

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования



**РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА**

*Материалы
XIII Всероссийской научно-практической конференции
27 марта 2026 г.*

г. Москва

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования

Материалы
XIII Всероссийской научно-практической конференции
«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»

27 марта 2026 г.

г. Москва

УДК 371; 37.03

ББК 74.0; 74.4

Рекомендовано к печати

*Ученым советом института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ*

Ответственный редактор:

А.И. Савенков,

**доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, академик РАО**

Редакционная коллегия:

А.В. Калинин, кандидат педагогических наук, доцент; Ю.А. Кукушкина, кандидат психологических наук, доцент; В.М. Поставнев, кандидат психологических наук, доцент; В.Н. Сидоренко, кандидат педагогических наук, доцент; В.А. Ситаров, доктор педагогических наук, профессор; В.А. Сотков, кандидат филологических наук, доцент Р.И. Суннатова, доктор педагогических наук, профессор; А.П. Сухонос, кандидат психологических наук, доцент; Л.С. Трегубова, кандидат педагогических наук, доцент; А.А. Фортунатов, кандидат педагогических наук, доцент; О.В. Цаплина, кандидат психологических наук, доцент, А.Ш. Шахманова, доктор педагогических наук, профессор.

Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. А.И. Савенкова. – М., 2026. – 497 с.

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», проходившей в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ 27 марта 2026 года.

Тематика конференции отражает обсуждения широкого круга вопросов, касающихся современных образовательных практик, специфики формирования и перспектив развития современной образовательной среды в условиях мегаполиса. Проблемы, поднимаемые авторами в своих статьях, касаются самых различных аспектов развития педагогической и психологической науки: от общеметодологических и кросс-дисциплинарных вопросов до обсуждения отдельных методических форм и средств образования.

Материалы сборника адресованы широкому кругу читателей, интересующихся проблемами педагогики и психологии образования.

© А.И. Савенков, ответственный редактор, 2026

© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

<i>Гильманов С.А.</i> Авторство учащихся в образовательном процессе	11
<i>Жерихова О.В.</i> Воображение и саморегуляция познавательной деятельности старших дошкольников в контексте цифровой трансформации детства	16
<i>Ильина М.В.</i> Возрастные закономерности развития эмоционального интеллекта и саморегуляции у четвероклассников	21
<i>Калашиников И.Г.</i> Профессиональное самоопределение одаренных старшеклассников мегаполиса: апробация ИИ-поддержанной диагностико-развивающей методики	26
<i>Курганова Е.А., Листик Е.М.</i> Позитивная «Я-концепция» обучающихся подросткового возраста как предпосылка успешной адаптации при переходе к профильному обучению	30
<i>Нидзельская Е.Р.</i> Потенциал создания цифровых рассказов для развития креативности младших школьников	35
<i>Семёнов И.Н., Чурзин А.В.</i> Методология педагогической психологии профилактики конфликтности одаренных субъектов человеческого капитала в школьных средах	39
<i>Цывунина А.Д.</i> Теории психологического благополучия: ретроспективный анализ и перспективы исследований	42
<i>Аксенова М.Д.</i> Предпринимательство и буддийский духовный путь	46
<i>Штаб А.А.</i> Индивидуальный маршрут в системе дополнительного образования малого населённого пункта: механизмы поддержки детской одарённости	50

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ МЕГАПОЛИСА

<i>Афанасьев А.А.</i> Вера в себя: характеристика самоотношения или экзистенциально-психологическая установка	55
<i>Бакушкина А. С.</i> Проблемы изучения развития стрессоустойчивости личности в экстремальных ситуациях	59
<i>Борейко В.Е.</i> Феномен внушаемости в психологической науке: понятие, классификация, факторы детерминации	63
<i>Киблер Е.А.</i> Развитие представлений о себе у детей младшего школьного возраста с заиканием	68
<i>Красная Д.В.</i> Соотношение идеальных и реальных представлений о материнстве у женщин с ребёнком до одного года	73
<i>Лазарев А.С.</i> Авторитарная направленность личности и психологическое благополучие подростков	77

<i>Ланищиков Д.Н., Суннатова Р.И.</i> Стили отношения учителя к ученику: обоснование создания методики	84
<i>Любишкина Е.Г.</i> Особенности копинг-стратегий у студентов первых и выпускных курсов	89
<i>Науменко Т.В.</i> Семья как основа формирования личности: психолого-педагогический анализ	95
<i>Оберная А. В.</i> Специфика профессионального выгорания организаторов волонтерской деятельности	99
<i>Рыбин М.Д., Митрукова А.А.</i> Развитие эмпатии как фактор профилактики травли в средней школе	105
<i>Столыпина Н.Э.</i> Арт-терапевтические методы в формировании межкультурного взаимодействия младших школьников в образовательной среде мегаполиса	110
<i>Тихонова Е.А.</i> Связь детско–родительских отношений и лидерских качеств старших школьников	115
<i>Турова Н.Н.</i> Связь интуитивно-понятийного мышления и самоотношения у выпускников начальной школы	119
<i>Харьковская А.А.</i> Специфика формирования психологической готовности к выбору профессии в условиях мегаполиса	125
ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
<i>Сухоносков А.П., Карнеева О.А.</i> Воспитание патриотического сознания через призму этнокультурного многообразия	129
<i>Алексеева Е.А.</i> Игровые технологии в военно-патриотическом и гражданском воспитании детей и подростков в детском оздоровительном лагере	134
<i>Бочаров А.А., Сухоносков А.П.</i> Роль религии в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения	140
<i>Безберда А.С.</i> Формирование духовно-нравственных основ саморазвития и самовоспитания у обучающихся кадетских классов	146
<i>Шаринов В.В.</i> Гражданское и патриотическое воспитание как инструмент социальной адаптации подростков с девиантным поведением в условиях общеобразовательной школы	152
<i>Николаев Н.Н.</i> Социально-психологический тренинг как средство формирования благоприятного психологического климата в кадетских классах общеобразовательных организаций	157
<i>Мартыненко М.В., Сухоносков Д.А.</i> Патриотическое воспитание как фактор развития коммуникативной компетенции у обучающихся кадетских классов общеобразовательной школы	162
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА	
<i>Айвазян А.А.</i> Кинотерапия как средство развития эмпатии у	

подростков, воспитывающихся в условиях центра содействия семейному воспитанию	167
Анисимова А.О. Связь уровня мотивации учения и показателей осознанной саморегуляции у подростков 6-8 классов	172
Беликова А.П. Проблема развития словотворчества у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации	175
Бочаров С.А. Тревожность у младших школьников в условиях мегаполиса	180
Ганин П.А. Развитие стрессоустойчивости подростков в образовательной среде	184
Клер Ю.Д. Коррекция тревожности младших школьников средствами арт-терапии	188
Кулешов Н.Е. Жизнестойкость и психологическое благополучие подростков в православной воскресной школе	192
Лукина А. С., Шубина Ю.В. Взаимосвязь самооценки и типа реагирования старших подростков в конфликтных ситуациях	198
Мельничук В.О. Психологическая безопасность как фактор академической успешности старшеклассников	205
Назарова Н.О. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с разными тактиками разрешения конфликтов со сверстниками	210
Никифорова Т.А. Анализ когнитивных факторов, связанных с субъективной оценкой качества обучающих программ и результативностью их прохождения	217
Смолянова В.С. Развитие критического мышления у младших подростков на уроках в рамках индивидуальной и групповой учебной деятельности	221
Торшина М.А. Способы формирования конфликтологической компетентности подростков: современный взгляд и перспективы	227
Чистякова А.А. Психолого-педагогические условия формирования позитивных межличностных отношений в инклюзивной группе дошкольников	232
Шлык А.Е. Дифференциация личностной и ситуативной тревожности как методологическое основание психолого-педагогического сопровождения развития морального сознания подростков	236
ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕГАПОЛИСА	
Анохина А.А. От запроса к эффективности: изучение потребностей родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ и их сопровождение в цифровом образовательном пространстве	241
Евдокимова Г.Н. Особенности коммуникативных навыков у старших	

