджмента у дошкольников и включает четыре последовательных модуля. Проект предполагает разработку долгосрочного плана совместной деятельности всех субъектов образовательных отношений. Методологическая основа проекта заключается в комплексном подходе к образовательному процессу, направленного на формирование у детей способностей рационально распоряжаться собственным временем, осознанно планировать свою деятельность и эффективно управлять собственными ресурсами. Особенное значение придаётся вовлечению семей воспитанников в реализацию поставленных целей, обеспечению преемственности подходов к развитию навыков самоорганизации в рамках учреждения и дома.

Ключевые слова: самоорганизация, планирование, целеполагание, временные представления.

Сегодня особенно востребован человек, умеющий самостоятельно развиваться и управлять собой. Важнейшей задачей педагогики становится формирование навыков самоорганизации, поскольку именно они способствуют развитию успешных личностей. Современное образование остро нуждается в поиске действенных методов воспитания творческой, инициативной индивидуальности, способной раскрыть и реализовать собственный потенциал.

Воспитание предполагает обязательное включение ребёнка в систему социальных взаимодействий и взаимоотношений с взрослыми. Взрослые, обладая развитым критическим мышлением, осознают собственные несовершенства и стремятся обеспечить детям превосходящие возможности личностного роста. Исходя из данного понимания, организуются

научные дискуссии, семинары и исследования, направленные на выявление оптимальных подходов к воспитательному процессу. Одним из ключевых факторов, определяющих успешность развития ребёнка, признано развитие умения рационально планировать своё время.

Подтверждением правильности нашего выбора являются современные подходы к образованию детей. «Успешное развитие дошкольников и их комфортная адаптация к постоянно изменяющимся условиям, предъявляемых обществом, неразрывно связано с формированием особых навыков: позитивного общения; альтернативы агрессии; понимания, распознавания и выражения чувств; установления личных границ; самопрезентации; эффективного мышления, адаптации к различным обстоятельствам, а также навыков управления временем (тайм-менеджмент)» [1].

«Наиболее важными качествами дошкольников является любознательность, способность к сотрудничеству, старательность и в первую очередь самодисциплина. Все эти качества можно назвать новыми основами, которые закладываются постепенно, с самого раннего возраста» [4]. Актуальной проблемой современного образования является поиск эффективных путей воспитания и развития инициативной личности, с развитыми навыками самоорганизации.

Именно дошкольный период является «сензитивным периодом повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания» [2].

Ученые и представители педагогического сообщества (О.В. Васильева, А.А. Деркач, М.В. Кларин, Т.М. Ковалева, В.А. Петровский и др.), выделяют такое качество личности старшего дошкольника, как самоорганизация. Согласно их выводам, самоорганизация будет одним из наиболее востребованных качеств ребенка в ближайшем будущем.

Самоорганизация детей старшего дошкольного возраста – это способность личности к интегральной регуляции физических и психических состояний, осознание внешних и внутренних воздействий как предпосылок и источников мотивов поведения и деятельности.

Апостериори понятен интерес, проявляемый психолого-педагогической наукой к данному феномену.

В решении проблем воспитания детей мы тесно взаимодействуем с семьей. На родительском собрании была обозначена проблема самоорганизации и умения управлять временем, как условие успешного обучения будущих школьников. После дискуссии на данную тему было принято решение провести мониторинг и наблюдение за развитием навыков самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста. Результаты мониторинга показали актуальность проблемы и необходима углубленная целенаправленная работа по данному направлению педагогического коллектива и родителей.

На педагогическом совете с участием родителей был утвержден проект «Развитие навыков самоорганизации у детей дошкольного возраста посредством планирования времени», через расширение контекста игрового и продуктивного взаимодействия в специально созданной развивающей среде и в семье [3].

Были поставлены основные задачи:

- обогатить развивающую предметно-пространственную среду в группе;
- реализовать работу по развитию самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности;
- познакомить воспитанников со способами планирования дня;
- расширить представления дошкольников о времени;
- обогащение и развитие словарного запаса детей, через ознакомление с произведениями художественной литературы;
- обеспечение детей системой знаний и умений, необходимых и достаточных для самостоятельного планирования дня;

– раскрыть родителям сущность основных методик тайм-менеджмента и обосновать необходимость их применения в домашней среде;

– провести цикл тренингов, круглых столов, консультаций для родителей по данному вопросу.

Участниками долгосрочного проекта стали дети старшей группы, воспитатели, специалисты группы, члены администрации, родители воспитанников.

Приоритетными методами и приемами работы с детьми мы выделили наглядный, практический, словесный, игровой методы.

Работа над проектом велась структурированно согласно алгоритму по формированию навыков тайм-менеджмента для дошкольников и состояла из четырех модулей.

1. Модуль «Мотивация». Цель – мотивация воспитанников на активное и осознанное освоение приемов тайм-менеджмента.

2. Модуль «Осмысление понятия «Время». Цель – познакомить воспитанников с различными аспектами категории «Время».

Восприятие времени с детьми дошкольного возраста строится с опорой на быт и природные явления.

3. Модуль «Целеполагание и выбор». Цель – создание ситуаций для осознания детьми целей своей деятельности. Обучение детей умению правильно формулировать и производить анализ целей в ситуациях противоречия.

4. Модуль «Приемы планирования». Цель – познакомить дошкольников в занимательной форме с правилами планирования. Создать условия для освоения приемов планирования [5].

Было разработано перспективное планирование реализации проекта (табл. 1).

Таблица 1

Перспективное планирование

Месяц	Тема	Цели, задачи	Участники проекта
Сентябрь	Беседа. Тема: «Время друг или враг» Выставка рисунков «Мои часы» Беседа. Тема: «Как стать успешным»	Цель: мотивация воспитанников на активное и осознанное освоение приемов тайм-менеджмента Задачи: - формирование знаний о времени; - закрепить умение детей ориентироваться во времени по часам; - повышение мотивации к соблюдению временных промежутков. Цель: закрепить знание о разновидностях часов. Задачи: - ознакомить детей с историей возникновения часов, их разновидностями; - формировать умение проекции на листе; - прививать привычку контролировать время. Цель: мотивация воспитанников на активное и осознанное освоение приемов тайм-менеджмента Задачи: - познакомить детей с приемами тайм-менеджмента; - обогащение и развитие словарного запаса детей.	Воспитатель Воспитанники Родители Воспитанники Воспитатели Воспитатели Воспитанники Педагог-психолог

Месяц	Тема	Цели, задачи	Участники проекта
Октябрь	Чтение сказок о времени Выставка детской художественной литературы о времени	Цель: знакомить детей с художественной литературой Задачи: -формировать интерес ко времени; -закреплять полученные знания; - через героев сказок вызывать интерес к планированию времени; -развивать образное мышление. Цель: закрепить знания детей о художественной литературе и об опыте ее героев Задачи: -знакомить с разнообразием худ.героев; -учить детей сопереживать героя рассказов; -развивать эстетический вкус; -развивать фантазию, воображение; -воспитывать ценностное отношение к книгам	Воспитатели Воспитанники Родители Воспитатели Воспитанники Педагог-психолог
Ноябрь	Занятие «Понятие «Время» Словесные игры о времени, выполнении плана дня, недели, месяца и т. д. Консультации для родителей «Что такое мотивация деятельности?»	Цель: познакомить воспитанников с различными аспектами категории «Время» Задачи: - развивать временные отношения у детей старшего дошкольного возраста с целью использования времени рационально и точно; -обогащать и развивать словарный запас детей. Цель: создание условий по формированию временных представлений у детей. Задачи: - развивать временные отношения; - закреплять полученные знания; - закреплять умение детей ориентироваться во времени. Цель: знакомить детей с художественной литературой о времени. Задачи: -формировать интерес ко времени; -закреплять полученные знания; - через героев сказок вызывать интерес к планированию времени; -развивать образное мышление.	Воспитатель Воспитанники Родители Педагог-психолог Воспитатели Воспитанники Родители Педагог-психолог

В процессе реализации проекта освоивания элементов тайм-менеджмента дети научились грамотно распределять время (какому делу стоит уделить внимание, а какому не стоит; работать с календарями; правильно распланировать свой день; расставлять приоритеты и составлять план в зависимости от сроков).

Реализуя проект в условиях семьи, родителям удалось планировать вместе с детьми досуг, просмотр познавательных программ, организацию свободного времени. Обмен мнениями

показал эффективность взаимодействия детского сада и семьи по развитию навыков тайм-менеджмента будущих школьников.

Родители могут закрепить навыки, полученные в детском саду, через:

- создание режима дня. Чёткий распорядок помогает ребёнку планировать время и распределять силы. Родители могут вместе с ребёнком составлять расписание на день или неделю, используя визуальные подсказки (карточки, рисунки);

- постепенную передачу ответственности. Например, можно помочь ребёнку разложить последовательные шаги выполнения задачи (подготовить рабочий стол, спланировать очередность заданий);

- совместное планирование досуга. Родители могут предложить ребёнку спланировать выходной: чем он хочет заняться, куда сходить, в какое время для этого будет.

Эффективное взаимодействие достигается через:

- психолого-педагогическое просвещение родителей. Семинары, консультации, мастер-классы, где родители узнают о методах развития самоорганизации и получают практические рекомендации;

- совместные проекты и мероприятия. Например, проекты, связанные с планированием семейного досуга, созданием календарей или расписаний. Это укрепляет партнёрские отношения и позволяет детям применять навыки в реальной жизни;

- регулярный обмен информацией. Воспитатели и родители могут обсуждать прогресс ребёнка, трудности, с которыми он сталкивается, и совместно искать решения.

Проведенная нами работа позволяет утверждать, что эффективное управление временем позволит ребенку себя чувствовать более уверенно в настоящем и будущем. Ведь общеизвестно, кто умеет ставить цели и организовывать себя ради их достижения добивается успехов в жизни.

Список литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты: письмо Минобрнауки России от 16.09.2015 №АК-2692/05.
2. Эльконин Б.Д. Детская психология: учеб. пособие / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007.
3. Афонасьев А. Тайм-менеджмент для детей. Мечтай и действуй! / А. Афонасьев, М. Афонасьева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017. – 167 с.
4. Дороти Р. Мегахарактер. От рождения до школы / Р. Дороти, М. Беверли. – Минск, 2013.
5. Шинкаренко Л.И. Использование технологии моделирования при формировании у дошкольников временных представлений / Л.И. Шинкаренко // СДО. – 2013. – С. 173–177. EDN UDMZHR

Ситдикова Гульназ Ринатовна

канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

Малахова Лилия Адгамовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н. Жиганова»

г. Казань, Республика Татарстан

Серова Зинаида Наримановна

канд. филол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Республика Татарстан

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ИНТЕГРАЦИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ

Аннотация: в статье рассматривается возможность расширения воспитательной функции урока иностранного языка за счет включения элементов арт-терапии. Автор анализирует, как творческие методы могут способствовать развитию эмпатии у обучающихся в процессе изучения английского языка. Обосновывается, что сочетание языковой практики с невербальным выражением эмоций снижает психологическое напряжение и создает условия для глубокого личностного взаимодействия. Предлагается теоретическая модель интеграции художественных практик в учебный процесс, направленная на формирование эмоционального интеллекта и культурного понимания.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, английский язык, арт-терапия, эмпатия, эмоциональный интеллект, иноязычное образование, личностное развитие.

Современные образовательные стандарты ставят перед школой задачу не только передачи знаний, но и полноценного воспитания личности. В этом контексте урок иностранного языка перестает быть просто тренировкой грамматических навыков. Он становится площадкой для диалога культур, где ученик учится понимать не только слова, но и стоящие за ними смыслы, чувства и ценности. Однако на практике преподавание часто сводится к отработке языковых форм, что оставляет мало места для эмоционального развития. Возникает противоречие между потребностью в формировании эмпатии и традиционной жесткой структурой языкового урока.

Поиск решений приводит педагогов к смежным областям знания. Психология предлагает инструменты для работы с эмоциональной сферой, среди которых особое место занимает арт-терапия. Изначально созданная для коррекции и лечения, она постепенно проникает в образование. Возникает вопрос о том, как совместить задачу изучения лексики с возможностью выражения внутренних переживаний.

Проблема взаимосвязи обучения и воспитания обсуждается в педагогике давно [4]. Исследователи отмечают, что иностранный язык обладает высоким эмоциональным потенциалом, так как затрагивает вопросы идентичности и восприятия другого человека [1]. В работах отечественных методистов подчеркивается, что коммуникативная компетенция невозможна без способности чувствовать собеседника. Однако механизмы развития этой способности описаны недостаточно подробно.

Зарубежный опыт показывает успешное использование искусств в образовании. Концепция «образования через искусство» (arts-based education) доказывает, что творчество

активирует зоны мозга, ответственные за эмоциональный отклик. Арт-терапия в педагогическом контексте рассматривается не как лечение, а как способ самопознания и снятия барьеров. Специалисты указывают, что невербальные методы позволяют обойти языковую защиту, особенно когда ученик боится сделать ошибку в речи. Это создает фундамент доверия, необходимый для проявления эмпатии.

Вместе с тем, в литературе мало работ, посвященных именно системному внедрению таких техник в структуру урока английского языка. Чаще всего речь идет о разовых мероприятиях или внеурочной деятельности.

Интеграция арт-терапевтических методов в урок английского языка требует переосмысления роли учителя и структуры занятия. Ключевым механизмом воздействия здесь является безопасность. Традиционный контроль ошибок часто блокирует эмоциональную открытость. Арт-терапия, напротив, предполагает отсутствие правильных или неправильных ответов в творчестве. Когда ученик рисует эмоцию, лепит образ или создает коллаж, он чувствует себя защищенным. В этом состоянии легче воспринимать чувства других [3].

Можно обозначить конкретные способы воздействия на развитие эмпатии. В первую очередь речь идет о проективных методиках. Если предложить обучающимся изобразить свое состояние после прочтения текста на английском, это поможет им осознать собственную реакцию. Обсуждение полученных рисунков в коллективе, где допускается использование родного языка или простой лексики, учит замечать различия в восприятии. Ведь один и тот же текст порождает у разных детей неодинаковые ассоциации. Осознание этого факта служит основой для возникновения эмпатии.

Далее следуют ролевые игры, интегрированные с приемами драматерапии. Применение костюмов или масок при проигрывании диалогов снижает уровень личного волнения. Действуя от лица персонажа, ученик примеряет чужую роль и глубже понимает мотивы других людей. Это особенно актуально при изучении культурной специфики стран изучаемого языка. В таком контексте эмпатия выражается в умении принять логику поведения носителя культуры, даже если она непривычна.

Третий аспект касается совместной творческой работы. Создание общего плаката или комикса на английском требует координации действий. Участникам приходится договариваться, слушать идеи товарищей и оказывать поддержку при возникновении затруднений. Подобная деятельность развивает навыки сотрудничества и внимание к состоянию партнера. Язык здесь превращается в инструмент для общей работы, переставая быть самоцелью. Не менее значимым аспектом остается рефлексия [5]. Арт-терапевтический цикл не завершается без обсуждения. Учитель должен задать вопросы, которые помогут связать творческий опыт с языковым материалом и личными ощущениями. Например: «What color did you choose for this character and why?» «How do you think he felt in this situation?». Такие вопросы тренируют лексику эмоций и одновременно развивают способность к анализу чувств.

Однако внедрение таких практик несет риски. Учителя могут столкнуться с непониманием со стороны администрации или родителей, ожидающих традиционных результатов в виде оценок. Кроме того, требуется специальная подготовка педагога. Учитель английского языка не является психотерапевтом, поэтому важно соблюдать границы: не лезть в глубокие личные травмы, а работать с учебным материалом через творчество. Техники должны быть адаптированы под возрастные особенности и уровень владения языком.