дошкольников с расстройствами аутистического спектра: результаты эмпирического исследования	244
Жукова М.А. Потенциал арт-терапии в преодолении коммуникативных трудностей у детей с РАС младшего школьного возраста	251
Зуева-Дембицкая А.Н., Кукушкина Ю.А. Проблема распознавания эмоций у младших школьников с расстройством аутистического спектра	257
Картышова Е.А. Особенности развития мышления младших школьников нормотипичных и с задержкой психического развития	261
Мозговая М.А., Богданова А.Р. Возможности арт-терапии в коррекции эмоционально-волевых нарушений и развитии коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в инклюзивном пространстве современной школы	266
Романова К.В. Психологическое сопровождение студентов современного вуза с высоким уровнем негативных эмоциональных состояний	271
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕГАПОЛИСА	
Задорожнюк В.В. Диагностика учебной мотивации как основа для построения индивидуальной образовательной траектории студентов колледжа	277
Иванова Е.Е., Кощненко И.В. Профессиональная подготовка учителя-логопеда в поликультурной и цифровой образовательной среде	282
Кощненко И.В. Модель поликультурной цифровой компетентности преподавателя высшей школы в условиях образовательной среды мегаполиса	286
Маргелова М.А. Формирование личностно-профессиональной устойчивости будущего педагога: потенциал чат-ботов в цифровой образовательной среде вуза	291
Мирошниченко А.И. Кросс-культурное взаимодействие: влияние мегаполиса на иноязычное образование детей	296
Муханов Е.О., Якушев А.Е. Игропрактики как технологический инструментарий в работе педагога с одаренными подростками	301
Петрухина А.А. Модель подготовки кадрового резерва руководителей среднего звена в сфере культуры и искусства в условиях дополнительного профессионального образования	305
Смирнова Т.А. Часовой механизм кадетского класса: секреты успешного распорядка дня	309
Туровцева Л.С. От «зумеров» до «альфа»: формирование патриотических представлений и чувств в условиях смены	314

поколений

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ

Казакова Н. В., Махноносова А. П., Бражникова Е. В.

Образовательный проект «Школа дружбы» как средство позитивной социализации дошкольников

321

Каченовская Л. А., Кулиш О. Ю., Чернышева Ю.А. Использование

деловых игр для развития социальной компетентности дошкольников

325

Полковникова Н.Б. Социализация дошкольников в процессе дидактических игр

330

РЕФЕРЕНС – ВАИЗИТ В СОВРЕМЕННУЮ ДОШКОЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ИННОВАЦИИ

Боровикова Е.В., Спиридонова Е.В. «Зеленая аптека» на подоконнике и в душе: опыт реализации детско-родительского проекта «Лекарственные травы»

335

Кашипова Ю.В., Зенина С.Ю. Там, где начинается Родина: патриотическое воспитание через ближайшее окружение

341

Москалева С.М. Воспитание у дошкольников патриотических и интернациональных чувств, уважительного отношения к Родине, к представителям разных национальностей, а также интереса к их культуре, традициям и обычаям

347

Горская Е.М., Концева А.А. Коммуникативное развитие старших дошкольников средствами физической культуры в условиях дополнительного образования

352

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Акимова В. А. Мегполис как площадка эстетического воспитания детей младшего школьного возраста

356

Баранова Н.В. Эффективность структурно-функциональной модели воспитания творческой личности подростков в хореографическом коллективе

363

Маркелова А.С. Особенности сопровождения гражданского воспитания школьников в условиях основного общего образования

370

Штаб А.А. Индивидуальный маршрут в системе дополнительного образования малого населённого пункта: механизмы поддержки детской одарённости

376

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА

Аверкина К.Б. Современные подходы к проблеме обогащения словаря младших школьников

381

Евсеева П.Д. Формирование морфологических умений младших

школьников на основе технологии проблемного обучения	384
Кольчугина К.Д. Проблема развития словаря младших школьников на основе технологии учебного сотрудничества	387
Романовская В.М. Вопросы использования концептного подхода в процессе изучения синтаксиса в начальных классах	391
Трегубова Л.С., Фёдорова С.А. Потенциал учебно-методических комплектов по русскому языку для реализации межпредметных связей (на материале темы «Имя существительное»)	394
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Аушкина А.П. Совершенствование произносительной культуры младших школьников на материале детской литературы о великой отечественной войне	397
Веселкова М.А., Колпакова М.Р. Тематический клуб как инструмент предупреждения буллинга в детском коллективе начальной школы	402
Вислобокова П.А. Медиапрактики современных детей младшего школьного возраста	408
Загнетьева А.Б. Социальные сети как средство развития коммуникативных умений учащихся 5–6 классов	412
Захарова Д.А. Современные медиа-инструменты обучения школьников научно-популярному стилю речи	416
Кретова Ю.В. Обогащение представлений о языке у школьников посредством включения диалектного материала	420
Лахнова К.С. Развитие у младших школьников творческих способностей посредством веб-квестов во внеурочной деятельности	425
Новикова Е.А. Функции речи педагога и родителя в условиях коммуникации (на материале симуляционного тренажера «Эффективная коммуникация с родителями»)	429
Шашкина К.В. Развитие диалогической компетенции младших школьников в условиях цифровизации образования на примере использования видеоматериалов	432
СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МОСКВЫ	
Бергенова А. С. Формирование критического мышления младших школьников в процессе чтения художественных произведений	437
Гаврилина Н.Е., Стец А.В., Мягкова Е.Д. Сюжетные арифметические задачи как инновационное средство развития финансовой грамотности младших школьников	441
Кавкаева А.Н. Традиции и инновации: баланс в социокультурном развитии ребёнка в современном образовательном пространстве	448
Кулешова П.Н. Поэтапное формирование умственных действий при	

обучении математики	453
Муромская А.А. Народная сказка как средство приобщения младших школьников к этнокультурным традициям	461
Павлик Ю.В. Особенности работы младших школьников при первичном ознакомлении с текстовыми арифметическими задачами	465
Посохова О.С. Цифровые технологии в образовании: возможности и риски для гармоничного развития ребёнка	469
Рассохин М.Ю. Цифровые инструменты формирования функциональной грамотности на уроках русского языка	473
Рыбакова В.А. Реализация программированного обучения Н.Ф. Талызиной при решении квадратных уравнений в курсе алгебры 8 класса (базовый и профильный уровни обучения)	477
Слесарева Е.А. Тишина дерева и шум экрана: «Дары Фребеля» как инновационная образовательная парадигма дошкольного образования	481
Ткачева Г.В. От традиций к инновациям: социокультурное развитие ребенка в современном московском образовании	485
Филатова Е.Д. Средства знаково-символической наглядности в обучении математике	488
Ходакова Н.П., Григорьева Л.В. Формирование инженерного мышления у старших дошкольников средствами образовательной робототехники: от конструирования к программированию	491

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Гильманов С.А.

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Югорский Государственный Университет»,
г. Ханты-Мансийск.
E-mail: gsa1109@yandex.ru

АВТОРСТВО УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается феномен авторства как цикл действий по созданию авторского продукта и введению его в область социальной коммуникации. Автор обосновывает необходимость расширения ориентации на формирование авторской позиции учащихся в педагогическом процессе, независимо от вида образования, подчеркивая, что это особенно необходимо в изучении дисциплин эстетического цикла. Авторская позиция включает в себя: мотивацию создания продукта (произведения), оформленного по социокультурным нормам; самостоятельность создания и оформления продукта, его связь с конкретной личностью; предъявление продукта другим людям (публикация) с возникновением ответственности за выполненное. Приводятся примеры проявлений авторства учащихся. В заключении автор утверждает, что чем больше в образовательном процессе возможностей для проявления авторства – тем вероятней ускорение и углубление процессов саморазвития учащихся.

Ключевые слова: авторство, авторская позиция, педагогический процесс.

Введение

Авторство – социокультурное явление, которое является, с одной стороны, фиксацией специфического персонифицированного отношения в обществе к определенным, оформленным по культурным нормам, продуктам (идеям, текстам, произведениям искусства, изобретениям, научным открытиям и т.д.), созданным автором (лат. *autor* – сочинитель, основатель, податель мнения), с другой – характеристикой присущего определенным видам деятельности (в первую очередь творческим) свойства, включающего создание оригинального, целостного, выносимого в публичное пространство, значимого для общества, осознаваемого и ценимого автором продукта. Авторство, поэтому, – и процесс, и результат индивидуального (или группового) создания определенного «именного» продукта, включенный как механизм в функционирование структурно-динамических сторон социокультурного процесса, неразрывно связанный с

самостоятельным существованием этого продукта в обществе. Это и обуславливает внимание исследователей к эпонимической линии в преемственности сохранения и развития культурных смыслов, различные стороны авторства рассматриваются в философии, культурологии, искусствоведении, лингвистике (С.С. Аверинцев, Р. Барт, М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Д.С. Лихачев, М. Фуко и др.); авторство и авторское право – одна из детально разрабатываемых ветвей правовой науки и область разветвленной юридической практики.

Между тем, результаты учебной деятельности (знания умения, даже психические новообразования – мотивы, ценности) не становится личным опытом без оформления его в системе самостоятельных действий, и, по нашему мнению, авторство – продуктивный способ личностного развития учащихся как в процессе общего, так и профессионального образования.

Например, в своем «человекообразном» образовании А.В. Хуторской предлагает в включать в деятельность ученика наряду с познанием, самоорганизацией, коммуникацией, обращением к смыслам, создание личностного продукта образования «как эквивалента собственного образовательного приращения», который ведет к формированию креативных (творческих) качеств, таких, как «вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей и чувств, движений; прогностичность; наличие своего мнения и др.» [5, с. 31]. В практической педагогической деятельности обращаются к проведению конкурсов, созданию проектов, написанию сочинений и эссе и др. Но в обоих случаях феномен авторства существует как побочная сторона методов обучения, действий и мероприятий, продукт действий безлик.

Мы считаем, что в учебно-воспитательной практике для личностного развития учащихся важно ориентироваться (там, где это позволяет сделать осваиваемое содержание образования) на включение их в ситуации, в которых требуется создание персонифицированного произведения, содержащего логические конструкторы, воплощающего в тексте и форме смысловые идеи и чувственно-эмоциональные переживания автора, причастного к публикации произведения, ответственного за него, когда автор способен оценивать социальное значение созданного и понимать оценки и суждения других людей о произведении.

Для психолого-педагогического подхода важно отметить, что в учебном процессе обращение к авторству возможно при создании различных видов продуктов (изделие, текст, способ решения задачи, алгоритмы действий и т.д.), но наиболее эффективно, по нашему мнению, обращение к продуктам, создаваемым в преподавании дисциплин эстетического цикла.

Цель статьи – на основе анализа феномена авторства, обоснование необходимости расширения ориентации на формирование авторской позиции учащихся в педагогическом процессе, независимо от вида образования.

Психологические характеристики авторства и педагогика

Авторство, по нашему мнению, включает в себя цикл действий по созданию авторского продукта и введению его в область социальной коммуникации (публикация, оценка, отдельная жизнь произведения). Это социокультурный механизм персонификации в структуре и процессах культуры, обогащение текущей жизнедеятельности общества и человека. В культуре авторство «маркируется» через обозначение социально закрепленного вида деятельности: автор изобретения (изобретатель), автор теории (ученый); автор произведения искусства (писатель, поэт, композитор, художник). Хотя мотивы создания авторского продукта могут быть разнообразными – от высоких духовных (что-то поведать, показать, в чем-то убедить), до прагматических (желание славы: «явить себя», стать общеизвестным; материальные интересы, стремление приобрести влияние, власть и др.), ориентиром авторства служит созданный продукт. Мотив может возникнуть и как внутренний позыв, и в результате внешнего стимулирования, и быть активизированным влиянием различных жизненных обстоятельств.

Для «пробуждения автора», осуществления авторства, нужно, чтобы человек занял авторскую позицию. В данной статье мы используем понятие «авторская позиция» не в литературоведческом плане, как отношение автора к тому, что он описывает в произведении (см. труды М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана и др.), а как характеристику субъектной позиции, заключающейся в направленности на создание определенного продукта. Это установка на авторство в своих мотивах и действиях, то, что специалисты по психологии искусства называют «позицией автора»: человек занимает «сознательную и ответственную позицию автора, который оформляет их выразительными средствами того или другого вида искусства». [3, с. 38], у него существует «направленность на то, чтобы создать произведение, в котором это внутреннее содержание обретет свою, уже независимую от автора “внешнюю” жизнь» [3, с. 40-41].

Авторская позиция человека проявляется, как минимум, в трех эмпирически выявляемых признаках: наличие мотивации создания продукта (произведения), оформленного по социокультурным нормам; самостоятельность создания и оформления продукта, его связь с конкретной личностью; предъявление продукта другим людям (публикация) с возникновением ответственности за выполненное.

В образовании, на наш взгляд, требуется стимулирование у учащихся именно авторской позиции: только заняв ее, человек сможет проявлять авторство как определенную деятельность, самостоятельно организуя процесс ее осуществления. Педагогическое стимулирование актуализации авторской позиции, должно включать в себя: ситуации побуждения создания произведения; деликатную помощь в процессе его создания; поддержку его публикации и обсуждения (желательно, не только в образовательной, но и во

внешней социальной среде). Важно и просто обнаружить проявления авторской позиции ученика, поощрить ее сохранение и развитие. Нужно поддерживать ученика и в процессе создания продукта до уровня его законченности: формулирование идеи, введение продукта в публичную зону – все это одновременно и освоение учебного материала, и оформление личного авторского опыта, формирование общего отношения к себе и к миру. В авторстве важно не прямое приращение знаний и умений, не просто творческое создание определенного продукта, а осознание себя как творца, закрепление собственных позиций в социуме, обретение значимости в публичном мнении.