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что воспитательный потенциал урока английского языка может быть существенно расширен за счет арт-терапевтических техник. Развитие эмпатии происходит не вопреки изучению языка, а через него. Творческие методы создают безопасную среду, снижают языковой барьер и способствуют глубокому эмоциональному вовлечению [2].

Для успешной реализации данного подхода необходимо:

- включать элементы творчества в планирование уроков на регулярной основе, а не эпизодически;

- использовать язык как средство обсуждения творческих работ, закрепляя лексику эмоциональной сферы;
- повышать психолого-педагогическую компетентность учителей иностранных языков.

Список литературы

1. Аиткулова Ф.С. Методы арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся в процессе психолого-педагогического консультирования / Ф.С. Аиткулова // Студенческие исследования, идеи и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (Пенза, 28 февраля 2024 года). – Пенза: Наука и просвещение, 2024. – С. 142–144. – EDN PJWAPX.
2. Использование арт-терапии для повышения мотивации к изучению иностранного языка / Г.Р. Ситдикова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова [и др.] // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 387–389. – EDN LUHDKO.
3. Саглам Ф.А. Развитие общелогических умений младших школьников в процессе реализации проекта «Воспитательные минутки» в условиях инклюзивного образовательного пространства / Ф.А. Саглам, Р.Р. Ханмурзина, Х.Х. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты: материалы IX Международной научно-практической конференции (Казань, 13 марта 2020 года). – Казань: Познание», 2020. – С. 247–249. – EDN OOAHRR.
4. Ханмурзина Р.Р. Определение траектории реализации воспитательной работы в современном вузе / Р.Р. Ханмурзина, А.А. Хайруллина // Педагогическое образование и наука. – 2023. – №2. – С. 119–122. – DOI 10.56163/2072-2524-2023-2-119-123. – EDN EVNATE.
5. Эсмурзиева З.М. Использование арт-педагогических практик в обучении иностранному языку / З.М. Эсмурзиева, Г.Р. Ситдикова, Ф. С. Аиткулова // Современное образование: инновации, вызовы и решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Киселевск, 29 октября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 84–87. – EDN LNWHAX.

Тимова Анастасия Павловна

заместитель директора по воспитательной работе

ООО «Фарватер»

г. Москва

Лакреева Анна Владимировна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

НАСТАВНИК В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности наставника в системе неформального образования детей на примере научно-приключенческого проекта «Отдых и учеба с радостью». Цель исследования – выявление современных профессиональных вызовов наставников и определение ключевых требований к их подготовке. Эмпирическую основу составил анализ ответов 35 наставников, имеющих опыт работы в проекте не менее двух смен. Выделены основные трудности деятельности наставника и определены требования к его профессиональным и личностным компетенциям. Сделан вывод о необходимости комплексной подготовки наставников, сочетающей теоретическое обучение и практико-ориентированную подготовку.

Ключевые слова: неформальное образование, наставничество, вожатый, детский лагерь, профессиональные компетенции наставника, воспитательная деятельность, педагогическое сопровождение детей, детский коллектив, подготовка наставников, педагогическая практика.

В современном мире возрастает значение неформального образования детей и молодёжи. Оно выступает альтернативной формой образовательной деятельности, способом

формирования навыков, необходимых в современном мире. Под неформальным образованием понимается любое образование, которое приобретается или может быть приобретено вне системы формального базового и дополнительного образования [2]. Такое обучение и воспитание может осуществляться непрерывно как в учебное время так и в каникулярный период. Как отмечает Камнев А.Н., «свободное время» – не должно означать «пустое время-провождение», развивающий досуг и реальная трудовая деятельность оказывают не меньшее воздействие на развитие личности, чем школа и семья [3]. Примером неформального образования может выступать учреждение дополнительного образования, тематические секции, детский программный лагерь.

Целью данной статьи является анализ профессиональных вызовов деятельности наставника в системе неформального образования детей и выявление ключевых требований к его профессиональной подготовке на основе анализа практического опыта реализации научно-приключенческого проекта «Отдых и учеба с радостью». В исследовании использовались методы анкетирования наставников, анализа педагогического опыта, а также наблюдение за деятельностью наставников в условиях детского лагеря.

Наставник, по версии толкового словаря, – это человек, который учит других, дает советы, будучи более опытным в чем-либо, руководит действиями, поступками других; воспитатель, учитель [1]. В рассматриваемом нами проекте наставником является педагог, работающий с детьми. Это действительно человек, который может делиться своими знаниями благодаря более обширному жизненному опыту. В том числе, в данном проекте, наставником является отрядный вожатый. Деятельность вожатого-наставника строго регламентируется нормативно-правовыми актами РФ, в которых обозначены требования к должности, обязанности и ответственность. Эту должность занимает молодёжь в возрасте от 18 до 25 лет, в большей степени студенты, которые в обязательном порядке прошли специальную вожатскую подготовку.

На основе анализа ответов 35 наставников, работающих не менее двух смен на проекте, нами было выявлено, что в своей работе современный отрядный вожатый сталкивается с различными вызовами, которые влияют на эффективность неформального образования. К основным вызовам были отнесены:

- физическая активность;
- соблюдение конкретного режима дня;
- самоорганизация;
- регулярный контроль быта детей;
- обеспечение безопасности детей;
- особенности в поведении у детей;
- отсутствие концентрации внимания у детей;
- нарушение детьми правил, протестное поведение;
- тревожные родители;
- сложности во взаимодействии с напарником.

Рассмотрим обозначенные вызовы более подробно. Одним из значимых факторов, влияющих на деятельность наставника, является изменение образа жизни современных детей. В условиях активного развития цифровых технологий и интернет-среды значительная часть досуговой активности перемещается в медиaprостранство. В результате вопросы поддержания физической активности и включенности детей в реальные формы взаимодействия нередко отходят на второй план. В этой связи возрастает роль наставника в организации активной жизнедеятельности отряда, а также в контроле соблюдения детьми установленного лагерного режима дня. Вожатому необходимо стимулировать участие детей в мероприятиях смены, коллективных творческих делах, спортивных и игровых активностях, а также формировать навыки эффективной организации собственного времени.

Важной частью работы наставника является и контроль бытовых аспектов жизни детей. Педагогу необходимо следить за санитарным состоянием комнат, регулярностью соблюдения правил личной гигиены, внешним видом воспитанников и другими элементами повседневного быта. Подобная деятельность требует системности, внимательности и умения мотивировать детей к ответственному отношению к собственному здоровью и окружающей среде.

Следующий блок вызовов связан с особенностями детского коллектива. Отряд, находящийся под руководством вожатого, представляет собой временный детский коллектив, формируемый из ранее незнакомых друг с другом детей сходного возраста, но различного жизненного опыта и социального контекста. В подобных условиях нередко проявляются индивидуальные поведенческие и психологические особенности отдельных воспитанников, что может осложнять процессы групповой динамики и взаимодействия.

Дополнительной особенностью современных детей является ранняя цифровизация их повседневной жизни. Это нередко приводит к формированию так называемого «клипового мышления», которое может проявляться в ослаблении произвольной памяти, поверхностном восприятии информации и снижении познавательной активности [4]. На практике это выражается в уменьшении продолжительности концентрации внимания, трудностях в поддержании интереса к длительным видам деятельности, а также в снижении усидчивости.

Наряду с этим в детском коллективе могут возникать ситуации нарушения установленных правил лагеря или демонстрации протестного поведения. Причин у подобных проявлений много: межличностные конфликты, индивидуальные жизненные установки ребенка, особенности подросткового возраста и этапа пубертатного развития. В подобных ситуациях наставнику необходимо проявлять педагогическую гибкость, навыки медиативного взаимодействия и умение выстраивать конструктивный диалог с детьми.

Кроме работы непосредственно с детьми, наставник взаимодействует и с их родителями. Находясь на расстоянии, родители нередко испытывают тревогу за безопасность ребенка, его эмоциональное состояние, положение в коллективе и состояние здоровья. Поэтому важной частью деятельности вожатого становится поддержание открытой и корректной коммуникации с родителями, предоставление своевременной информации и формирование доверия к образовательной среде лагеря.

Наконец, отдельным вызовом может выступать взаимодействие с напарником. Вожатые, как правило, работают в паре, и эффективность их деятельности во многом зависит от уровня согласованности действий, распределения обязанностей и качества профессионального взаимодействия. При отсутствии четко выстроенной коммуникации и договоренностей могут возникать трудности в организации работы отряда и реализации образовательных задач смены.

Преодоление профессиональных вызовов в сфере неформального образования детей напрямую связано с уровнем сформированности ряда профессионально значимых качеств и компетенций наставника. Анализ теоретико-эмпирических данных позволил выделить ключевые группы требований, предъявляемых к специалисту данного профиля:

- требования к уровню профессиональных знаний;
- физиологической готовности;
- социальной и психологической зрелости;
- коммуникативным навыкам;
- внешнему виду и нравственным качествам личности.

Рассмотрим данные требования более подробно, соотнося их с выявленными в исследовании профессиональными вызовами.

Первой и одной из наиболее значимых групп требований являются требования к уровню профессиональных знаний наставника. Современный специалист, работающий в сфере детского отдыха и неформального образования, должен обладать как широким кругозором

общих знаний, так и специальной профессиональной подготовкой. Речь идёт о знаниях в области педагогики, возрастной и социальной психологии, конфликтологии, основ коррекционной психологии, нормативно-правовых аспектов организации детского отдыха, а также владении методиками работы с детскими коллективами (игровые технологии, упражнения на командообразование, методы организации коллективных творческих дел и др.).

Отечественные исследователи детского отдыха и воспитательной работы (Байборода Л.В., Богданова Е.В., Владимирова Т.Н., Ефимова С.В., Зайцева В.А., И.Д. Фрумин и другие), отмечают, что эффективность неформального образования во многом определяется профессиональной подготовкой педагогов и их готовностью к работе в динамичной образовательной среде. В практическом аспекте данные требования реализуются через прохождение наставниками специализированной подготовки, например, в рамках программ «Школы вожатского мастерства», где формируются базовые педагогические и организационные компетенции. Наличие соответствующих знаний позволяет наставнику эффективно реагировать на различные педагогические ситуации, включая конфликтные взаимодействия, грамотно организовывать коллективную деятельность детей, отвечать на возникающие вопросы и корректно реагировать на нарушения установленных правил.

Второй блок требований связан с физиологической готовностью наставника к профессиональной деятельности. Работа в детском лагере предполагает высокий уровень физической и эмоциональной нагрузки, длительное пребывание в режиме интенсивной деятельности, участие в спортивных и творческих мероприятиях, а также постоянное сопровождение детского коллектива. В связи с этим важными условиями допуска к работе являются удовлетворительное состояние здоровья, подтверждаемое медицинской комиссией, а также достаточный уровень физической подготовки, выносливости и голосовой устойчивости. Исследования в области педагогической эргономики и профессионального здоровья педагогов, представленные, в частности, в работах В.А. Сластенина, подчеркивают, что физическое и психофизиологическое состояние педагога напрямую влияет на качество его профессиональной деятельности.

Следующая группа требований касается социальной и психологической зрелости наставника. Данный аспект включает такие характеристики личности, как дисциплинированность, ответственность, добросовестность, наличие позитивной Я-концепции, способность к рефлексии, стремление к профессиональному и личностному развитию. В научной литературе данные качества рассматриваются как важные компоненты профессиональной компетентности педагога. Так, согласно концепции профессионального развития личности педагога, разработанной А.К. Марковой, педагогическая деятельность требует высокого уровня личностной зрелости, способности к саморегуляции и осознанному профессиональному поведению. В условиях временного детского коллектива наставник нередко выступает не только организатором деятельности, но и значимой взрослой фигурой, выполняющей функции поддержки, ориентации и регулирования межличностных отношений.

Особое значение в деятельности наставника имеют коммуникативные навыки. Результаты исследования показали, что наставник регулярно взаимодействует с различными участниками образовательного процесса: детьми, коллегами, администрацией учреждения и родителями воспитанников. От специалиста требуется развитая культура речи, широкий словарный запас, умение выстраивать конструктивный диалог, соблюдать нормы профессиональной этики и субординации. В условиях лагерной смены именно через коммуникацию наставник формирует доверительную атмосферу в коллективе, предупреждает конфликтные ситуации и способствует успешной адаптации детей.

Отдельного внимания заслуживают требования к внешнему виду наставника. В условиях детского лагеря педагог выступает для воспитанников значимой ролевой моделью. Его внешний облик, манера поведения, стиль общения и культура речи воспринимаются детьми как

образец. Соответствие внешнего вида наставника профессиональному статусу, аккуратность, опрятность и соблюдение норм делового стиля способствуют формированию у детей представлений о культурных и социальных нормах поведения. Учитывая, что одной из целей образовательного процесса является трансляция нравственных ориентиров и ценностных установок, формирующих мировоззрение подрастающего поколения [5], внешний вид и культура общения наставника становятся важным инструментом воспитательного воздействия.

Наконец, значимым профессиональным требованием является порядочность наставника, которая предполагает соблюдение норм и правил, принятых в обществе и в конкретной образовательной организации. Данный аспект включает честность, ответственность, уважительное отношение к личности ребенка, соблюдение профессиональной этики и правовых норм. В педагогической этике данные качества рассматриваются как фундамент профессиональной деятельности педагога, поскольку именно они формируют доверие между наставником и воспитанниками, а также между образовательной организацией и родителями.

В рамках подготовки наставников для реализации научно-приключенческого проекта «Отдых и учеба с радостью» кандидаты проходят специальную «Школу вожатых», в которой будущие наставники приобретают не только специализированные знания и практические навыки, но и формируют профессионально значимые личностные качества, необходимые для эффективной работы в системе неформального образования детей. Подготовка включает изучение основ педагогики и возрастной психологии, методик организации коллективной деятельности, технологий командообразования, а также развитие коммуникативных и рефлексивных компетенций. Практико-ориентированный характер обучения позволяет моделировать реальные педагогические ситуации лагерной жизни и формировать у наставников готовность к решению возникающих организационных и воспитательных задач.

Полученные результаты исследования подтверждают, что эффективность деятельности наставника в условиях неформального образования определяется не только уровнем его теоретической подготовки, но и сформированностью личностных, коммуникативных и организационных компетенций. В этой связи комплексная система подготовки наставников, сочетающая теоретическое обучение и практическую отработку профессиональных навыков, выступает важным условием успешного преодоления современных вызовов в работе с детским коллективом и повышения качества воспитательной и образовательной деятельности.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / Л.Г. Бабенко; под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2005. – 864 с. – ISBN 5-462-00358-7.
2. Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность / И.К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – №10. – С. 8–12. EDN RJLDIL
3. Камнев А.Н. Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере или что даёт деятельное образование нашим детям: монография / А.Н. Камнев; под общ. ред. Т.А. Антопольской. – М.: Народное образование, 2022. – С. 25. EDN QWJDDT
4. Кулакова С.Е. Клиповое мышление дошкольников: вызовы современного образования и пути их преодоления / С.Е. Кулакова // Вестник науки. – 2025. – Т. 1. №11 (92). – С. 665–670. – ISSN 2712-8849. – URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/26257> (дата обращения: 26.02.2026). EDN FSWHKI
5. Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (ред. от 04.03.2026).

Тихонова Оксана Николаевна

канд. психол. наук, доцент

Воронина Анастасия Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»

г. Барнаул, Алтайский край

DOI 10.31483/r-154341

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *воспитание экологической культуры старшеклассников обусловлено необходимостью преодоления экологического кризиса. Целью исследования является определение, теоретическое обоснование и реализация методического сопровождения экологического воспитания старшеклассников в процессе обучения в школе. В работе расширено представление о методическом сопровождении экологического воспитания старшеклассников в процессе обучения (на материале биологии), разработана и успешно апробирована программа экологического воспитания.*

Ключевые слова: *экологическое воспитание, старшеклассники, современная школа.*

На современном этапе, важнейшим принципом государственной экологической политики нашей страны является формирование экологической культуры граждан, во всех образовательных организациях независимо от их профиля [1]. Это вызвано развитием экологического кризиса во всем мире, для преодоления которого необходимо изменить мировоззрение, сформировать экологические ценности, которые являются неотъемлемой частью нравственной культуры. Решение этой задачи является приоритетным направлением для современного образования на всех уровнях обучения, посредством формирования экологического мировоззрения и экологического сознания путем экологизации содержания разных предметов, особую роль в этом процессе играют уроки биологии.