Поскольку авторство наиболее полно раскрывается в дисциплинах эстетического цикла, где учебный материал – материал искусства, предполагающий процесс создания оформленного произведения, включающий в себя появление идеи и замысла, обработку материала, придание формы, приведем два примера проявлений авторства.

Первый из них – о том, как проявляется коллективный автор. Мы наблюдали, как в одной из школ г. Тюмени учительница на уроках музыки во втором классе организовала создание оперы. Дети писали либретто, сочиняли музыку (была создана даже увертюра), учительница осуществляла режиссуру, обсуждала с детьми, декорации, костюмы, постановку, организовала исполнение перед учащимися параллельных классов и родителями. Процесс, разумеется, оказался сложным (либретто, отдельные арии, костюмы и декорации и др. создавалось во внеучебное время), а результат достаточно примитивным, оперу трудно было назвать шедевром. Но она получилась вполне завершенной, и все авторы (включая и учительницу) гордились своим произведением.

Второй пример – из нашей исследовательской деятельности, в ходе которой мы встретились с инициативным авторством. В далеком уже 2013 г. мы проводили исследование соотношений опоры на чувство, смысл, или текстовые единицы, при мысленном представлении и антиципации музыки у знакомых с музыкальной грамотой («грамотных») и не знакомых с ней («неграмотных»). В качестве одного из видов стимульного материала мы давали задание «завершить музыку» (не комментируя, до каких пределов), предложив начальную мелодическую фразу с ярко выраженным тяготением к возможности ее секвенционального развития и завершения, как минимум, периода. Задание можно было выполнять сразу, в присутствии экспериментатора или в течение недели; как письменно, в нотации, так и в звучании, пропевая, или исполняя на имитации клавиатуры на ноутбуке. После «завершения музыки» испытуемые создавали эссе, описывая свои действия, характеризуя созданную музыку (о чем она, что хотели выразить, почему из всех проб выбрали именно этот вариант и др.). В качестве «грамотных» испытуемых выступали студенты Ханты-Мансийского филиала академии музыки им. Гнесиных, будущие вокалисты, струнники,

исполнители на духовых инструментах; в качестве неграмотных» – студенты Югорского государственного университета, будущие педагоги-психологи, социальные работники, юристы.

Выявилось что «грамотные» чаще всего конструировали завершение мелодии на основе знания ладово-ритмических закономерностей. У большинства «неграмотных» проявился чувственно-текстовый механизм работы психики; у них преобладали чувственные ассоциации и не было отнесения сочиненного к какому-либо культурно наполненному смыслу.

Таким образом, проявления авторства могут быть разнообразными, их поддержку нельзя технологизировать. Можно только вовлекать учащихся в создание продукта, создавать ситуации, в которых авторство может быть востребовано (не только прямым, но и косвенным образом). Элементы стимулирования авторства заметны, например в описании эксперимента, направленного на то, чтобы через сочинение мелодий развивать музыкальное мышление. В ходе его не только создавались авторские мелодии, но и проводились уроки-концерты, на которых учащиеся демонстрировали свои лучшие сочинения (публикация). Авторы эксперимента отмечают: «Постепенно в сознании участников эксперимента формировалось убеждение, что каждый человек – художник, который имеет право на личное творчество и может сочинять мелодии» [2, с. 73]. Большим потенциалом развития авторства обладает режиссерская игра, развитие которой «психологически родственны настоящему, авторскому художественному творчеству» [4, с. 31].

Важно отметить, что для стимулирования авторства требуется в первую очередь педагог, обладающий творческой индивидуальностью, сам имеющий опыт авторства и понимающий его значение для развития личности, уважающий детей и деликатно относящийся к их творчеству. Только такой педагог может уловить авторские проявления в выполненных учащимися заданиях, вдохновить, поддержать, помочь в оформлении и публикации продукта. Вообще, по нашим наблюдениям, эффективность стимулирования авторства возникает в особом доверительном типе отношений педагога и учащегося.

Заключение

Таким образом, авторство учащихся в образовательном процессе – это зона свободы, в которой реализуется возможность пережить неповторимый акт творения, а учащийся получает возможность выйти за рамки учебного процесса, из предписываемой педагогом системы действий, включаясь в процессы поддержания и развития культуры. Чем больше в образовательном процессе возможностей для проявления авторства – тем вероятней ускорение и углубление процессов саморазвития учащихся. Не случайно аналитики указывают, что предмет, к примеру, музыкального творчества включает в себя не только рождение замысла, процесс его воплощения и итоговый продукт, но и «самого человека, изменяющегося в результате этого

процесса» [1, с. 233].

Здесь важен не язык и смысл созданного текста произведения, оторванного от человека, его создавшего, живущего своей жизнью (в русле рассуждений Р. Барта о «смерти автора» в тексте как «ткани из цитат», или М. Фуко об авторе как «функциональном принципе»), а именно уникальная личностная включенность во взаимодействие с культурой, дающая опыт осознания себя как автора произведения.

Список литературы

1. Блох О.А. Музыкальное творчество как объект теоретического анализа // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015, № 6 (68). С. 230–238.
2. Иофис Б.Р., Левченкова И.А. Сочинение мелодий как педагогический метод развития музыкального мышления детей младшего школьного возраста на уроках сольфеджио // Музыкальное искусство и образование 2017, №2. С. 63–78.
3. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Чубук Н.Ф. Художественная одаренность детей и ее развитие в школьные годы: Методическое пособие. М.: 2010. 277 с.
4. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в ребенке // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 26–34. doi: 10.11621/nprj.2022.0304
5. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. 3-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2021. 406 с.

Жерихова О.В.

*МБОУ СОШ №1, г. Королев,
аспирант ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: zherikhova.olya@mail.ru

ВООБРАЖЕНИЕ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДЕТСТВА

В статье анализируются особенности развития воображения и метакогнитивных способностей у детей 5–7 лет в условиях цифровой социализации. Рассмотрены классические концепции воображения (Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко) и подходы к изучению саморегуляции познавательной деятельности (Дж. Флейвелл, Т. Е. Чернокова). Приводятся обобщённые результаты эмпирического исследования на выборке 80 дошкольников, которые указывают на заметное снижение показателей воображения у современных детей по сравнению с их сверстниками прошлых десятилетий. Также установлена положительная

связь между воображением и компонентами саморегуляции. Обсуждается неоднозначное влияние цифровой среды и аргументируется необходимость психолого-педагогической поддержки цифрового опыта детей.

Ключевые слова: воображение, метакогнитивные способности, саморегуляция, дошкольный возраст, цифровая среда, игра.

Введение

Современные дошкольники растут в мире, где цифровые технологии стали привычным фоном повседневности. Это меняет традиционную социальную ситуацию развития — процесс, который исследователи называют «цифровой социализацией» [3, с. 15]. На этом фоне особую актуальность приобретает изучение высших психических функций, в первую очередь воображения и саморегуляции познавательной деятельности (метакогнитивных способностей). Обе эти функции считаются ключевыми новообразованиями дошкольного возраста и во многом определяют готовность ребёнка к школьному обучению [7].

Проблема заключается в противоречии: цифровые устройства широко распространены, но их реальное влияние на развитие воображения и саморегуляции остаётся недостаточно изученным. Цель данной работы — представить теоретический анализ и обобщённые результаты эмпирического исследования, в котором изучалась связь между цифровым опытом старших дошкольников и уровнем развития их воображения и саморегуляции.

В культурно-исторической психологии Л. С. Выготского воображение относится к высшим психическим функциям: оно формируется при жизни и опирается на интериоризацию культурных средств [1]. В дошкольном возрасте воображение становится центральным новообразованием, позволяя ребёнку выходить за пределы непосредственной ситуации и комбинировать элементы прошлого опыта в новые образы.

Л. С. Выготский неоднократно подчёркивал тесную связь воображения с игрой и речью. Д. Б. Эльконин развил эту идею, показав, что именно сюжетно-ролевая игра выступает «школой произвольного поведения»: в ней ребёнок учится удерживать замысел и следовать правилам [6, с. 87]. О. М. Дьяченко выделила две линии развития воображения — аффективную и познавательную, а также описала стадии его становления — от опоры на внешние предметы к действию во внутреннем плане [2]. Среди ключевых параметров воображения она называла оригинальность, гибкость и продуктивность образов.

Термин «метакогниции» ввёл Дж. Флейвелл, определив их как знание человека о собственных познавательных процессах и умение управлять ими [4]. В дошкольном возрасте метакогнитивные способности проявляются в простейших формах саморегуляции. Т. Е. Чернокова, опираясь на

структурно-функциональный подход, выделила четыре компонента саморегуляции: целеполагание, моделирование условий, программирование и самоконтроль [5]. Становление этих компонентов тесно связано с игровой деятельностью и общением со взрослым, который служит образцом планирования и контроля. В сюжетно-ролевой игре ребёнок тренирует произвольность, удерживая роль и подчиняясь игровым правилам.

Цифровая трансформация формирует новую социальную ситуацию развития, несущую как возможности, так и риски [3]. К потенциальным плюсам можно отнести персонализацию обучения, интерактивность, наглядность и новые инструменты для творчества. Однако есть и серьёзные минусы: вытеснение спонтанной игры, пассивное потребление контента, алгоритмическая предопределённость, когда внешние регуляторы тормозят интериоризацию функций планирования и контроля. Важно подчеркнуть, что влияние цифровой среды во многом зависит от типа контента, продолжительности экранного времени и позиции взрослого.

Исследование проводилось на базе одного из детских садов Московской области. В нём участвовали 80 детей в возрасте 5,5–7 лет (43 девочки, 37 мальчиков), все они осваивали единую образовательную программу. Использовались следующие методики:

1. Для оценки воображения: методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко (невербальное воображение) и методика «Придумай рассказ» Р. С. Немова (вербальное воображение).

2. Для оценки саморегуляции: методика Т. Е. Черноковой, измеряющая целеполагание, моделирование, программирование и самоконтроль.

3. Анкетирование родителей — собирались данные об экранном времени, предпочитаемом типе цифровой активности и частоте сюжетно-ролевой игры.

Статистическая обработка включала методы описательной статистики и корреляционный анализ (коэффициент Спирмена).

Диагностика показала, что у большинства детей уровень развития воображения недостаточен. При дорисовывании фигур дети чаще всего давали стереотипные, шаблонные ответы, им было трудно создавать оригинальные образы. В вербальном воображении также преобладали простые, слабо детализированные сюжеты. Высокие показатели зафиксированы лишь у небольшой части выборки.

Сравнение с нормативами О. М. Дьяченко (разработанными ещё в конце XX века) выявило тенденцию к снижению ключевого параметра — оригинальности образов [2]. Современные дошкольники в среднем уступают своим сверстникам «доцифровой» эпохи, что позволяет предположить: трансформация структуры детской деятельности действительно влияет на развитие воображения.

Корреляционный анализ обнаружил устойчивые положительные связи между показателями воображения и компонентами саморегуляции. Дети, получившие более высокие баллы по методике Т. Е. Черноковой (особенно по шкалам программирования и самоконтроля), создавали более оригинальные и детализированные образы. У дошкольников с низкой саморегуляцией воображение чаще носило репродуктивный характер [5].

Это подтверждает, что сформированность механизмов планирования и контроля служит внутренним условием для продуктивного воображения: она обеспечивает способность произвольно оперировать образами и удерживать замысел.

Анализ анкет родителей выявил следующие закономерности. У детей с большим ежедневным экранным временем показатели воображения в среднем ниже. Важен и качественный параметр: дошкольники, использующие обучающие приложения, показывают несколько более высокие результаты по сравнению с теми, кто предпочитает пассивный просмотр видео или простые игры [7].

Самая сильная позитивная связь обнаружена между частотой сюжетно-ролевой игры и уровнем воображения и саморегуляции. Дети, которые регулярно играют в развёрнутые ролевые игры, опережают сверстников с дефицитом игрового опыта. Это полностью согласуется с классическими представлениями об игре как ведущей деятельности дошкольного возраста [6].

Стоит отметить, что негативное влияние цифровой среды смягчается в семьях, где установлены чёткие правила использования гаджетов и практикуется совместное обсуждение контента.

В культурно-исторической парадигме взрослый выступает организатором совместной деятельности, создающей «зону ближайшего развития» [1]. В цифровую эпоху эта роль приобретает новые аспекты. Именно взрослый становится посредником между ребёнком и цифровым миром, помогая осваивать его осмысленно.

Основные направления сопровождения могут быть такими:

- Совместный просмотр и обсуждение контента — это стимулирует воображение и рефлекссию.
- Отбор качественных развивающих приложений, которые требуют активных действий, а не пассивного потребления.
- Ограничение экранного времени в соответствии с возрастными рекомендациями.
- Поддержка традиционных видов деятельности — игры, чтения, конструирования.
- Развитие метакогнитивных навыков через обучение планированию и оценке собственных результатов.

Задача взрослого — не изолировать ребёнка от технологий, а встроить их в жизнь так, чтобы они работали на развитие, а не тормозили его.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать несколько основных выводов:

1. Воображение и саморегуляция — ключевые новообразования дошкольного возраста, традиционно развивающиеся в игре и общении со взрослым.

2. У значительной части современных дошкольников наблюдается тенденция к снижению показателей воображения по сравнению со сверстниками прошлых десятилетий. Это, вероятно, связано с изменением структуры детской деятельности под влиянием цифровой трансформации.

3. Обнаружена положительная связь между воображением и метакогнитивными способностями: более высокий уровень саморегуляции сопутствует большей оригинальности и детализированности образов.

4. Цифровой опыт влияет неоднозначно: длительное экранное время и пассивное потребление контента ассоциируются с более низкими показателями, тогда как обучающие приложения и особенно регулярная сюжетно-ролевая игра — с более высокими.

5. Ключевое условие минимизации рисков — активная посредническая роль взрослого, который организует осмысленное взаимодействие ребёнка с цифровой средой и поддерживает традиционные виды деятельности.

Полученные результаты обосновывают необходимость дальнейших исследований и разработки программ психолого-педагогического сопровождения развития воображения и саморегуляции у дошкольников в условиях цифровой социализации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1930. 96 с.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1990. 52 с.
3. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 376 с.
4. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967. 623 с.
5. Чернокова Т.Е. Методика диагностики произвольной саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2020. № 3(99). С. 18–30.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
7. Сгенерировано с использованием DeepSeek [Электронный ресурс]. URL: <https://chat.deepseek.com/>

Ильина М.В.