Экологическое воспитание – формирование у старших школьников ценностных установок, нравственно-экологической позиции, умений и навыков экологически обоснованного взаимодействия с природой [9].

Критериями эффективности экологического воспитания служит система знаний на глобальном, региональном и локальном уровнях, улучшение окружающей среды, достигнутое усилиями школьников [3].

Познавательные процессы у обучающихся в старших классах укрепляются и совершенствуются, активно формируется мировоззрение. Это лучшее время для воспитания правильного отношения к природе, углубленного изучения окружающего мира и становления экологической культуры.

Вопросам экологического воспитания посвящены работы Я.А. Коменского о связи человека и природы; К.Д. Ушинского о природе, которая оказывает влияние на формирование патриотизма и эстетических чувств; В.А. Сухомлинского о воспитании общением с природой [4; 7].

В работах Л.А. Бойко, С.Н. Глазачева, Ю.М. Гришаевой и др. раскрывается значимость экологического воспитания в образовательной организации. А.Д. Миронова отмечает необходимость изучения экологии в форме игры и воспитания правильного отношения к природе с раннего возраста [6]. М.Р. Литвинова, Е.А. Шумалкина анализируют проблему экологического воспитания молодежи и рассматривают возможность повышения ее эффективности

игровыми средствами [5]. А.С. Диченкова и Т.А. Ерёмкина поднимают проблему совершенствования принципов экологического воспитания нацеленного на формирование ноосферного сознания, способного создать духовно-интеллектуальную базу противостояния экологическому кризису [2]. В.Н. Шайкина, И.В. Зоркальцева, Н.В. Климанова предлагают модель формирования экологического мировоззрения, обучающую школьников грамотно действовать в различных ситуациях, позволяющая воплотить экологическое образование в образе жизни, системе ценностей, семейном воспитании [9].

На современном этапе необходимо осуществлять экологическое воспитание старших школьников, однако недостаточно разработано методическое сопровождение экологического воспитания в образовательном процессе в школе, что обуславливает проблему нашего исследования: Каким должно быть методическое сопровождение обеспечивающее эффективное экологическое воспитание старших школьников в образовательном процессе в школе?

Таким образом, целью нашего исследования является определение, теоретическое обоснование и реализация методического сопровождения экологического воспитания старших школьников в образовательном процессе в школе.

Допустим, что методическое сопровождение повысит уровень экологической воспитанности старших школьников, если будет разработана и реализована программа экологического воспитания старших школьников с использованием различных методов воспитания (формирования сознания личности, стимулирования деятельности и поведения учащихся, самовоспитания, контроля и самоконтроля и др.) и современных образовательных технологий (игровые технологии, проблемное обучение, проектная деятельность, индивидуальная и групповая работа и др.).

Теоретико-методологической основой нашего исследования выступают работы Б.Т. Лихачева, Т.В. Комбаровской, А.Н. Захлебного и др.

Базой исследования выступили МБОУ «СОШ Им. Героя Советского Союза Н.Ф. Гастелло» Хабаровского района Алтайского края и МБОУ «Свердловская СОШ» Хабаровского района Алтайского края. В исследовании приняли участие ученики двух 11 классов (контрольная группа – 10 человек и экспериментальная группа – 10 человек).

На основе данных констатирующего эксперимента мы разработали программу экологического воспитания старших школьников на уроках биологии.

Цель программы: повысить уровень экологической воспитанности учащихся 11 класса.

Задачи:

- обеспечение понимания основных закономерностей, теорий и концепции экологии;
- развитие способности оценки экологических ситуаций и прогнозирования в своей практической деятельности последствий вмешательства в природную среду;
- формирование экологического мировоззрения и поведения, активной жизненной позиции по отношению к проблемам охраны окружающей среды;
- закрепление знаний о природе, воспитание бережного отношения к ней.

Рабочая программа учебного предмета «Биология» в 11 классе рассчитана на 34 часа в год (1 час в неделю) и включает следующие разделы (табл. 1):

Разделы биологии и примененные на уроке технологии

Раздел	Технологии
Эволюционная биология	Групповой проект «Эволюция экосистемы». Моделирование на уроке «Естественный отбор»
Возникновение и развитие жизни на Земле	Игра-викторина «Антропогенез». Диспут «Влияние природных факторов на организм человека»
Организмы и окружающая среда	Ролевая игра «История болезни». Интерактивное упражнение «Экологические факторы». Творческие задачи к уроку по теме «Многообразие организмов и среда обитания»
Сообщества и экологические системы	Кейс-стадии: «Современное состояние атмосферы». «Экологический кинотеатр» (просмотр документальных фильмов о природе). Дебаты «Альтернативные источники энергии и экономия энергоресурсов» Индивидуальный проект «Сосуществование природы и человечества». «Своя игра» по экологии

Разработанная нами программа включает в себя различные методы воспитания: методы формирования сознания личности (беседа, диспут, анализ ситуаций); методы стимулирования деятельности и поведения учащихся (соревнование); методы самовоспитания (рефлексия); методы контроля и самоконтроля (педагогическое наблюдение, беседа, анализ результатов деятельности учеников).

Уроки включают в себя разнообразные образовательные технологии: игровые, проблемное обучение, моделирование, проектная деятельность, индивидуальная и групповая работа. Применение которых способствует повышению уровня экологической воспитанности старших школьников.

Рассмотрим в качестве примера диспут «Влияние природных факторов на организм человека». Урок формирует диалектическое мышление и решает учебные задачи:

- вовлекает в активную беседу, помогая избежать формализм;
- научает высказывать свое мнение и аргументировать его;
- приучает к диалогу, учит вникать в речь, находить слабые места, формулировать и задавать вопросы, приводить контраргументы;
- требует знать и понимать учебный материал;
- способствует превращению знаний в убеждения.

Таким образом, сравнительный анализ результатов в контрольной группе не показал динамики, а в экспериментальной группе низкий уровень измеряемых данных не был определен ни у одного учащегося, а количество человек со средним уровнем уменьшилось с 70% до 47%, а с высоким увеличилось с 20% до 53%.

Исследование расширило представление о методическом сопровождении экологического воспитания старших школьников в образовательном процессе в школе, разработанная программа экологического воспитания старших школьников может применяться учителями на уроках биологии в 11 классах.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – 31 дек. – №303.
2. Аствацатуров А.Е. Новые направления в экологическом образовании / А.Е. Аствацатуров // Экология и технология: ежегодник / ДГТУ. – Ростов н/Д., 1998. – С. 80–82.
3. Букин А.П. В дружбе с людьми и природой / А.П. Букин. – М., 1991. – 135 с.

4. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 347 с.
5. Литвинова М.Р. Геймификация как средство экологического воспитания / М.Р. Литвинова // Молодой ученый. – 2022. – №22 (417). – С. 488–491. EDN YLZOKU
6. Миронова А.Д. Экологическое воспитание детей / А.Д. Миронова // Молодой ученый. – 2022. – №34 (429). – С. 109–111. EDN HFKGDY
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский; под ред. А.И. Пидкасистого. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
8. Шайкина В.Н. Подходы к экологическому образованию школьников / В.Н. Шайкина, И.В. Зоркальцева, Н.В. Климанова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – №5. DOI 10.17513/spno.32984. EDN CFZNTV
9. Экологическое образование и воспитание: метод. рекомендации. – Улан-Удэ, 1990. – 29 с.

Трегубова Татьяна Моисеевна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Казань, Республика Татарстан

Шалагин Антон Евгеньевич

канд. юрид. наук, доцент, начальник кафедры
ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД РФ»
г. Казань, Республика Татарстан

Шалагин Илья Антонович

магистрант
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Казань, Республика Татарстан

ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНО НЕГАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация: в статье дается определение социально-негативным явлениям, сопряженным с преступностью. Особый акцент делается на их классификации и содержании. Рассмотрены способы вовлечения подростков и молодежи в деструктивные сообщества. Отражены меры профилактики и коррекции антиобщественных форм поведения. Показана роль физической культуры и спорта в формировании гармоничной личности.

Ключевые слова: социально-негативные явления, наркомания, алкоголизм, лудомания, сталкинг, буллинг, предупреждение, спорт, физическая культура, правонарушения, здоровье населения, общественная нравственность, педагогика.

Социально-негативные явления, связанные с преступностью, представляют угрозу существующим общественным отношениям, отрицательно сказываются на здоровье населения, нравственности, культуре. Такие явления могут затрагивать как отдельных граждан, так и социальные группы. К их числу относятся: аморальные поступки, нарушения санитарно-эпидемиологических норм, антиобщественное поведение, административные правонарушения. Причины этих явлений сопряжены с многочисленными проблемами в социальной, экономической, политической, духовной, идеологической сферах.

Социальные последствия от рассматриваемых явлений могут выражаться в дестабилизации общественных отношений, ухудшении качества жизни населения, распространении инфекций и болезней, экономических рисках и потерях, подрыве государственных устоев, коррупции, общей напряженности, возрастании количества правонарушений.

Аморальный поступок выражается в действии или бездействии и противоречит общепринятым нормам и ценностям, представляет опасность для нравственных устоев общества. К их числу следует относить: ложь, предательство, сексуальная распущенность, оскорбление, распространение информации деструктивного характера, пренебрежительное отношение к женщине, несовершеннолетним, пожилым людям [1, с. 170]. За совершение аморальных поступков может применяться общественное порицание, дисциплинарные взыскания, увольнение с работы в связи с утратой доверия.

Антиобщественное поведение, как правило, не влечет за собой административной или уголовной ответственности. Такие деяния выражаются в систематическом употреблении алкогольной или спиртосодержащей продукции, бродяжничестве и попрошайничестве, сексуальных домогательствах, безнадзорности детей, ведении паразитического образа жизни, маргинализации и люмпенизации населения и т.д. [2, с. 100].

Административные правонарушения закреплены в Особенной части Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях (гл. 5–21). Административная ответственность предусмотрена за мелкое хулиганство, вовлечение несовершеннолетних в употребление табака, алкогольной и спиртосодержащей продукции, новых потенциально опасных психоактивных или одурманивающих веществ, нарушение санитарно-эпидемиологических правил, занятие проституцией, пропаганду педофилии, мелкое хищение, управление транспортным средством водителем, находящимся в состоянии опьянения, производство и распространение экстремистских материалов, неисполнение гражданами обязанностей по воинскому учету и проч.

Административные правонарушения являются менее опасными по сравнению с уголовно наказуемыми деяниями. В отдельных случаях применяется административная преюдиция, когда за первичное правонарушение наступает административная ответственность, а при повторе в течение одного года предусмотрена уголовная ответственность, например, побои (ст. 6.1.1), розничная продажа несовершеннолетнему алкогольной продукции (ст. 14.16), неуплата средств на содержание детей или нетрудоспособных родителей (ст. 5.35.1), мелкое хищение (ст. 7.27), нарушение установленного порядка организации либо проведения собрания, митинга, демонстрации, шествия или пикетирования (ст. 20.2), управление транспортным средством водителем, находящимся в состоянии опьянения, передача управления транспортным средством лицу, находящемуся в состоянии опьянения (ст. 12.8).

Наибольшую общественную опасность среди правонарушений представляют преступления (уголовно наказуемые деяния). Преступления – это противоправное, виновное, общественно опасное деяние, за совершение которого наступает уголовная ответственность. Процесс криминализации и декриминализации находится в постоянном совершенствовании (одни общественно опасные деяния включаются в Особенную часть Уголовного кодекса РФ, другие, наоборот, исключаются). Преступления принято классифицировать на четыре категории по характеру и степени общественной опасности на: преступления небольшой и средней тяжести, тяжкие и особо тяжкие преступления.

Социально-негативные явления по своей сути не относятся к преступным, тем не менее, представляют определенную опасность (вредность), охраняемым общественным отношениям, выступают подпиткой преступности, влияют на её самодетерминацию, пагубно сказываются на физическом (психическом) здоровье граждан, общественной нравственности. К социально-негативным явлениям, связанным с преступностью относятся: пьянство и алкоголизм; наркомания и токсикомания; проституция и половые перверсии; пристрастие к азартным и компьютерным играм; бродяжничество и попрошайничество; сектантство и инфоцыганство; поддержка и распространение экстремистских идей. Кроме того, к ним следует отнести: буллинг (кибербуллинг); stalking (киберstalking); газлайтинг; сексторцию;

вовлечение несовершеннолетних в совершение действий, представляющих опасность для их жизни и здоровья; подражание криминальному поведению (субкультуре АУЕ-сообществ) [3, с. 243].

Среди несовершеннолетних набирают популярность «фанфики» (любительские сочинения, комиксы, анимэ и другие произведения) по инцидентам, связанным с колумбайном, аутодеструктивным поведением, вовлечением в секты и группы риска. Несовершеннолетние активно интересуются запрещенной экстремистской литературой, фото и видеоматериалами порнографического содержания, способами распространения наркотических средств и психотропных веществ. Основными площадками для размещения и распространения деструктивной информации и соответствующего контента является Darknet, а также отдельные социальные сети, мессенджеры.

Способами вовлечения подростков и молодежи в деструктивные сообщества являются:

- группы знакомств в формате «Я ищу тебя» с размещением конфиденциальной информации, а также фото и видеоизображений. Несовершеннолетним за совершение определенных действий обещают признание, славу, материальный достаток, повышенный интерес у противоположного пола;
- создание, размещение и распространение вредоносного контента, в том числе, для увеличения подписчиков в социальных сетях, мессенджерах;
- «экстремальные челленджи», соревнования воркаутеров, тематические сообщества молодежных субкультур, группы быстрого заработка (от инвестирования в новые виды криптовалюты до размещения «закладок», «кладов» наркотических средств, психотропных и сильнодействующих веществ);
- создание групп по распространению вредоносных программ в сети Интернет, получению чужих персональных данных, выявлению уязвимостей в компьютерной системе и социальных сетях.

Буллинг (кибербуллинг) – систематические, повторяющиеся в течение продолжительного времени оскорбления, унижения, угрозы в отношении конкретного человека. Буллинг может происходить в школе, на рабочем месте, в пенитенциарном учреждении и т. д. Кибербуллинг представляет собой интернет-травлю, агрессивное поведение в социальных сетях или мессенджерах. Распространенные формы кибербуллинга: а) грубые высказывания, обидные комментарии, насмешки и унижение в интернет-среде; б) намеренное распространение слухов и недостоверной информации с целью нанесения ущерба репутации жертвы; в) игнорирование человека в социальных сетях, удаление и блокировка его в группах (чатах); г) создание фальшивого аккаунта для дискредитации жертвы, групповые нападки в отношении конкретного человека и др.

Сталкинг – определенные формы поведения, при которых индивид производит в отношении другого человека повторяющиеся нежелательные действия, как правило, связанные с преследованием, вторжением в личную жизнь, запугиванием. К таким действиям можно отнести: систематические домогательства, угрозы, выслеживание возле дома или места работы преследуемого лица, нанесение вреда здоровью или собственности жертвы. Навязчивое поведение нарушает личные границы другого человека.

Киберсталкинг – преследование в сети Интернет, навязчивые сообщения в социальных сетях, мессенджерах, попытки получения доступа (кодов) к персональным данным, другой конфиденциальной информации. К числу stalkеров относят: 1) отверженных бывших сексуальных партнеров; 2) искателей интимных отношений; 3) несостоявшихся поклонников; 4) лиц, действующих из чувства мести; 5) навязчивых преследователей в сети Интернет; 6) индивидов с наличием различных психических болезней и отклонений [4, с. 10–17].