ОАНО «Летово Джуниор»,

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: i_linamari17@gmail.com

ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САМОРЕГУЛЯЦИИ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ

В статье даны определения эмоционального интеллекта и саморегуляции. Описано, как меняется эмоциональная сфера в динамике у четвероклассников. Выявлены особенности развития процесса саморегуляции у детей 10–11 лет. В статье даны рекомендации относительно развития эмоционального интеллекта и повышения уровня саморегуляции у младших школьников.

Ключевые слова: психологическое развитие, младший школьный возраст, управление, эмоциональный интеллект, саморегуляция.

Введение. Трудно переоценить роль эмоционального интеллекта и умения владеть собой в психическом становлении младшего школьника. Сегодня социум ждёт от ребёнка высокого уровня адаптивности, но именно в четвёртом классе этот навык проходит проверку на прочность.

Проблемой эмоционального интеллекта у младших школьников занимались многие исследователи Д. В. Люсин, Е. А. Сергиенко, И. Н. Андреева. В частности, Ю. М. Власовец писал о методах развития эмоционального интеллекта в начальной школе [1], А. В. Замятина указывала особенности формирования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста [3], С. А. Коротких выявлял динамику развития эмоционального интеллекта младших школьников [4]. О саморегуляции младших школьников писал О. В. Гукаленко в разрезе взаимосвязи эмоционального интеллекта с учебной и социальной жизнью школьников [2]. Е. А. Однолетко выделял проблемы развития эмоционального интеллекта у младших школьников, а также сформировал рекомендации для решения сформулированных проблем [6].

Методы исследования. Нами был проведен обзор психологических источников, проанализированы и сравнены основные теоретические концепции эмоционального интеллекта и саморегуляции в младшем школьном возрасте. концепций.

Эмоциональный интеллект можно описать как способность, позволяющую им глубоко понимать собственные чувства и знать, как с ними справляться; а также понимать чувства других и уметь с ними взаимодействовать. Это один из видов социального интеллекта, который позволяет понимать свои внутренние чувства, что открывает путь к пониманию чувств других людей и позволяет научиться наилучшим

способам справляться с эмоциями в различных ситуациях [3, с. 38].

Ю. М. Власовец выделил несколько ключевых характеристик эмоционального интеллекта. Одной из таких характеристик является самосознание. Люди с высоким эмоциональным интеллектом обладают высокой степенью осознанности, что позволяет им полностью понимать себя и окружающих. Самоуверенность также является частью этой осознанности; эта уверенность позволяет им защищать свои чувства от проявления на окружающих. Осознанность также позволяет им разбираться в своих чувствах, определять свои сильные и слабые стороны и преодолевать их [1, с. 46].

Другая характеристика эмоционального интеллекта – саморегуляция. Эта характеристика может быть истолкована как способность человека эффективно контролировать негативные эмоции, такие как гнев и его последствия, в дополнение к хорошему поведению, взвешенному принятию решений и глубокому мышлению. Саморегулирующиеся личности характеризуются способностью адаптироваться к изменениям, даже если они негативные, смелостью и честностью.

Следующая ключевая характеристика – энтузиазм и мотивация. Эмоционально развитые люди обладают высоким уровнем энтузиазма, поскольку обычно стремятся к ошеломляющему успеху, поэтому они отказываются от удовольствия от мимолетного успеха в погоне за невероятной радостью.

Эмпатия – это качество, которое должно в достаточной степени присутствовать у всех людей, чтобы они могли сопереживать другим. Как показано в исследованиях Л. И. Ларионовой, люди, обладающие эмоциональным интеллектом, имеют высокий уровень эмпатии, и между ними существует тесная связь [5].

Заключительной характеристикой эмоционального интеллекта является наличие развитых социальных навыков. Обычно комфортнее общаться с людьми, обладающими развитыми социальными навыками, поскольку они способны работать в большой команде, так как люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта умеют улучшать отношения между людьми и строить новые, долгосрочные связи.

Саморегуляция — это набор навыков, с помощью которых индивиды, активно участвуя в задаче, стремятся осмыслить её, постоянно корректируя своё восприятие и предпринимаемые действия для достижения поставленной цели. Таким образом, они продвигаются в выполнении задачи, устанавливая для себя последовательные цели и поддерживая достаточный уровень внимания и мотивации. Каждая последующая цель выбирается в два этапа: сначала определяются соответствующие преимущества и недостатки, связанные с различными возможными целями, затем взвешиваются, и, наконец, выбирается цель, представляющая наилучший баланс преимуществ и недостатков. По мнению Е. А.

Однолетко, саморегулирующийся индивид демонстрирует предвидение, контроль внимания и мотивации, а также самооценку [6, с. 142]. Кроме того, процессы саморегуляции направлены на регулирование собственных процессов, а не процессов других.

Четвертый класс – это не просто финишная прямая начальной школы, а период резкого личностного скачка. Именно здесь закладывается фундамент самооценки, ребёнок либо учится конструктивно выходить из конфликтов и стресса, либо пасует перед ними. Понимая эти возрастные закономерности, педагоги могут не просто «наблюдать», а создавать необходимую среду для психологической устойчивости ученика. Это вопрос не только успеваемости, но и элементарного ментального здоровья в условиях меняющейся социальной среды.

В отношении эмоционального интеллекта от четвероклассников ожидаются такие умения, как понимание точных эмоций, распознавание гнева и разочарования, злости, раздражения, скуки, грусти и т.д. Ученик уже должен различать причины таких настроений и обладать умением объяснить свои переживания. Например, что он расстроен из-за получения плохой оценки, а не просто плохо себя чувствует. В четвертом классе ребенок уже может увязать проявление эмоций с языком своего тела, выражающегося в виде сжатых кулаков при гнев и ярости, покраснение кожных покровов в период смущения или нарастающего возмущения.

Относительно контроля импульсов от четвероклассников ожидаются владение несколькими приемами для сдерживания эмоций, способность отложить немедленное вознаграждение ради долгосрочной цели или соблюсти очередность в игре, владение навыком разговора в конфликтных ситуациях вместо физических проявлений в виде драки.

Относительно эмпатии от четвероклассников ожидаются умение понимать эмоции не только себя, но и других людей по мимике, голосу, интонациям и языку тела. От них ожидается способность поддержать расстроенного сверстника или умение радоваться чужому успеху. Ребенок 10–11 лет уже умеет понимать, что люди могут в одних и тех же ситуациях чувствовать себя по-разному, он может принимать другие иные точки зрения.

Относительно сотрудничества от четвероклассников ожидаются умение договариваться, распределять роли и идти на компромисс при выполнении групповых проектов; умение разрешать конфликты, когда предпочитается мирное решение спора вместо физических его проявлений; наличие навыка понимания момента решения вопросов, когда можно подойти к тому или иному человеку с вопросом, а когда этого лучше не делать [4, с. 57].

В отношении саморегуляции от четвероклассников ожидаются навыки и умения как в учебной деятельности, в быту, социальных контактах, так и в управлении эмоциями, поведении в социальных

контактах.

Относительно учебной деятельности от ребенка 10-11 лет ожидается наличие навыка сидеть за уроки без десяти напоминаний, даже если предмет не нравится; наличие навыка работать над задачей 20–25 минут, не отвлекаясь на посторонние шумы или гаджеты; когда не получается решить те или иные задачи, не проявлять эмоции в виде плача или гнева, а заново подходить к их решению с новыми способами и методами.

Относительно бытовой деятельности от ребенка 10–11 лет ожидается наличие навыка соблюдать правила без напоминаний взрослого, что ребенок может придерживаться договоренностей, способности распределять силы на те или иные задачи, умение дожидаться своей очереди высказаться в классе или вступить в игру, не перебивая других. Например, ребенок может выбрать те дела, которые необходимо сделать в первую очередь (уроки, готовка блюд). Или соблюдение договоренностей относительно времени игр в гаджете.

Важно помнить, что в 4 классе саморегуляция еще нестабильна. Усталость, голод или стресс перед контрольной могут временно «откатить» ребенка к более детским реакциям.

Развитие эмоционального интеллекта у четвероклассника требует от взрослых перехода от директив к сотворчеству. Вместо сухих нотаций – живой диалог о состояниях. Важно не просто называть эмоцию, а вместе с ребенком вскрывать её механику, анализировать, что именно вызвало этот гнев, к каким последствиям приведет эта вспышка. Такая «инвентаризация» чувств переводит их из разряда стихийных бедствий в разряд управляемых процессов. Хорошо работают игровые кейсы и психодраматические сценарии – в них ребенок примеряет на себя чужую «кожу», обучаясь считывать невербальные проявления и контекст чужих переживаний. Главное – легализовать право на любые чувства, создав в классе и дома зону безопасности, где искренность не наказуема.

С саморегуляцией стратегия иная. Здесь важны четкие контрольные точки и система положительного подкрепления. Хвалить нужно не за конечный «блестящий» результат, а за сам факт волевого усилия, за попытку удержать структуру, даже если успех пока минимален. Внешние правила игры должны быть прозрачными и конкретными, работая как навигационные знаки для еще неокрепшего самоконтроля. Параллельно стоит внедрять тренинговые модули по копинг-стратегиям, поясняя как вести себя в цейтноте или в момент острого социального столкновения [2, с. 21]. Только через сочетание мягкой эмоциональной поддержки и жесткого алгоритмического каркаса формируется психологическая зрелость.

Подводя итог, можно сделать выводы, что к завершению начальной школы эмоциональный профиль ребенка претерпевает качественные изменения. Это уже не линейный набор реакций, а многомерная система,

определяющая и академический драйв, и качество социальных фильтров. Работа с детьми 10–11 лет в этом ключе – не просто «поддержка», а тонкая калибровка механизмов, которые позволяют ребенку не останавливаться на поворотах взросления.

Саморегуляция у четвероклассников – зона высокого напряжения и индивидуальных контрастов. Кто-то уже демонстрирует завидную выдержку, другие же остаются в плену импульсивных порывов. Здесь образовательная среда должна работать как мягкий, но прочный корсет, семейный ресурс и педагогическая тактика обязаны синхронизироваться, чтобы помочь ребенку интериоризировать навыки контроля [2, с. 15].

В конечном счете развитие эмоционального интеллекта – это не автоматический процесс, а результат сложной интерференции среды и врожденного темперамента. Регулярный мониторинг со стороны взрослых помогает школьнику не просто адаптироваться к растущим нагрузкам, но и обрести субъектность. Итогом становится не просто «удобный» ученик, а гармоничная личность, способная на глубокую рефлекссию и безошибочное считывание чужих состояний. Это и есть настоящий фундамент психологической зрелости.

1. Власовец Ю.М. Методы развития эмоционального интеллекта в начальной школе // Молодой ученый. 2022. № 6 (401). С. 45–47.

2. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 14–28.

3. Замятина А.В. Особенности формирования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2025. № 37–41. С. 37–41.

4. Коротких С.А. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников // Молодой ученый. 2025. № 28 (579). С. 56–59.

5. Ларионова Л.И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 239–244.

6. Однолетко Е.А. Проблема развития эмоционального интеллекта у младших школьников // Психологические науки. Педагогический форум. 2024. №1 (13). С. 141–143.

Калашиников И.Г.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва,

E-mail: Simpson_@inbox.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МЕГАПОЛИСА: АПРОБАЦИЯ ИИ-ПОДДЕРЖАННОЙ ДИАГНОСТИКО- РАЗВИВАЮЩЕЙ МЕТОДИКИ

Представлены результаты апробации ИИ-поддержанной диагностико-развивающей методики профессионального самоопределения. Инструмент объединяет обновлённый профориентационный опросник на основе типологии Е.А. Климова и краткий рефлексивно-метакогнитивный постблок с модификацией диагностико-развивающей методики по профессиональным целям И. Н. Семенова. Эмпирический материал собирался через Google Forms, а первичная обработка выполнялась с помощью скриптов и автоматизированных расчётных шаблонов. Установлено преобладание типов «человек–человек» и «человек–художественный образ», а также различия между социально-гуманитарным и технико-цифровым профилями по ведущим типам направленности при отсутствии значимых различий по метакогнитивным индексам. Это позволяет рассматривать методику и как средство диагностики, и как мягкий инструмент психолого-педагогического сопровождения профессионального выбора.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшекласники, мегаполис, профориентация, метакогнитивные стратегии, рефлексия, человеческий капитал, типология Е. А. Климова, опросник И. Н. Семенова, ИИ-поддержка.

Введение. Проблема профессионального самоопределения в мегаполисе сегодня заметно усложнилась. Подросток сталкивается не только с необходимостью выбрать профессию, но и с избытком цифровых и гибридных траекторий. Это расширяет поле возможностей, однако одновременно повышает риск ситуативного и малоосмысленного выбора. Поэтому современная профориентация должна помогать не просто фиксировать интерес, а переводить его в рефлексивно выстроенное решение [6].

В отечественной психологии такая постановка вопроса связана с пониманием профессионального выбора как процесса, в котором сочетаются когнитивные, личностные и рефлексивные механизмы. В работах И. Н. Семенова развитие человеческого капитала обучающихся рассматривается через рефлексивно-исследовательскую и интеллектуально-рефлексивную конкурентоспособность, то есть через

способность субъекта осмыслять и перестраивать собственную стратегию действия [4, 5]. Для профориентации это принципиально: важен не только ответ на вопрос «что мне подходит», но и понимание того, как человек действует в ситуации выбора [2, 3], затруднения и ошибки.

Метакогнитивный ракурс дополняет эту линию. Современная метакогнитивная психология описывает регуляцию познавательной деятельности как систему мониторинга, оценки и коррекции собственных действий [6]. В контексте профориентации это означает, что диагностический инструмент должен выявлять не только направленность интересов, но и готовность к самонаблюдению, к смене стратегии и к переходу от размышления к следующему шагу.

Цель статьи — представить результаты апробации ИИ-поддержанной диагностико-развивающей методики профессионального самоопределения, рассчитанной на использование в городской образовательной среде. Мы исходили из предположения, что профили обучения будут по-разному связаны с ведущими профессиональными типами, а включение краткого рефлексивного постблока усилит практическую ценность диагностики.

Методы исследования. Методика включала два блока. Первый блок представлял собой обновлённую нами версию профориентационного теста по Е. А. Климову [1] с расчётом баллов по пяти типам: «человек–природа», «человек–техника», «человек–человек», «человек–знаковая система», «человек–художественный образ». Второй блок был построен как краткая постдиагностическая рефлексивная процедура на основе модификации диагностико-развивающей методики по профессиональным целям И. Н. Семенова [5]. В нём фиксировались стратегия поведения при затруднении, способ реагирования на ошибку, ближайший микро-план, критерий контроля и субъективная полезность прохождения методики. На этой основе рассчитывались индекс метакогнитивных стратегий и POST-индекс.