Газлайтинг – представляет собой различные психологические манипуляции, при которых один человек заставляет другого сомневаться в восприятии реальной действительности, происходящих событиях, в своих чувствах и памяти. К признакам газлайтинга можно отнести:

- обесценивание, игнорирование чувств и эмоций жертвы (индивид смещает внимание на собственные переживания, пренебрегая душевным состоянием жертвы);
- перекалывание ответственности (газлайтер всегда находит объяснение своим действиям и словам, при этом утверждает, что жертва сама его спровоцировала на противоправные действия и т. п.);
- отрицание реальных фактов (манипулятор искажает информацию, заставляет сомневаться жертву в своей памяти, изменяет детали и последовательность произошедших событий);
- изменение обстановки (газлайтер может поменять расположение вещей в доме, создает впечатление, будто жертва запуталась в происходящих событиях, не адекватно реагирует и воспринимает действительность).

Причины такого поведения заключаются в потребности газлайтера контролировать и доминировать, в низкой самооценке и психологических комплексах, прошлом негативном (болезненном) опыте, страхе потерять партнера, эмоциональной нестабильности, скрытой агрессии.

Сексторция – принуждение путем шантажа, вымогательства, подкупа, обещаний, психологических манипуляций, угроз к созданию и пересылке злоумышленникам своих интимных фотографий, видеоизображений. Сексторция относится к различным действиям, связанным с сексуальной эксплуатацией жертвы. Средством принуждения нередко является угроза публикации (обнародования) интимных фото и видеоизображений [5, с. 181].

Такие действия могут осуществляться при злоупотреблении властью, например, работодатель требует оказания сексуальных услуг взамен продвижения (повышения) по службе. Они могут проявляться при выдаче лицензии или разрешения, проставлении оценки на экзамене, получении определенных льгот и преимуществ. Виновный может потребовать перевода определенной денежной суммы или совершения действий сексуального характера.

Социально-негативные явления в настоящий период являются предметом изучения различных наук: социологии, психологии, аддиктологии, девиантологии, виктимологии, административной деликтологии, криминологии, педагогики [6, с. 30]. Социально-негативные явления могут приводить к серьезным последствиям, деградации личности, детерминируя преступное поведение, например, лица, занимающиеся проституцией, могут быть субъектами таких преступлений, как заражение венерической болезнью или ВИЧ-инфекцией (ст. 121–122 УК РФ).

Все это подтверждает, что между административной деликтностью и преступностью имеется причинно-следственная связь. Она объективно отражает процессы постепенного формирования социально опасной личности, поведение которой направлено против охраняемых общественных отношений и ценностей [7, с. 564]. Такая личность достаточно легко переходит от менее опасных проступков к преступлениям. В криминологии многие социально-негативные явления называют причинами и условиями преступности, а также факторами вызывающими её самодетерминацию.

Предупреждение социально-негативных явлений представляет собой комплекс мер социально-экономического, политического, санитарно-эпидемиологического, культурного, правового, организационного, технического характера, направленный на устранение (нейтрализацию) причин и условий, вызывающих девиантное, противоправное, аддиктивное поведение, а также минимизацию неблагоприятных последствий. К мерам профилактики антиобщественного поведения относятся: профилактическая беседа, правовое информирование и просвещение, объявление официального предостережения, профилактический учет и

надзор, внесение представления об устранении причин и условий, способствующих совершению правонарушения, социальная адаптация, ресоциализация, реабилитация. Правоохранительными органами на постоянной основе проводятся оперативно-профилактические операции, мероприятия, пропагандистские акции.

Гармоничному формированию личности способствуют систематические занятия физической культурой и спортом, развитие творческого потенциала, освоение будущей профессии, волонтерская деятельность. Модель программы профилактики социально-негативных явлений средствами физической культуры и спорта на этапе профессионального самоопределения предусматривает:

- проведение тестирования и оценку физического, психологического, функционального состояния учащихся;
- формы, средства, методы, педагогические приемы формирования интереса к социально полезным видам деятельности, в том числе к занятиям физической культурой и спортом;
- механизм реализации программного материала и спортивных достижений [8, с. 198];
- компоненты готовности учащихся к освоению необходимых знаний и умений в сфере здорового образа жизни, физической подготовленности, уровня мотивации и развития личностных качеств, определяющих структуру профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Шалагин А.Е. Предупреждение социально-негативных явлений, представляющих угрозу здоровью населения и общественной нравственности / А.Е. Шалагин // Вестник экономики, права и социологии. – 2015. – №2. – С. 166–169. EDN UBZIRD
2. Лунин Д.Н. Понятие и виды антиобщественного поведения / Д.Н. Лунин // Виктимология. – 2022. – Т. 9. №1. – С. 99–107. DOI 10.47475/2411-0590-2022-10910. EDN QQTUVU
3. Трегубова Т.М. Профилактика девиантного поведения среди студенческой молодежи / Т.М. Трегубова, А.Е. Шалагин, И.А. Шалагин // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 242–244. EDN CVWSYL
4. Голубева А.И. Сталкинг. Реальные истории маньяков-преследователей и их жертв. Психология навязчивой одержимости / А.И. Голубева. – М.: АСТ, 2026. – 384 с.
5. Шалагин А.Е. Профилактика социально-негативных явлений, связанных с преступностью / А.Е. Шалагин, А.Д. Идиятуллов // Вестник Сибирского юридического института МВД России. – 2025. – №1 (58). – С. 174–183. EDN NBHG XV
6. Гладкова Т.В. Социально-негативные явления в обществе: теоретический анализ / Т.В. Гладкова, Ю.В. Заварзина, А.П. Шуварин // Современные практики социальной работы с пожилыми людьми: проблемы реабилитации и обеспечения активного долголетия: материалы научно-практической конференции (Иркутск, 26 мая 2022 года) / научн. ред. Е.В. Решетникова. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. – С. 30–32. EDN LBEZNY
7. Предупреждение преступлений и административных правонарушений органами внутренних дел: учебник / В.Я. Кикоть, С.Я. Лебедев, Г.А. Аванесов [и др.]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2019. – 639 с. EDN KJNAZA
8. Кабачков В.А. Профилактика наркомании средствами физической культуры и спорта: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / В.А. Кабачков, В.А. Куренцов, Э.А. Зюрин. – М.: Академия, 2015. – 224 с. EDN XPJVSH

Файез Вазани Абдул Валид

магистрант

Научный руководитель

Гельманова Зоя Салиховна

канд. экон. наук, профессор

Карагандинский индустриальный университет

г. Темиртау, Республика Казахстан

МАЙНДСЕТ РУКОВОДИТЕЛЯ: КОГНИТИВНЫЕ РАЗЛИЧИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО И ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация: в эпоху цифровой трансформации различия между руководителем и исполнителем выходят за рамки функций и полномочий, становясь когнитивными. Статья раскрывает структуру управленческого майндсета, его отличия от исполнительского мышления и ключевые компетенции лидера цифровой эпохи.

Ключевые слова: управленческое мышление, майндсет, когнитивные различия, цифровая трансформация, стратегическое мышление, системное мышление, неопределённость.

Современная эффективность организаций определяется не только технологиями и процессами, но и качеством управленческого мышления. Цифровая трансформация усиливает когнитивный разрыв между руководителем и исполнителем: первый выступает архитектором сложных техносоциальных систем, второй – точным пользователем готовых алгоритмов и регламентов [1; 2]. Когнитивные различия исследования организационной и когнитивной психологии выделяют три главных отличия: объём рабочей памяти (система и одна задача); уровень обобщения (модели и факты); тип логики (причинно-следственная и операционная). В цифровой среде исполнитель взаимодействует с системой как пользователь, руководитель – как её проектировщик, мыслящий слоями: данные → процессы → риски → стратегия (табл. 1) [3–6].

Таблица 1

Когнитивные различия в процессе принятия решений

Критерий	Исполнитель	Руководитель
Тип анализа	Локальный, в пределах задачи	Системный, охватывает несколько процессов
Основание для решения	Инструкция, правило, алгоритм	Контекст, риски, ресурсы, последствия
Рабочая модель	«Правильно/неправильно»	«Оптимально для системы/не оптимально»
Горизонт последствий	Момент выполнения	Отложенные эффекты (неделя, месяц, квартал)
Отношение к неопределённости	Избегает, запрашивает ясность	Учитывает как норму среды
Ресурс внимания	Одна задача	Несколько параллельных уровней анализа
Механика действий	Выбор лучшего способа выполнения	Формирование решения, влияющего на систему

Менеджер обязан фильтровать информацию, выделяя только стратегически значимое. Это ключевая черта зрелого управленческого мышления. Руководитель же неизбежно попадает в когнитивную турбулентность, если не владеет навыками фильтрации. Чтобы показать, как

руководитель сокращает шум, можно использовать небольшую аналитическую модель (табл. 2) [7; 8].

Таблица 2

Модель цифровой фильтрации информации руководителя (DFM)

Уровень фильтра	Что отсекается	Что остаётся	Управленческая цель
1. Технический фильтр	Ошибки интерфейса, дубли, нерелевантные уведомления	Рабочие сигналы системы	Снижение цифрового шума
2. Процессный фильтр	Данные, не относящиеся к зоне влияния	Отклонения и риски процесса	Фокус на управляемых элементах
3. Контекстный фильтр	Локальные события без системного значения	Информация, влияющая на соседние процессы	Сохранение целостной картины
4. Стратегический фильтр	Краткосрочные флуктуации	Данные, влияющие на будущее	Удержание стратегической траектории

Эта модель показывает: управленческое мышление – это прежде всего искусство отбора информации, а не её накопления. Исполнитель, как правило, получает отфильтрованные данные уже «в готовом виде». Руководитель обязан делать фильтрацию сам – быстро, чётко, без потери управляемости.

Матрица когнитивных переключений (табл. 3) показывает, что зрелый управленец одновременно работает на четырёх уровнях.

Таблица 3

Матрица когнитивных переключений руководителя

Уровень	Тип мышления	На что фокус	Когда используется
Операционный уровень	Детальный, аналитический	Цифры, факты, показатели, отклонения	При анализе данных, оценке KPI, контроле качества процессов
Тактический уровень	Ситуативный, адаптивный	Планирование, распределение ресурсов, корректировки	При решении конфликтов нагрузок, срывов сроков, перегрузок в команде
Системный уровень	Многослойный, причинно-следственный	Взаимосвязи процессов, риски, эффекты внедрения	При внедрении технологий, изменении структуры, реорганизации процессов
Стратегический уровень	Абстрактный, предвосхищающий	Тенденции, сценарии, долгосрочные цели	При определении направлений развития, управлении трансформациями

Эта матрица показывает важный вывод: руководитель – это человек, который обязан мыслить на всех четырёх уровнях одновременно, а не переключаться между ними последовательно.

Современный руководитель должен учитывать не только факты, но и эмоциональную реакцию сотрудников, особенности восприятия, когнитивные искажения [9] (табл. 4). Эмоциональный интеллект перестаёт быть «мягким навыком» и становится инструментом стратегической устойчивости. Модель ЕСВ (табл. 4) выделяет четыре уровня от реактивного (E_0) до стратегического (E_3), где руководитель управляет не только фактами, но и организационными эмоциями и культурой.

Таблица 4

**Модель эмоционально-когнитивного баланса руководителя (ECB-model):
уровни эмоционально-когнитивного баланса**

Уровень	Эмоциональный фокус	Когнитивный фокус	Что это даёт руководителю
Е ₀ – реактивный уровень	Личные эмоции	Операционные задачи	Слабая устойчивость, ошибки под давлением
Е ₁ – осознанный уровень	Контроль эмоций	Задачи и люди	Стабильность, снижение конфликтов
Е ₂ – интерпретационный уровень	Эмоции команды	Процессы и риски	Раннее выявление сопротивления, плавное внедрение изменений
Е ₃ – стратегический уровень	Организационные эмоции	Стратегические решения	Управление культурой, устойчивость трансформаций

Эта модель показывает: эмоциональный интеллект – это не «мягкость», а инструмент стратегической устойчивости.

Различия между менеджером и исполнителем – это не вопрос статуса, должности или оклада. Это различия в когнитивных схемах, горизонтах мышления, способности работать с неопределённостью и системной сложностью. В условиях цифровой трансформации и массового внедрения генеративного ИИ (2023–2025 гг.) управленческий майндсет становится ключевым конкурентным преимуществом.

Компании, которые системно инвестируют в диагностику и развитие когнитивных компетенций руководителей (Microsoft, Haier, Netflix), демонстрируют в 3–5 раз большую устойчивость к кризисам и более высокую скорость роста. Напротив, организации, сохраняющие традиционный операционный майндсет на уровне топ-менеджмента (GE, Kodak, Nokia), теряют рыночные позиции. Компетентный руководитель XXI века – это не «администратор», а архитектор техносоциальных систем (табл. 5).

Таблица 5

**Модель интеграции компетенций руководителя (TIM – Tech-Integration Mindset):
уровни интеграции компетенций**

Уровень	Технологический фокус	Управленческий фокус	Сила уровня
Т ₀ – разделённый уровень	Системы понимают айтишники	Управляют менеджеры	Высокие риски ошибок и конфликтов
Т ₁ – базовая интеграция	Руководитель понимает логику систем	Корректно ставит задачи IT	Снижение числа сбоев
Т ₂ – операционная интеграция	Руководитель читает данные, понимает ограничения	Управляет процессами с учётом цифровой структуры	Устойчивость процессов
Т ₃ – стратегическая интеграция	Видит взаимодействие систем и алгоритмов	Строит архитектуру трансформаций	Высшая управленческая зрелость

Эта модель показывает: грамотное управление сегодня невозможно без технологической грамотности. И наоборот: технологические решения бессмысленны без управленческого контекста.

Для практического применения рекомендуется внедрять комплексную программу трансформации майндсета, включающую диагностику, менторинг, стратегические симуляции и новые KPI. Только при таком подходе возможно формирование поколения руководителей, способных не просто управлять цифровой трансформацией, а быть её архитекторами.

References

1. Northouse P. Leadership: Theory and Practice. Sage Publications, 2021.
2. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work. HarperCollins, 1973.
3. Kahneman D., Tversky A. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Cambridge University Press, 1974.
4. Davenport T. Analytics at Work: Smarter Decisions, Better Results. Harvard Business Review Press, 2010.
5. Snowden D., Boone M. A Leader's Framework for Decision Making // Harvard Business Review. 2007.
6. Senge P. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Doubleday, 1990.
7. Brynjolfsson E., McAfee A. The Second Machine Age. W.W. Norton & Company, 2014.
8. McKinsey Global Institute. The age of analytics: Competing in a data-driven world, 2023.
9. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. 25th Anniversary Edition, 2020.

Фоменко Наталья Викторовна

канд. пед. наук, доцент

Медведева Юлия Евгеньевна

студентка

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ СЖИМАТЬ ТЕКСТ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования у младших школьников умения сжимать (компрессировать) текст. Авторами обосновывается тезис о том, что данное умение является не просто техническим навыком пересказа, а важнейшим условием развития речемыслительной деятельности обучающихся. В работе анализируются основные приёмы смыслового сжатия текста (исключение, обобщение, упрощение), доступные для освоения в начальной школе. Особое внимание уделяется взаимосвязи между способностью выделять главную информацию и развитием логического мышления, внутренней речи и коммуникативных навыков. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие эффективность системного обучения компрессии текста для повышения уровня понимания, запоминания и воспроизведения учебного материала. Сделан вывод о необходимости включения заданий по сжатию текста в систему работы по развитию речи на уроках русского языка.

Ключевые слова: сжатие текста, компрессия, речемыслительная деятельность, младшие школьники, смысловое чтение, развитие речи, приёмы сжатия.

Роль речи в жизни человека и общества поистине уникальна. Она выступает не только инструментом трансляции знаний и культурного опыта, но и важнейшим механизмом духовного становления, воспитания и образования личности. Кроме того, именно речь обеспечивает возможность установления межличностных контактов, позволяет воздействовать на окружающих и выстраивать продуктивное взаимодействие.

Вопросы речевого развития детей младшего школьного возраста неизменно сохраняют свою актуальность на протяжении многих десятилетий. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования особо акцентирует значимость овладения универсальными коммуникативными действиями, включающими способность «воспринимать и формулировать суждения, аргументированно отстаивать собственную точку зрения, конструировать речевые высказывания в соответствии с поставленной задачей, создавать устные и письменные тексты» [7].

Уровень сформированности речи и мыслительных операций, обеспечивающих вербализацию мысли, напрямую влияет на успешность социальной адаптации ребенка. Процесс символизации знаков способствует формированию знаковой функции сознания, активизирует развитие словесно-логического мышления, волевых качеств и самосознания. Именно речемыслительная деятельность служит индикатором качества речевого развития, а ее недостаточная сформированность существенно ограничивает коммуникативные потребности и познавательные возможности обучающегося.

Центральное место в системе речевой подготовки школьников отводится развитию связной речи, которая представляет собой высшую форму речемыслительной активности и определяет уровень как речевого, так и интеллектуального развития ребенка. В этом контексте особую значимость приобретают слова Л.С. Выготского о том, что «связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей» [1].

Современные образовательные программы предъявляют достаточно высокие требования к качеству связной речи выпускников начальной школы. Как отмечает М.Р. Львов, под связной речью следует понимать высказывание, организованное по законам логики и грамматики, представляющее собой смысловое единство, обладающее темой, относительной самостоятельностью, завершенностью и структурированное на взаимосвязанные части [6]. Очевидно, что формирование подобного умения требует от педагога не только профессионализма, но и применения комплексных методических решений.

В контексте школьного обучения особую роль играет работа над сжатым изложением, поскольку она способствует формированию умения выделять сущностные характеристики усваиваемого содержания и воспроизводить его ключевые элементы. Методисты Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Текучев и другие исследователи неоднократно подчеркивали высокий потенциал изложения как средства развития связной речи. Однако, как показывает практика, к сжатому изложению педагоги обращаются достаточно редко, а зачастую и вовсе исключают его из арсенала используемых средств. Причинами сложившейся ситуации выступают, с одной стороны, трудоемкость подготовки подобных занятий, а с другой – типичные ошибки, допускаемые учащимися при выполнении письменных работ.

М.Р. Львов характеризует изложение как «письменный пересказ образцовых текстов», подчеркивая при этом, что сжатое изложение представляет собой «логическую работу учащихся», требующую отбора основного содержания без нарушения логической канвы повествования. Ученый отмечает, что сжатое изложение – это не механическая выборка фраз из исходного текста, а новый, самостоятельно выстроенный, целостный и лаконичный рассказ [6]. Между тем, как констатируют Т.Г. Рамзаева и Т.А. Ладыженская, у современных младших школьников умение писать сжатое изложение сформировано недостаточно. Дети испытывают затруднения в выделении главного, не осознают значимости данного вида работы и имеют ограниченный опыт подобной деятельности.

Важно понимать, что краткость пересказа не может быть достигнута путем простого отбрасывания второстепенных фрагментов. Для лаконичной передачи содержания требуются иные языковые средства, обороты и конструкции, отличные от тех, что представлены в исходном тексте. Иными словами, необходима компрессия текста, позволяющая добиться максимальной смысловой нагрузки при минимальном использовании речевых средств. Именно

поэтому обучение сжатому изложению справедливо считается одной из наиболее сложных задач в системе развития речи младших школьников.

Методическая ценность упражнений в сжатом изложении не ограничивается исключительно речевым развитием. Подобная работа готовит учащихся к более сложным формам информационной деятельности в среднем звене: аннотированию, реферированию, конспектированию. Умение лаконично передавать содержание дисциплинирует мышление, приучает к точности и содержательности речи. В связи с этим сжатое изложение занимает особое место в системе формирования коммуникативно-речевых умений, таких как:

- выделение существенной информации;
- использование различных способов сокращения текста;
- логичное и лаконичное изложение мыслей;
- подбор адекватных языковых средств для обобщенной передачи содержания.

Кроме того, работа над сжатым изложением способствует совершенствованию обще коммуникативных навыков: ориентации в ситуации общения, раскрытию темы и основной мысли, планированию высказывания и редактированию созданного текста.

При всех очевидных достоинствах сжатых изложений нельзя не отметить и определенные недостатки. Процесс сокращения неизбежно обедняет художественный текст, лишая его эмоциональной насыщенности, что нередко приводит к появлению «сухого» перечисления фактов. М.Р. Львов справедливо указывает на необходимость предоставления учащимся максимальной самостоятельности при отборе главного и второстепенного, что позволяет сохранить творческую составляющую даже в рамках строгой задачи [5].

Степень компрессии текста вариативна и определяется конкретной коммуникативной задачей. Еще в XIX веке методист М.Б. Чистяков выделил три возможных варианта сокращения художественного текста. Первый вариант предполагает исключение незначительных деталей, прямой речи и авторских отступлений при сохранении стиля оригинала. Второй вариант предусматривает краткое воспроизведение основного содержания, что ведет к существенному сокращению объема. Третий вариант допускает сжатие текста до одного предложения, выражающего главную мысль, что, естественно, исключает описание сюжета и характеристику персонажей. Безусловно, данная методика обладает несомненной ценностью, однако с психологической точки зрения подобная перестройка текста может быть утомительна для детей, требует значительных временных затрат и не всегда понятна им с точки зрения коммуникативной цели. Этим, вероятно, объясняется редкое использование описанного подхода в современной практике.

В современной науке выделяют три основных способа компрессии текста. Первый способ – *исключение* деталей и подробностей. Алгоритм действий включает выделение существенного с позиции основной мысли, отсечение деталей и последующее объединение главного в новый текст. Второй способ – *обобщение* единичных фактов, при котором первоначально вычленяются конкретные явления, затем подбираются языковые средства для их обобщенной передачи, и на этой основе конструируется новый текст. Третий способ представляет собой *комбинацию исключения и обобщения*. Выбор конкретного способа определяется коммуникативной задачей, особенностями исходного текста и уровнем подготовленности учащихся.

С.В. Юртаев подчеркивает, что вне зависимости от выбранного способа выделения главного содержания, сжатое изложение должно соответствовать определенным методическим требованиям. К их числу исследователь относит: сохранение последовательности событий, наличие предложений, выражающих общую мысль для каждой смысловой части, использование грамматических форм, отличных от исходных, и обеспечение смысловой связности между предложениями. Совокупность этих требований, по мнению профессора, образует «модель сжатого изложения» [10]. Позволим себе дополнить перечень еще одним важным

пунктом – необходимостью употребления точных и уместных языковых средств для обобщенной передачи содержания.

Прежде чем приступить к написанию сжатых изложений, необходимо сформировать у младших школьников базовые навыки компрессии текста. Решению этой задачи способствует система специальных подготовительных упражнений, которые могут органично включаться в изучение программного грамматического материала. Подобные задания ориентированы на освоение учащимися основных приемов свертывания информации. Рассмотрим наиболее эффективные из них.

1. Упражнения, направленные на исключение второстепенной информации.

Цель: формирование умения дифференцировать главное и детали.

Прием «Лишнее предложение»: из предложенного текста необходимо удалить предложение, не соответствующее основной теме или не несущее существенной смысловой нагрузки.

2. Упражнения на обобщение.

Цель: обучение замене частных понятий родовыми, группировке фактов.

Прием «Замени одним словом»: ряд конкретных наименований требуется заменить обобщающим понятием.

Пример: «Лиса, волк, медведь, заяц» → *звери (или дикие животные).*

3. Упражнения на упрощение синтаксических конструкций.

Цель: формирование умения передавать содержание более простыми языковыми средствами.

Прием «Скажи короче»: трансформация распространенного предложения в простое при сохранении основного смысла.

Пример: «Ребята, которые с нетерпением ждали каникул, очень обрадовались тёплым солнечным дням» → *Ребята обрадовались каникулам.*

Прием «Сделай предложение из слов»: объединение нескольких предложений в одно с опорой на ключевые слова.

4. Языковые упражнения.

Цель: устранение неоправданных повторов, активизация синонимических ресурсов языка.

Прием «Убери повторы»: редактирование текста с заменой повторяющихся слов местоимениями или синонимами.

Пример: «Выпал снег. Снег был пушистый» → *Выпал пушистый снег.*

Прием «Кто точнее?»: замена описательного оборота одним словом-синонимом (очень большой – огромный, идти медленно – плестись).

5. Работа с деформированным текстом.

Цель: развитие логического мышления, умения восстанавливать последовательность и отбирать главное.

Прием «Составь текст»: из разрозненных предложений необходимо выстроить связное высказывание, исключая лишнее.

Прием «Восстанови план»: восстановление нарушенной последовательности пунктов плана и краткий пересказ в соответствии с ними.

6. Творческие задания.

Цель: повышение мотивации к отбору существенной информации.

Прием «Телеграмма»: передача основного события текста в формате телеграммы (5–7 слов), что требует тщательного отбора языковых средств.

В методической литературе сложилась устойчивая традиция рассматривать сжатое воспроизведение текста как передачу его основного, стержневого содержания. М.Л. Закожурникова предлагала использовать на этапе подготовки к сжатому изложению следующий прием: учитель дает задание пересказать каждую смысловую часть предельно кратко, акцентируя

только главное. Один из учащихся выполняет компрессию фрагмента, после чего класс коллективно обсуждает результат, внося коррективы и уточнения [3]. Другие исследователи рекомендуют формировать у детей целостные наглядные представления, соотносимые с содержанием текста, выделять ключевые слова и предложения, отражающие основную мысль, а также практиковать двукратное и трехкратное сокращение исходного материала. В.И. Яковлева, в свою очередь, предлагала прием передачи содержания заданным количеством предложений [11].

Однако, как справедливо отмечают специалисты, подобная подготовительная работа, при всей ее значимости, не решает в полной мере вопроса о грамматическом оформлении свернутого содержания, что снижает ее эффективность как средства обучения построению сжатого текста.

И.А. Фигуровский предложил более детализированную классификацию приемов компрессии, к числу которых относятся: сокращение или исключение отдельных членов предложения (преимущественно определений и обстоятельств), частичное опущение однородных членов; объединение двух смежных предложений, посвященных одному предмету речи, в сложное; усечение сложного предложения за счет малозначимой части; трансформация сложных конструкций в простые; перевод прямой речи в косвенную; пропуск предложений, содержащих второстепенную информацию, описания или рассуждения [8].

Целенаправленное обучение перечисленным приемам компрессии посредством системы специальных упражнений является необходимым компонентом методики работы над сжатым изложением. Т.А. Ладыженская обоснованно полагает, что знакомить младших школьников с данным видом работы и способами свертывания текста целесообразно уже со второго класса. Такая пропедевтическая деятельность опирается на уже имеющиеся у детей речевые умения, способствуя их дальнейшему развитию и обогащению, а также подготавливает учащихся к выполнению сжатых изложений и совершенствует их связную устную и письменную речь.

Проведенный теоретический анализ позволяет с уверенностью утверждать, что формирование навыков компрессии текста выходит далеко за рамки узкометодической задачи и выступает в качестве одного из ключевых условий развития речемыслительной деятельности младших школьников.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы убедительно доказывает, что сжатое изложение, в отличие от подробного пересказа, требует от ученика не пассивного воспроизведения, а активной мыслительной переработки исходного материала. Этот процесс включает в себя операции анализа, синтеза, обобщения, дифференциации главного и второстепенного. Данное положение полностью согласуется с известным тезисом Л.С. Выготского о неразрывном единстве речи и мышления.

Проведенное исследование выявило определенное противоречие: при том что ведущие методисты (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Текучев) единодушно признают высокую значимость сжатых изложений, в реальной практике начальной школы они используются недостаточно активно. Основными причинами сложившейся ситуации выступают трудоемкость подготовки таких занятий, отсутствие у школьников необходимого опыта и несформированность специальных умений компрессии текста.

В рамках данной работы были систематизированы основные способы свертывания информации (исключение, обобщение, упрощение) и соответствующие им приемы, доступные для освоения учащимися начальных классов. Предложенный комплекс подготовительных упражнений – от выявления «лишних» предложений до творческих заданий в жанре телеграммы – ориентирован на поэтапное формирование у детей способности выделять существенное, лаконично формулировать мысли и использовать языковые средства обобщения.

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что целенаправленная и систематическая работа по обучению младших школьников приемам компрессии текста содействует не только успешному выполнению сжатых изложений, но и общему развитию речемыслительной деятельности. Она способствует формированию логического мышления, обогащению речи, совершенствованию коммуникативных навыков и подготавливает учащихся к освоению более сложных форм работы с информацией (аннотирование, реферирование) на последующих этапах обучения. В силу сказанного данное направление методической работы должно занять достойное место в системе уроков русского языка и литературного чтения в начальной школе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2016. – 115 с.
2. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе / Н.И. Жинкин. – М.: Знание, 2014. – 204 с.
3. Закожурникова М.Л. Обучение изложению и сочинению в начальной школе / М.Л. Закожурникова. – М., 2013. – 208 с.
4. Каноныкин Н.П. Методика преподавания русского языка в начальной школе / Н.П. Каноныкин, Н.А. Щербакова. – СПб., 2015. – 490 с.
5. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Тула: Родничок, 2003. – 238 с.
6. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М., 1998. – 359 с.
7. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 22.01.2024). – Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 №64100.
8. Фигуровский И.А. Структура текста произведения и обучение школьников элементам структуры письменных работ: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Фигуровский. – М., 1967. – 602 с.
9. Черемисина Н.А. Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению / Н.А. Черемисина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №4. – С. 236–240. EDN JVTOBP
10. Юртаев С.В. Характеристика способов сжатия учебного текста младшими школьниками / С.В. Юртаев // Успехи современного естествознания. – 2014. – №2. – С. 120–124. – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33240> (дата обращения: 14.02.2026). EDN RUDDAV
11. Яковлева В.И. Сборник текстов для изложений в начальных классах: пособие для учителя / В.И. Яковлева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.

Чесноков Сергей Александрович

магистрант

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ВОЗМОЖНОСТИ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ В ПЕРЕВОДЕ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Аннотация: в статье исследуется специфика применения технологий искусственного интеллекта для перевода текстов историко-научного дискурса. На материале публикаций, взятых из крупных византиноведческих периодических изданий *Byzantinische Zeitschrift* и *Dumbarton Oaks Papers*, проводится сопоставительный анализ качества перевода системы нейросетевого машинного перевода (NMT) и большой языковой модели (LLM).

Ключевые слова: историко-научный дискурс, машинный перевод, византиноведение, перевод реалий, терминология.

Введение.

Аспекты профессиональной подготовки переводчиков с использованием проектной технологии находятся сегодня в центре внимания исследователей; помимо лингвистической составляющей анализируются вопросы организации и управления конкретными

переводческими проектами [4]. Подготовка современного переводчика включает в себя практическое освоение технологии искусственного интеллекта как инструмента качественной автоматизированной обработки и перевода специальных текстов.

Интеграция технологий искусственного интеллекта в методологию исследований актуализирует проблему качественной автоматизированной обработки специализированных текстов. Историко-научный дискурс представляет собой специфический объект для машинного перевода, характеризующийся высокой плотностью узкопрофильной терминологии, наличием архаичных синтаксических конструкций и широким пластом безэквивалентной лексики и реалий. В этих условиях перед исследователем (переводчиком) встает вопрос выбора оптимального технологического инструментария, способного обеспечить предельную фактологическую точность при передаче имен собственных, топонимов и кодикологических данных в процессе перевода иноязычных текстов. Целью данной статьи является сравнительный анализ эффективности двух доминирующих подходов в компьютерной лингвистике – систем нейросетевого машинного перевода (NMT) и больших языковых моделей (LLM).

Эмпирической базой для верификации данной гипотезы послужили материалы, отобранные в рамках исследовательского проекта, целью которого является сбор, перевод и первичный анализ зарубежной научной литературы на английском, французском и немецком языках, характеризующей научную деятельность известного византиниста Х. М. Лопарева и его влияние на мировое византиноведение. В качестве модельных объектов для эксперимента были использованы фрагменты англоязычных источниковедческих работ в области византистики.

Эволюция парадигм автоматизированного перевода.

В современной компьютерной лингвистике доминирующей парадигмой машинного перевода долгое время являлся нейросетевой подход (Neural Machine Translation, NMT). NMT-системы моделируют условную вероятность последовательности слов языка перевода на основе последовательности слов исходного языка, используя архитектуру «кодировщик-декодировщик» (encoder-decoder) [9]. Однако применительно к историко-научному дискурсу NMT-системы демонстрируют ряд фундаментальных ограничений. Возникают трудности с разрешением анафорических связей и полисемии, если подсказка для правильного перевода находится за пределами текущего предложения. NMT-системы обучаются на параллельных корпусах. Поскольку параллельных корпусов по византистике или медиевистике крайне мало, система склонна заменять редкие термины на более частотные общеупотребительные эквиваленты, что ведет к терминологической эрозии текста. Следует отметить также, что ошибки оптического распознавания, характерные для оцифрованных изданий XIX века не воспринимаются и не анализируются NMT-системой в широком контексте, что может становиться причиной некачественного перевода [5].

Появление трансформерных моделей (transformer architecture) и последующее развитие генеративных предобученных трансформеров (generative pre-trained transformer) изменили подход к задаче перевода. В отличие от NMT, где перевод является единственной целевой функцией, для LLM перевод – это лишь одна из эмерджентных способностей, проявляющаяся в результате обучения на сверхмасштабных массивах данных. LLM обучаются не только на парах «язык А – язык Б», но и на огромном массиве моноязычных текстов [10]. Это позволяет модели формировать внутреннее представление о сущностях реального мира. LLM способны выполнять задачи zero-shot (без примеров) и few-shot (с несколькими примерами), опираясь на свои «знания» о мире. В контексте перевода это означает, что модель не просто ищет лингвистическое соответствие слову, обозначающему, например, византийского императора, а обращается к информации, ассоциированной с этой исторической личностью, что позволяет корректно восстанавливать контекст [7]. При переводе текстов историко-научного дискурса требуется соблюдение академического узуса. Большие языковые модели

справляются с сохранением единого стиля в рамках целого текста, что важно при переводе историографических материалов.

Для эмпирической верификации теоретических положений о преимуществе больших языковых моделей над системами нейросетевого машинного перевода был проведен детальный анализ перевода фрагментов из базы данных Dumbarton Oaks Hagiography Database и Byzantinische Zeitschrift. В качестве модели LLM использовалась система DeepSeek, в качестве системы NMT – сервис DeepL. В исходные тексты затрагиваются источниковедческие вопросы, такие как проблемы датировки, авторства и исторической интерпретации агиографических источников в контексте историографических исследований византистики XIX–XX веков и содержится характерный набор трудностей историко-научного дискурса: исторические антропонимы, топонимы, жанровые термины и кодикологические шифры.

Был проведен сравнительный анализ двух переводов одного фрагмента текста историко-научного дискурса. Наиболее показательным является различие стратегий на ономастическом уровне. При передаче имен собственных в историческом тексте переводчик неизбежно сталкивается с дилеммой выбора между фонетической транскрипцией и использованием традиционного эквивалента. Антропонимы «Elias», «Daniel», «Sabas» переводятся системой NMT (DeepL) посредством транслитерации, как стандартные западноевропейские имена: «Элиас», «Даниэль», «Сабас». В рамках византиноведения, связанного непосредственно с восточно-христианской традицией, такой перевод приводит к культурной интерференции. В переводе LLM антропоним «Elias the Younger», связанный с исторической личностью святым Илией Энским корректно распознается. Используются канонические формы имен, таких как «Илия», «Даниил», «Савва». Аналогичная ситуация происходит при переводе фамилии академика В. Г. Васильевского. NMT транслитерирует графемную часть как «Василевский», LLM приводит корректную форму фамилии ученого.

Существенные расхождения наблюдаются на лексико-семантическом уровне, где основной проблемой становится полисемия лексических единиц. Архитектура NMT при переводе использует наиболее частотные значения. Так, термин «vita» (лат. «жизнь», в научном дискурсе – «житие») переводится общелитературной единицей «биография», топоним «in a chest» (в значении «реликварий» или «ковчег») – бытовой конструкцией «в сундуке», а сакральную реалию «Virgin's robe» («Риза Богородицы») – гиперонимом «одежда». В переводе LLM, прослеживается работа с широким контекстом. Наличие единиц «vita», «Theotokos», «homily», «church» задает тематический вектор, который определяет выбор специализированных лексических единиц «житие», «ковчег», «Богородица», «гомилия», обеспечивая тем самым терминологическую конгруэнтность перевода [3].

Рассмотрим ряд примеров в переводе с английского на русский язык.

Пример 1. Оригинал:

«Elias the Younger of Enna

His anonymous *vita* has survived only in late manuscripts, the oldest of which (Messina, *University, cod. 29*) is of 1307/8. The author was a monk of the Salinas monastery, who claims no personal acquaintance with his hero. It is usually assumed that he wrote soon after *Elias*' death, in the 930s or 940s; da Costa-Louillet posits an even earlier date of composition – 905/6. The author is generally thought to have obtained his information about *Elias* from his disciple *Daniel*, who accompanied his master on his travels. The suggestion of Loparev that the hagiographer was another disciple of *Elias*, *Sabas* by name, *cannot be verified*, nor is there any proof of da Costa-Louillet's identification of the author with *Daniel* himself» [8, с. 30].

Перевод NMT (DeepL):

«Элиас Младший из Энны

Его анонимная *биография* сохранилась только в поздних рукописях, самая старая из которых (Мессина, *Университет, cod. 29*) датируется 1307/8 годом. Автор был монахом

монастыря Салинас, который утверждает, что не был лично знаком со своим героем. Обычно предполагается, что он написал ее вскоре после смерти *Элиаса*, в 930-х или 940-х годах; да Коста-Луйе предлагает еще более раннюю дату создания – 905/6 год. Обычно считается, что автор получил информацию об *Элиасе* от его ученика *Даниэля*, который сопровождал своего учителя в путешествиях. Предположение Лопарева о том, что автором жития был другой ученик *Элиаса* по имени *Сабас*, не может быть подтверждено, как и нет никаких доказательств идентификации автора с самим *Даниэлем*, предложенной да Коста-Луйе».

Перевод LLM (DeepSeek):

«Илия Младший из Энны

Его анонимное *житие* сохранилось лишь в поздних рукописях, древнейшая из которых (Мессина, Университетская библиотека, кодекс 29) датируется 1307–1308 годом. Автор жития был монахом монастыря Салинас и утверждает, что не был лично знаком со своим героем. Традиционно считается, что житие было написано вскоре после смерти *Илии* – в 930-х или 940-х годах; однако да Коста-Луйе выдвигает более раннюю датировку – 905–906 год. Предполагается, что автор получил сведения об *Илии* от его ученика *Даниила*, сопровождавшего святого в путешествиях. Гипотеза Лопарева о том, что агиографом мог быть другой ученик *Илии* по имени *Савва*, не находит подтверждения, как и предположение да Коста-Луйе о том, что автором был сам *Даниил*».

Пример 2. Оригинал:

«But before we can proceed to note one or two features of this extract from the Constantinopolitan Typikon we must determine our position in regard to the account of the rediscovery of the *Virgin's robe in a chest in the church of the Theotokos in Blachernae*, of which the most convenient text is that of Kh. M. Loparev in *Yiz. Yrem. II* (1895) pp. 592 sqq. Loparev refers this *homily* to the attack of the Russians on Constantinople in 842 A. D.; but in the view of the present writer *Vasilevsky* has proved that this contention is untenable, and that the work refers to the *Avar surprise*» [6, с. 123].

Перевод системы NMT (DeepL):

«Но прежде чем мы перейдем к рассмотрению одной или двух особенностей этого отрывка из Константинопольского Типикона, мы должны определить нашу позицию в отношении рассказа о повторном обнаружении *одежды Богородицы в сундуке в церкви Богородицы в Влахернах*, наиболее удобный текст которого приводит Х. М. Лопарев в *Yiz. Yrem. II* (1895) стр. 592 и далее. Лопарев относит эту *проповедь* к нападению русских на Константинополь в 842 году н. э.; но, по мнению автора настоящей статьи, *Василевский* доказал, что это утверждение несостоятельно и что произведение относится к неожиданному *нападению аваров*».

Перевод модели LLM (DeepSeek):

«Однако прежде чем перейти к анализу особенностей данного отрывка из Константинопольского Типикона, необходимо определиться с интерпретацией рассказа об обретении *Ризы Богородицы в ковчеге во Влахернском храме*, наиболее доступный текст которого представлен в публикации Х.М. Лопарева (*Византийский временник II*, 1895, с. 592 и след.). Лопарев относит соответствующую *гомилию* к нападению русов на Константинополь в 842 г., однако, по мнению автора настоящей работы, *Васильевский* убедительно доказал несостоятельность этой точки зрения, показав, что текст описывает события *аварского нашествия*».

Перевод топонима «Blachernae» может послужить примером иллюстрирующим качество передачи имен собственных. NMT в данном случае предлагается вариант «в Влахернах», который является ошибочным. Подобный результат свидетельствует о фонетической интерференции, при которой латинизированный греческий диграф интерпретируется системой неверно, вероятно, под влиянием правил чтения современных западноевропейских языков.

Особого внимания заслуживает работа систем с ошибками распознавания текста, возникающими при обработке текстовых документов. Перевод искаженной библиографической

ссылки «Yiz. Yrem.» является демонстрацией возможностей NMT в исполнении данной функции. LLM, напротив, показывает способность к текстологической реконструкции. Вероятно, имеет место анализ семантического окружения, в результате чего предпочтение отдается варианту перевода «Византийский временник». Подобная экспликация происходит при переводе шифра рукописи, где LLM добавляется единица «библиотека» к слову «университет» и расшифровывает сокращение «cod.» как «кодекс».

На синтаксическом уровне различия проявляются в степени адаптации текста к нормам русского академического стиля. Системы NMT склонны к синтаксическому калькированию. Пассивная конструкция английского языка «cannot be verified» передается аналогичным русским пассивом «не может быть подтверждено», а термин «Avar surprise» – пословным переводом «неожиданное нападение аваров». Данный перевод грамматически верен, но содержит стилистические отклонения. LLM генерирует текст с использованием научных клише и устоявшихся терминологических единиц «не находит подтверждения» и «аварское нашествие».

Проведенный анализ позволяет заключить, существует значительное различие в качестве. Если системы нейросетевого машинного перевода склонны к буквализму, что приводит к утрате культурного контекста, то большие языковые модели демонстрируют способность к интерпретации текста и информации в целом, выступая в качестве инструмента интеллектуальной поддержки и редактуры текста. Это делает их более предпочтительными при работе с историко-научным дискурсом. Но также необходимо отметить, что технологии искусственного интеллекта на текущем этапе развития не лишены технических ограничений, в связи с чем полная автоматизация переводческого процесса представляется преждевременной. Функциональная роль переводчика в данном случае состоит в валидации переведенного текста.

Список литературы

1. Влахов С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М.: Р. Валент, 2009. – 245 с.
2. Диденко А.Н. Перспективы использования систем искусственного интеллекта в рамках лингвистических научных исследований / А.Н. Диденко, Е.В. Рогова, С.О. Щерба // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2023. – №4. – С. 136–140. – DOI 10.53531/25420747_2023_4_136. EDN JQDMPQ
3. Козлова О.В. Особенности передачи культурного контекста при использовании искусственного интеллекта в переводе / О.В. Козлова, М.Р. Евстифеева // Человек. Социум. Общество. – 2024. – №11. – С. 44–50. EDN EMPRAU
4. Новикова Л.В. Рынок переводческих услуг: проект как средство формирования soft skills / Л.В. Новикова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (Нижевартовск, 21 апреля 2018 года). – Нижевартовск: Нижевартовский государственный университет, 2018. – С. 92–94. – EDN UXDLKM.
5. Bahdanau D. Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate / D. Bahdanau, K. Cho, Y. Bengio // Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Representations (ICLR). – San Diego, 2015. – 15 p.
6. Baynes N. H. The Date of the Avar Surprise: A chronological study // Byzantinische Zeitschrift. 1912. Vol. 21. Pp. 110–128.
7. Brown T. B. Language Models are Few-Shot Learners / T. B. Brown [et al.] // Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS). 2020. Vol. 33. Pp. 1877–1901.
8. Dumbarton Oaks Hagiography Database / directed by A. Kazhdan; Dumbarton Oaks, Trustees for Harvard University. Washington, D.C.: Dumbarton Oaks, 1998. P. 33.
9. Koehn P. Neural Machine Translation / P. Koehn. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 406 p.
10. Wei J. Emergent Abilities of Large Language Models / J. Wei [et al.] // Transactions on Machine Learning Research. 2022. 30 p.

Шер Марина Леонидовна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Остапенко Павел Иванович

д-р юрид. наук, профессор, председатель

Региональное отделение Межрегиональной общественной организации

«Научный пенитенциарный клуб» по Краснодарскому краю

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154406

ДЕФОРМАЦИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: статья посвящена трансформации процессов социализации современного подростка под влиянием цифровой среды и её роль в генезисе делинквентного поведения. Авторы изучают принципиально новую ситуацию развития, которую можно охарактеризовать как бифуркационную социализацию. В статье подробно рассматривается конфликт между гибкими, динамичными, но поверхностными поведенческими паттернами, усваиваемыми в сети, и консервативными требованиями традиционных институтов (семьи и школы). Показано, как разрыв между «цифровыми» и реальными компетенциями (эмпатия, разрешение конфликтов) формирует почву для переноса деструктивных моделей в офлайн-среду.

Ключевые слова: делинквентное поведение, социализация, цифровая среда, подростковый возраст, ресурсный подход, профилактика девиаций, межведомственное взаимодействие.

Современный этап общественного развития характеризуется трансформацией классических механизмов развития и становления личности. На смену традиционной социализации через последовательное усвоение норм семьи, школы и общества приходит определенный гибридный процесс, где цифровая реальность выступает не просто дополнением, а параллельным, зачастую конкурирующим миром.

Современные подростки представляют собой первое в истории поколение с бифуркационной социализацией, процесс становления личности которого изначально разворачивается в двух взаимопроникающих, но часто конфликтующих реальностях – объективной и цифровой. Виртуальная среда, обеспечивая беспрецедентные возможности для коммуникации, генерирования знаний и конструирования идентичности, формирует принципиально новый нормативный ландшафт и паттерны взаимодействия.

В этой двойственности кроется основное противоречие цифровой социализации: виртуальная среда одновременно расширяет возможности развития подростка и порождает риски, с которыми ранее ни семья, ни школа не сталкивались. По мере того как цифровые практики проникают в повседневность, меняется и сама структура подростковой девиантности. Наряду с традиционными формами правонарушений появляются те, что рождены логикой сетевого пространства и вне его просто не существовали бы. В основе девиантного поведения часто лежит конфликт между личностью и реальностью, но в условиях цифровизации этот конфликт смещается в виртуальную плоскость, где последствия поступков кажутся менее реальными, а границы дозволенного – размытыми [14].

Данные процессы находятся в состоянии постоянного активного взаимодействия, формируя единую гибридную социальную среду. Подростковый возраст, являясь сензитивным периодом для становления идентичности и поиска референтных групп, находит в интернет-пространстве легко доступные формы самопрезентации и коммуникации. Цифровые платформы (социальные сети, мессенджеры, форумы) предоставляют возможность для социального экспериментирования, позволяя конструировать желаемые образы и пробовать новые модели поведения с минимальными ограничениями.

Этот потенциал может способствовать развитию коммуникативных навыков. Однако, как показывают исследования, онлайн-взаимодействия часто носят поверхностный и ситуативный характер, лишены глубины эмоционального обмена и невербальной составляющей, которые являются основой полноценного межличностного общения.

В результате возникает противоречие: с одной стороны, цифровая среда становится основной площадкой для социального развития подростка, с другой – может тормозить формирование ключевых социально-психологических компетенций, таких как эмпатия, разрешение конфликтов в прямом контакте и распознавание социальных сигналов.

Данный конфликт между облегченным виртуальным взаимодействием и сложностью реальных отношений составляет психологическую основу многих современных девиаций. Подросток, усвоивший в сети модель разрешения споров через блокировку или агрессивные высказывания, нередко переносит эти поведенческие шаблоны в офлайн-среду, что проявляется в росте случаев агрессии и буллинга в образовательных учреждениях.

Для подростка виртуальные платформы становятся пространством первичного опыта, формирования ценностей, языка коммуникации и моделей поведения. Эта новая среда развивается по собственным, динамичным законам, создавая разрыв с более инертными нормативными системами традиционных институтов. Возникающий конфликт кодов и скоростей выступает «питательной средой» для социальной дезориентации, отчуждения и поиска девиантных, в том числе делинквентных, форм самоутверждения и компенсации.

В научной литературе существует множественность подходов к определению девиантного (отклоняющегося) поведения, что отражает сложность и многогранность самого феномена. Так, в классических психологических определениях (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко) девиантное поведение трактуется как «действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию» [4, с. 122].

Известный психолог Б.Д. Карвасарский расширяет это понимание, акцентируя системный характер отклоняющихся поступков и их спектр – от противоправных (делинквентных) до аутоагрессивных. При этом он дифференцирует природу девиаций, выделяя как патологические, обусловленные нарушениями личности, так и непатологические, психологические формы «Отклоняющееся (девиантное- от позднелат. *deviatio* – отклонение) поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам.

Девиантное поведение в виде делинквентных (от лат. *delinquens*) – противоправных и аутоагрессивных поступков может быть, как патологическим, обусловленным различными формами патологии личности и личностного реагирования, так и непатологическими, то есть психологическими» [4, с. 535].

В контексте нашего исследования важно подчеркнуть, что делинквентное поведение представляет собой крайнюю форму девиации, связанную с нарушением правовых норм. В условиях цифровой трансформации грань между отклоняющимся поведением и преступным деянием в виртуальной среде становится особенно подвижной. А.В. Нефедова, анализируя социально-правовой подход, указывает, что «в праве под отклоняющимся поведением

понимается все то, что противоречит принятым в настоящее время правовым нормам и запрещено под угрозой наказания», и далее классифицирует правонарушения на преступления, административные и гражданско-правовые нарушения, дисциплинарные проступки [12, с. 7–8]. Перенос противоправной активности в киберпространство требует пересмотра традиционных подходов к классификации и профилактики.

Важно отметить, что в условиях деформации социализации и смещения нормативных ориентиров, особенно в подростковой среде, само осознание границ «нормы» и «отклонения» становится размытым. Подростки зачастую действуют, не отдавая полного отчета о последствиях своих поступков, что является следствием не только пробелов в воспитании или дефицита позитивных семейных моделей, но и внутреннего конфликта между усвоенными традиционными нормами и провокационными поведенческими паттернами, транслируемыми цифровой средой.

Данная трансформация находит свое воплощение в тревожной статистической динамике. Так, в России в период с 2020 по 2023 год был зафиксирован экспоненциальный рост киберпреступлений, совершенных несовершеннолетними: с 54 случаев до более чем 4 тысяч, что демонстрирует увеличение в 74 раза. Эта цифра служит не просто индикатором роста правонарушений, а является статистическим отражением глубинного системного сдвига – переноса значительной части подростковой активности, в том числе и делинквентной, в цифровую плоскость, где традиционные механизмы социального контроля и профилактики оказываются неэффективными [18].

Этот всплеск можно объяснить не только увеличением числа пользователей, но и качественным изменением самой преступности: появились новые составы, связанные с мошенничеством с использованием методов социальной инженерии, дропперством, распространением вредоносных программ и противоправного контента. Подростки, обладающие высокой цифровой компетентностью, но не имеющие сформированных моральных барьеров, становятся как жертвами, так и активными участниками этих процессов.

«Таким образом, проблема девиантного поведения подростков носит многопричинный характер и обусловлена комплексным воздействием семейных, социальных и институциональных факторов. Эти факторы обусловлены переплетением устоявшихся в обществе социально-психологических механизмов и вызовами информационной эпохи. Центральным из них выступает глубинный системный разрыв между динамичной цифровой средой, которая становится доминирующим пространством конструирования идентичности, и консервативными нормативными институтами» [16].

Подобная постановка проблемы закономерно подводит к вопросу о том, насколько существующая система профилактики готова отвечать на вызовы, порожденные новой реальностью. Традиционные подходы, сложившиеся в эпоху, когда социализация подростка протекала преимущественно в физическом пространстве семьи и школы, сегодня нередко дают сбой. Привычные инструменты воздействия теряют эффективность, поскольку направлены на регуляцию поведения в офлайн-среде, тогда как значительная часть значимых для подростка событий разворачивается в пространстве, где эти инструменты попросту не работают.

В.В. Смирнов подчеркивает: «Часто предпосылками девиантного поведения являются не только деструктивное поведение в социальной среде, но и его постепенный переход на уровень психических, рефлексивных процессов, переходящих к аддиктивным и делинквентным проявлениям» [15]. В цифровой среде этот переход происходит незаметно и стремительно, поскольку подкрепляется иллюзией анонимности и вседозволенности.

Иначе говоря, то, что мы наблюдаем на поведенческом уровне как правонарушение или отклонение, часто имеет свою предысторию, скрытую от глаз. Это постепенное накопление внутреннего напряжения, не нашедшее выхода в диалоге со значимым взрослым, или

закрепление определенных реакций, которые когда-то помогли подростку справиться с ситуацией, но со временем превратились в устойчивый паттерн.

Практика противодействия подростковой преступности, сфокусированная на регистрации, контроле и санкциях, исходит из представления о подростке как об объекте воздействия, чье поведение нуждается в подавлении. В условиях деформации социализации такая дефицитарная модель демонстрирует свою ограниченность, борясь со следствиями, но не с глубинными причинами.

Альтернативой выступает понимание подростка как субъекта собственного развития, чье поведение, даже отклоняющееся, есть попытка справиться с внутренним конфликтом, найти свое место в мире или удовлетворить базовые потребности в принятии и признании способами, которые оказались под рукой. В этом случае задача психолога и педагога смещается от подавления нежелательных форм поведения к поиску тех ресурсов – внутри самого подростка, его семьи, школы или цифровой среды, которые позволили бы ему удовлетворять эти же потребности социально приемлемыми способами. Речь идет о выстраивании мостов, а не возведении барьеров.

Подобные методики представлены в работах В.Г. Белова о психолого-акмеологическом сопровождении [3]. Его суть – в принципиальной смене акцентов: подросток рассматривается как субъект, обладающий внутренним потенциалом для роста и позитивных достижений. Задача профилактики в таком контексте видится не столько в том, чтобы пресечь нежелательное действие в момент его совершения, сколько в том, чтобы уловить сигналы на стадии, когда выбор способа реагирования еще не стал единственно возможным.

Данный подход согласуется с идеями гуманистической психологии и современными тенденциями в девиантологии, делающими упор на формирование жизнестойкости и позитивной идентичности.

В контексте деформации социализации традиционные факторы риска приобретают новое звучание и силу воздействия. Они действуют не изолированно, а в сложном переплетении, усиливая друг друга.

1. Цифровая среда как суперагент социализации. Она предлагает немедленное удовлетворение базовых потребностей подростка: в признании (лайки, подписчики), принадлежности (сообщества, чаты по интересам), героическом самоосуществлении (игровые и блогерские модели успеха). При этом её нормативное поле часто построено на культе успеха, гедонизме, правоте сильного и игнорировании социальных границ, что девальвирует «медленные» ценности реального мира, такие как эмпатия, терпение, уважение к авторитету. Алгоритмы социальных сетей, создавая «информационные пузыри», могут замыкать подростка на контенте, далеком от просоциальных ценностей, и даже подталкивать его к радикальным или деструктивным группам.

2. Кризис семьи в условиях медиатизированного мира. Родительский авторитет сталкивается с жесткой конкуренцией цифровых «инфлюенсеров», чьи советы и образ жизни часто выглядят более привлекательными и современными. Эмоциональная связь между родителями и детьми ослабевает на фоне постоянного отвлечения всех членов семьи на гаджеты, что получило название «фаббинг» (от англ. phone snubbing). Дисфункциональные паттерны воспитания (гипер- или гипоопека) обостряются, оставляя подростка без надежной «базовой безопасности» и четких нравственных ориентиров.

3. Школа как институт, проигрывающий в аттрактивности. Если цифровая среда персонализирована, интерактивна, дает быструю обратную связь и поощряет самовыражение, то школьная система часто остается ригидной, унифицированной и нормативно-ориентированной. Неудачи в учебе воспринимаются особенно остро, закрепляя негативную идентичность неудачника, от которой подросток ищет спасения и признания в сети. Как следствие, формируется «школьная дезадаптация», включающая, по классификации А.В. Нефедовой, не

только неуспеваемость, но и нарушение дисциплины, прогулы, агрессивное поведение [12, с. 8].

4. Группа сверстников в онлайн-офлайн гибриде. Асоциальные нормы референтной группы теперь могут формироваться и транслироваться непрерывно – в мессенджерах и соцсетях, усиливая давление и размывая границы между виртуальной бравадой и реальным противоправным поступком. Чувство «стадности» и снижение индивидуальной ответственности в сети (эффект деиндивидуализации) может подталкивать подростков к участию в травле (кибербуллинге) или противоправных флешмобах.

5. Социальное неравенство, усиленное цифровым капиталом. Помимо материальных лишений, возникает разрыв в цифровой грамотности и возможностях. Подростки из семей с низким социально-экономическим статусом могут испытывать не только недостаток ресурсов, но и чувство несправедливости. Это формирует ощущение тотальной неконкурентоспособности и озлобленность, которые могут искать выход в противоправной деятельности как способе «быстрого успеха» или мести обществу.

Перечисленные факторы не существуют обособленно. Они образуют замкнутый круг: ослабление семейных связей подталкивает подростка к полному погружению в цифровую среду, где он находит иллюзорное принятие. Школа, не успевающая за изменениями, не может предложить ему интересную и значимую деятельность. Виртуальная группа сверстников становится главным референтным сообществом, транслирующим нормы, далекие от общечеловеческих ценностей. В итоге у подростка формируется искаженная картина мира, в которой реальные достижения обесценены, а девиантные поступки могут восприниматься как единственно возможный способ самоутверждения. Н.Н. Васягина, исследуя феноменологию делинквентного поведения, подчеркивает необходимость системного анализа всей совокупности деструктивных факторов, поскольку именно их сочетание приводит к кристаллизации стойких противоправных паттернов [4].

Опыт Краснодарского края иллюстрирует попытку преодоления деформации социализации через создание осмысленной альтернативы – системы, которая конкурирует с цифровыми соблазнами не запретами, а предложением реальных, значимых для подростка возможностей роста. Реализуемые в регионе программы опираются на межведомственное взаимодействие органов образования, социальной защиты, молодежной политики и правоохранительных органов [16].

Как показывает анализ, репрессивные меры сами по себе малоэффективны в борьбе с глубинными причинами делинквентности, коренящимися в социальной дезориентации и фрустрации базовых потребностей подростка.

Напротив, эффективная стратегия лежит в плоскости восстановления и обогащения процессов социализации в реальном мире. Ресурсный подход, смещающий фокус с исправления отклонений на выращивание потенциала, предлагает практическую философию для такой работы. Он предполагает, что профилактика делинквентности – это, прежде всего, проектирование привлекательной, осмысленной и поддерживающей социальной среды, которая способна стать для подростка более значимой альтернативой, чем девиантные модели цифрового или уличного мира. Необходимо не просто оградить подростка от негатива, а предложить ему позитивные и захватывающие способы самореализации.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку инструментов оценки долгосрочной эффективности таких комплексных программ, адаптацию лучших практик с учетом специфики различных регионов и более глубокое изучение механизмов формирования «цифровой устойчивости» личности. Важно также исследовать потенциал самих цифровых технологий для ресурсной профилактики, например, через создание просоциальных онлайн-сообществ и использование геймификации в воспитательных целях.

Таким образом, концепция психолого-акмеологического сопровождения закономерно подводит нас к необходимости системного анализа всей совокупности деструктивных факторов [4]. Как отмечала А.Д. Донскова, стремление к значимому самовыражению и потребность «запечатлеться в другом мире» нередко направляют подростка на исследование границ социально приемлемого через формы поведения, связанные с эпатажем, риском или прямым нарушением социальных норм, включая противозаконные действия [7]. Задача современной профилактики – предоставить легитимные и социально одобряемые способы удовлетворения этой потребности, что и является ключевым условием успешной реализации ресурсного подхода [1]. В противном случае, как справедливо отмечает Т.И. Шульга, противоречие между виртуальным и реальным мирами порождает у подростка психологическое отчуждение от «реального» мира и девальвацию его социальных норм, создавая благоприятную почву для девиаций [17].

В заключение можно сказать, что деформация социализации, вызванная стремительной цифровизацией жизненного мира подростка, представляет собой системный вызов, требующий адекватного методологического ответа. Таким ответом не может быть только ужесточение контроля или технократическое регулирование сетевого пространства.

Список литературы

1. Chimanov A. Socio-psychological technologies for the prevention of deviant behavior and delinquency among adolescents // *American Journal Of Social Sciences And Humanity Research*. 2023. Vol. 3. No. 3. Pp. 30–37. – DOI 10.37547/ajsshr/Volume03Issue03-08. EDN WSQKZY
2. Акопян Л.М. Внеурочная деятельность как средство развития гражданской идентичности подростков / Л.М. Акопян // *Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции* (Краснодар, 27 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 257–260. – DOI 10.31483/g-151985. – EDN SUKXAV.
3. Белов В.Г. Концепция психолого-акмеологического сопровождения подростков с делинквентным поведением в условиях специализированного предприятия: монография / В.Г. Белов; Северо-Западная акад. гос. службы при поддержке Федерального агентства по делам молодежи Российской Федерации. – СПб., 2010. – 223 с. – ISBN 5-89940-008-0.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
5. Васягина Н.Н. Делинквентное поведение подростков: феноменология, причины, возможности профилактики / Н.Н. Васягина // *Вестник практической психологии образования*. – 2018. – Т. 15. № 1. – С. 12–17. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018_n1/Vasyagina (дата обращения: 14.11.2025). EDN YNPYOD
6. Васильев Н.Г. Методологические основы изучения девиантного поведения подростков / Н.Г. Васильев, А.Г. Терещенко // *Глаголь правосудия*. – 2016. – №2 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologichskie-osnovy-izucheniya-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 14.01.2026).
7. Донскова А.Д. Влияние цифровой среды на формирование девиантного поведения: риски и способы минимизации / А.Д. Донскова // *Научный Лидер*. – 2025. – №50 (251). – URL: <https://scilead.ru/article/10580-vliyanie-tsifrovoj-sredi-na-formirovanie-dev> (дата обращения: 01.03.2026).
8. Зарипова Э.Н. Формы и причины делинквентного поведения у подростков / Э.Н. Зарипова // *Исследования молодых ученых: материалы LVIII Междунар. науч. конф.* (Казань, апрель 2023 г.). – Казань: Молодой ученый, 2023. – С. 28–32. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/486/17913> (дата обращения: 01.03.2026).
9. Инновационные подходы в образовании и преподавании / В.С. Виноградова, М.В. Гордиенко, В.М. Гребенникова [и др.]. – Н. Новгород: Профессиональная наука, 2021. – 110 с. – ISBN 978-1-005-85114-9. – EDN IKEYCO.
10. Клиническая психология: учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 960 с.
11. Курбатова Е.С. Психологические особенности девиантного поведения подростков / Е.С. Курбатова, И.А. Куренков // *Психология и педагогика служебной деятельности*. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 20.01.2026). EDN ZSREHZ
12. Нефедова А.В. Психология девиантного поведения: курс лекций / А.В. Нефедова; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 76 с. – ISBN 978-5-9984-0588-4.

13. Овсянникова Г.В. Профилактика девиантного поведения подростков в условиях образовательного учреждения / Г.В. Овсянникова // Интерактивная наука. – 2023. – №9 (85). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-podrostkov-v-usloviyah-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 14.01.2026).
14. Обносков В.Н. Индивидуально-психологические особенности подростков с девиантным поведением / В.Н. Обносков // Наука и образование. – 2022. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem> (дата обращения: 20.01.2026).
15. Смирнов В.В. Цифровизация как фактор формирования девиантного противоправного поведения у учащейся молодежи (социально-психологический анализ исследования) / В.В. Смирнов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – №2 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-kak-faktor-formirovaniyadeviantnogo-protivopravnogo-povedeniya-u-uchascheysya-molodezhi-sotsialno-psihologicheskiy> (дата обращения: 05.02.2026).
16. Шер М.Л. Социально-психологические механизмы формирования делинквентного поведения у современных подростков / М.Л. Шер, П.И. Остапенко // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 27 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 560–564. – DOI 10.31483/r-152034. – EDN LNWFXE.
17. Шульга Т.И. Представления подростков о девиантном поведении / Т.И. Шульга // Психология и право. – 2020. – Т. 10. №3. – С. 174–188. – DOI 10.17759/psylaw.2020100312. – EDN TEBVNE.
18. Официальный телеграм-канал УБК МВД России. Вестник Киберполиции России. – URL: <https://мвд.рф/мвд/structure1/Управления/убк> (дата обращения: 01.03.2026).

Юханова Ольга Ивановна

преподаватель

АНПОО «Кубанский институт профессионального образования»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ: ВЗГЛЯД ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы изучения проблемы «синдрома эмоционального выгорания», его основных аспектов. Актуальность данной темы заключается в том, что проблема эмоционального выгорания выходит за пределы представителей социально значимых профессий, перемещаясь в образовательную среду в целом. Студенты могут быть подвержены данному синдрому не меньше работающих людей, особенно в период сессий. Уже в процессе обучения юноши и девушки совершают первые попытки реализации себя в профессиональной сфере, которые не всегда имеют положительный исход. Юношеский возраст также связан с глобальной перестройкой ценностно-смысловой сферы, поиском учащимися различных путей самореализации. Все вышеперечисленное является источником сильных психоэмоциональных нагрузок. Таким образом, синдром развиваться еще на студенческой скамье. Однако в психологической литературе, в большей степени, освещается проблема этого феномена в среде работающих специалистов, а не студентов, что позволяет говорить об актуальности темы данного исследования.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, саморегуляция, самооценка, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, напряжение, дезадаптация обучающихся, дисгармония, утрата жизненных ценностей.

Американский психиатр Х.Дж. Фрейденбергер ввел понятие «эмоциональное выгорание» в 1974 году для описания особого расстройства личности у здоровых людей возникающего вследствие интенсивного и эмоционального нагруженного общения в процессе профессиональной работы с клиентами, пациентами, учениками [1]. Впоследствии данный феномен изучали и другие ученые. К. Масlach и С. Джексон в 1976 году предложили модель выгорания, как синдром, проявляющийся в трех базовых симптомах: эмоциональное

истощение, деперсонализация и редукция личных достижений. Б.Г. Ананьев описал эмоциональное выгорание как отрицательное состояние, возникает у людей, профессиональная деятельность которых тесно связана с межличностными отношениями [1]. Н.В. Самоукина считала профессиональное выгорание синдромом, развивающегося на фоне хронического стресса [2].

В последнее время ученые акцентируют свое внимание на проблеме достаточно широкого распространения синдрома эмоционального выгорания среди студентов. Возрастает интерес к условиям и принципам построения образовательного процесса в образовательных учреждениях всех уровней.

Е.Н. Басов, Г.К. Коротько, В.Н. Ниживенко, Д.А. Романов, О.А. Снимщикова утверждают, что образовательную среду нельзя считать безопасной, если наблюдается эмоциональное выгорание субъектов, в частности студентов [2].

По мнению Е.Н. Шутенко, эмоциональная включенность студентов в процесс обучения является необходимым фактором для успешной самореализации в вузе. Вместе с тем чрезмерная эмоциональность обучающихся может привести к эмоциональному истощению. В результате этого теряется интерес к учебе, приходит разочарование в выбранной специальности, и на выходе из учебного заведения стоит не профессионал, готовый приступить к работе и максимально реализовать имеющийся потенциал, а человек с подорванным психическим здоровьем, не способный к продуктивной деятельности [3].

Эмоциональному выгоранию у студентов уделяли внимание следующие ученые. Г.С. Никифоров впервые затронул тему студенческого выгорания. Л.А. Савельева исследовала студентов-медиков и выявила у них ощущение бессмысленности и разочарование в профессии. О.С. Глазачев представил теоретический анализ феномена эмоционального выгорания, его структуру, стадии развития [2].

А.И. Иванова и З.Р. Рабаданова уделяли внимание развитию навыков саморегуляции у студентов [4]. Н.Н. Биктина рассматривала связь саморегуляции и эмоционального выгорания. О.А. Черкашина изучала саморегуляцию и самосознание. Е.В. Толбатова исследовала саморегуляцию и адаптацию в вузе. Л.П. Кузнецова и Н.В. Элпис изучали саморегуляцию учебной деятельности и личностные особенности студентов.

Цель исследования: изучить представления студентов о синдроме эмоционального выгорания, оценить их опыт и потребности в профилактике данного состояния, а также выявить наиболее эффективные, с точки зрения самих студентов, стратегии и методы поддержания психологического благополучия в период обучения.

Задачи исследования:

- диагностика уровня эмоционального истощения и связанных с ним состояний;
- анализ существующих стратегий совладания со стрессом и перегрузкой;
- изучение опыта взаимодействия с мерами профилактики;
- выявление потребностей и предложений студентов по профилактике выгорания.

Для изучения представления студентов о синдроме эмоционального выгорания, оценки их опыта и потребности в профилактике данного состояния была использована анкета: «Профилактика эмоционального выгорания: взгляд глазами студентов».

Исследование проводилось у студенто второго курса АНПОО «Кубански ИПО» отделение СПО, п специальности «Преподавание в начальны классах». Выборка представлена 120 респондентам .

- Как часто вы чувствуете себя эмоционально истощенным(ой) из-за учебы?

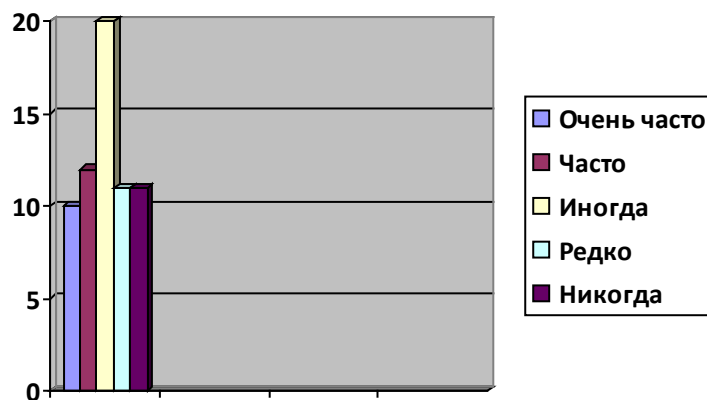


Рис. 1

– Бывает ли, что вы чувствуете себя циничным(ой) или отстраненным(ой) по отношению к учебе, преподавателям или однокурсникам?

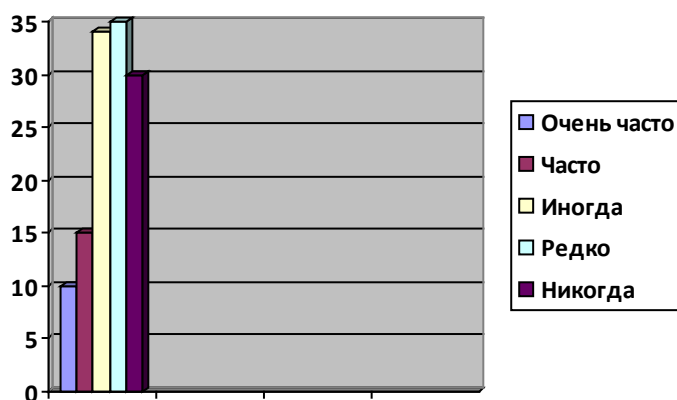


Рис. 2

– Ощущаете ли вы, что ваша эффективность в учебе снизилась из-за усталости или потери интереса?

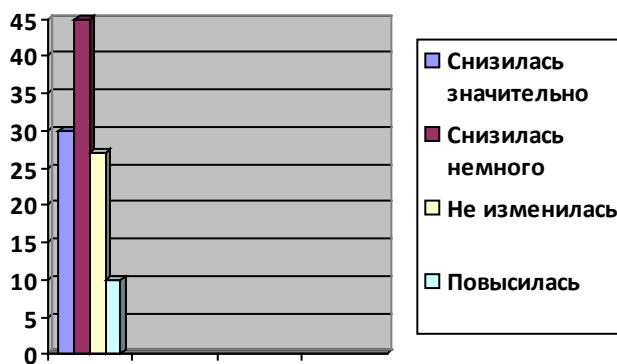


Рис. 3

– Сталкивались ли вы с симптомами, похожими на эмоциональное выгорание (например, постоянная усталость, раздражительность, проблемы со сном, потеря мотивации, головные боли)?

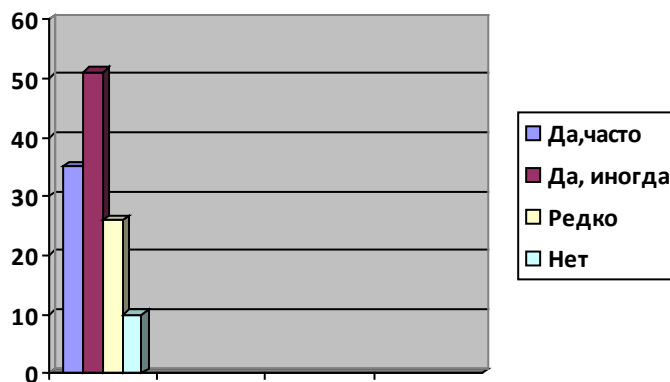


Рис. 4

– Знакомы ли вы с понятием «эмоциональное выгорание»?



Рис. 5

– Как вы обычно справляетесь со стрессом и перегрузкой, связанными с учебой?

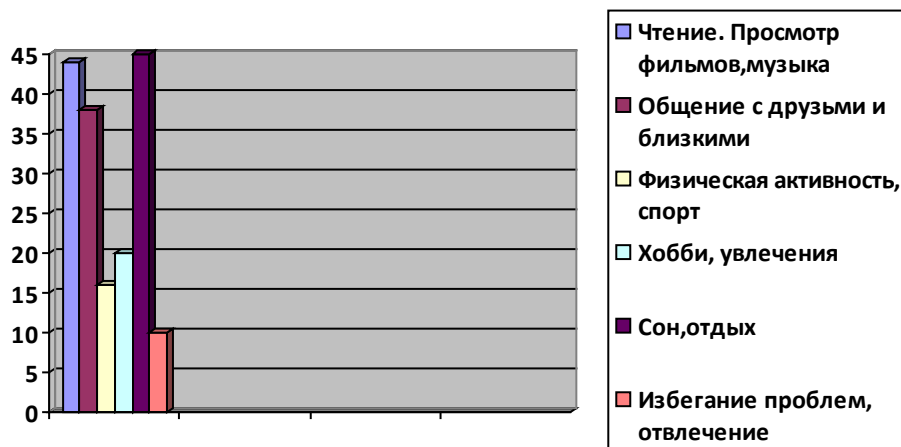


Рис. 6

– Приходилось ли вам обращаться за психологической помощью по поводу стресса или перегрузки во время учебы?



Рис. 7

– Какие формы профилактики эмоционального выгорания, по вашему мнению, были бы наиболее эффективны и интересны для студентов?



Рис. 8

По результатам проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы.

1. *Высокая степень распространенности признаков выгорания:* Значительная часть студентов (суммарно около 70% по вопросам 1, 3 и 4) регулярно или часто испытывает эмоциональное истощение, снижение учебной эффективности и сталкивается с симптомами, схожими с эмоциональным выгоранием. Это свидетельствует о серьезной проблеме, требующей внимания.

2. *Неполная осведомленность о понятии:* Несмотря на то, что большинство студентов (около 85%) знакомы с понятием «эмоциональное выгорание», уровень понимания его сути и механизмов, вероятно, различен. Часть студентов (15%) вообще не знает об этом явлении, что может затруднять своевременное распознавание и преодоление проблемы.

3. *Цинизм и отстраненность как индикаторы:* Половина студентов (около 50%) периодически испытывают цинизм и отстраненность по отношению к учебному процессу, что является одним из ключевых индикаторов развивающегося выгорания.

4. *Разнообразие стратегий совладания, но не всегда эффективных:* Студенты используют различные методы для борьбы со стрессом, чаще всего прибегая к отвлечению, общению и отдыху. Однако, некоторая доля студентов (15%) отмечает, что они не справляются со стрессом или игнорируют его, что повышает риск развития выгорания.

5. *Низкий уровень обращения за профессиональной помощью:* Только небольшой процент студентов (15%) обращался за психологической помощью, хотя значительная часть (25%) рассматривала такую возможность. Это может быть связано с недостаточной информированностью о доступных ресурсах, стигматизацией обращения за психологической помощью или отсутствием четких механизмов ее получения в учебных заведениях.

6. *Запрос на практические и интерактивные формы профилактики:* Наиболее востребованными формами профилактики эмоционального выгорания студенты считают тренинги по управлению стрессом и эмоциями, семинары по тайм-менеджменту и информационные сессии. Это указывает на потребность в практических навыках и знаниях, которые помогут им справляться с учебными нагрузками. Также замечен интерес к групповым занятиям и созданию зон отдыха.

Таким образом, данное исследование призвано не просто констатировать факт наличия проблем, но и активно включить студентов в процесс поиска решений, сделать их взгляд на профилактику ведущим при разработке соответствующих программ и мер поддержки.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 2019 – 339 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессио-нальном общении / В.В. Бойко. – СПб: Питер, 2017. – 105 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2022 – 299 с.
4. Степанова А.А. Важность саморегуляции для профилактики эмоци-онального выгорания / А.А. Степанова // Молодой ученый. – 2022. – №4 (138). – С. 350–351. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38702/> (дата обращения: 26.03.2025).
5. Чернова А.В. Исследование эмоционального выгорания у студентов в период обучения в вузе / А.В. Чернова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №358.

Научное электронное издание

**СОРМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2026:
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРАКТИКИ, КАЧЕСТВО, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы
Международной научно-практической конференции
(Краснодар, 13 февраля 2026 г.)

Научный редактор *М. Л. Шер*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 13.03.2026 г.
Уч. изд. л. 45.49. Объем 6,27 Мб. Тираж 20 экз.

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>