Сбор эмпирического материала проводился через Google Forms. Такой формат был удобен для участников, сокращал число пропусков и сразу переводил ответы в табличный массив. Дальнейшая работа с данными велась с помощью расчётных шаблонов, скриптов и элементов ИИ-поддержки. Алгоритмы не заменяли психологическую интерпретацию, а автоматизировали рутинные операции: подсчёт баллов, сведение профилей и первичную аналитическую группировку ответов.

В пилотную выборку вошли 86 респондентов. Возраст участников варьировал от 17 до 28 лет. ($SD = 9,87$). Поэтому материал интерпретируется как апробационный: он отражает не нормативный срез только старшеклассников, а более широкую городскую образовательную среду. Вместе с тем 64,2 % выборки составили обучающиеся 17–19 лет (в т.ч. одаренных старшеклассников), а также 27,9 % — респонденты-студенты 20–24 лет, что позволяет обсуждать результаты применительно к субъектам, осуществляющим ранний профессиональный выбор.

Результаты исследования. В общей структуре профессиональных предпочтений доминировал тип «человек–человек» — 47,5 %. Второе место занял тип «человек–художественный образ» — 27,9 %. Тип «человек–природа» составил 11,5 %, а типы «человек–техника» и «человек–знаковая система» — по 6,6 %. Иначе говоря, даже в цифровизированной среде профессиональный выбор значительной части обучающихся по-прежнему строится вокруг коммуникации, взаимодействия и смысловой переработки опыта.

Среднее значение индекса метакогнитивных стратегий составило 3,74 балла из 5 ($SD = 0,48$), а среднее значение POST-индекса — 3,57 балла ($SD = 0,99$). Доля участников с $MetaIndex \geq 4$ составила 34,4 %, а с $POST \geq 4$ — 45,9 %. Эти показатели позволяют говорить о том, что сама процедура тестирования нередко сопровождалась ростом ясности следующего шага и субъективного контроля над ситуацией выбора.

Содержательный анализ ответов уточняет этот вывод. В ситуации «застревания» 41,0 % респондентов выбирали смену способа действия, тогда как 36,1 % предпочитали отвлечься и вернуться к задаче без чёткого плана. В ситуации ошибки ответы выглядели продуктивнее: 49,2 % указывали на поиск причин и составление плана исправления, а 41,0 % — на уточнение критериев качества и сопоставление с образцом. Получается, что аналитическое отношение к ошибке выражено сильнее, чем навык саморегуляции в момент текущего затруднения.

Для проверки чувствительности методики были сопоставлены две группы: социально-гуманитарная ($n = 35$) и технико-цифровая ($n = 17$). Ещё 9 респондентов со смешанным профилем в сравнение не включались. В социально-гуманитарной группе типы «человек–человек» и «человек–художественный образ» в сумме дали 85,7 % ведущих выборов, тогда как в технико-цифровой группе — 47,1 %. Статистическая проверка показала значимую связь между профилем обучения и распределением ведущих типов профессиональной направленности (точный критерий Фишера, $p = 0,006$).

Более детальный анализ подтвердил ожидаемую картину. По шкале «человек–человек» социально-гуманитарная группа имела более высокий средний балл, чем технико-цифровая (9,60 против 6,82; U Манна–Уитни = 469,5; $p < 0,001$). По шкале «человек–техника», напротив, лидировала технико-цифровая группа (7,06 против 2,49; $U = 45,5$; $p < 0,001$). При этом значимых различий по индексу метакогнитивных стратегий и POST-индексу между группами не выявлено ($p > 0,05$). Следовательно, рефлексивно-метакогнитивный компонент методики может использоваться как относительно универсальный слой сопровождения выбора.

Полученные данные, на наш взгляд, позволяют сделать несколько содержательных выводов. Прежде всего важно отметить, что модернизированный профориентационный блок, опирающийся на

типологию Е. А. Климова, сохраняет диагностическую работоспособность и в условиях современной городской среды. Это означает, что сама логика типологического различения профессиональных предпочтений остается продуктивной даже при изменении образовательного и социокультурного контекста.

Далее, включение короткого постдиагностического блока заметно усиливает прикладное значение всей процедуры. Диагностика в этом случае не сводится к фиксации результата, а становится отправной точкой для последующего осмысления школьником собственных склонностей, интересов и возможных направлений выбора. Иначе говоря, исследовательская процедура начинает выполнять не только измерительную, но и развивающую функцию.

Наконец, отдельного внимания заслуживает ИИ-поддержка, использованная на этапах цифрового сбора и первичной обработки данных. В рамках данного исследования она выступала не как альтернатива психологической интерпретации, а как инструмент, позволяющий сделать процедуру более точной, технологически упорядоченной и воспроизводимой. Именно в таком качестве ее применение представляется методически обоснованным.

Вместе с тем необходимо учитывать и ограничения проведенной работы. На данном этапе объем выборки позволяет говорить прежде всего об апробации предложенной процедуры, но еще не дает оснований для построения устойчивых возрастных нормативов. Поэтому дальнейшее развитие исследования мы связываем, с одной стороны, с расширением школьной выборки мегаполиса и проверкой стабильности выявляемых профилей, а с другой — с анализом того, насколько устойчив постдиагностический эффект во времени. Не менее перспективным представляется и последующее распространение исследования на студенческую выборку.

Заключение. Таким образом, проведенная апробация ИИ-поддержанной диагностико-развивающей методики показала, что она может эффективно использоваться в компактной профориентационной работе в условиях мегаполиса. Ее принципиальное достоинство мы видим в соединении двух взаимосвязанных задач: выявления профессиональной направленности и рефлексивного сопровождения процесса выбора. Для современной образовательной практики это имеет особую значимость, поскольку сегодня профессиональное самоопределение все реже представляет собой разовый акт. В значительно большей степени оно выступает как процесс, требующий осознанности, внутренней работы и готовности развивать собственный выбор во времени.

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
2. Ларионова Л.И., Джафарова Ж.А., Семенов И.Н. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования // Шамовские педагогические чтения. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч.1. М.: МПГУ, 2022. С. 53–58.
3. Ларионова Л.И. Одаренные дети: теория и практика. Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. Университета. 2000. 168 с.
4. Семенов И.Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности // Мир психологии. 2013. № 1 (73). С. 131–148.
5. Семенов И.Н. Формирование интеллектуально-рефлексивной конкурентоспособности одаренных учащихся как компонента их человеческого капитала // Практическая психология и социальная работа. 2010. № 3. С. 1–6.
6. Семенов И.Н., Калашников И.Г. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества. М.: МГПУ, 2024. С. 193–199.

Курганова Е.А.

кандидат психологических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KurganovaEA@mgpu.ru

Листик Е.М.

кандидат психологических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ListikEM@mgpu.ru

ПОЗИТИВНАЯ «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В тексте статьи рассматривается проблема адаптации обучающихся седьмых-восьмых классов при переходе к профильному обучению. Как одно из ключевых условий успешной адаптации рассматривается формирование у подростков позитивной «я-концепции». Показывается, что развитие самосознания в подростковом возрасте является центральным личностным новообразованием. Подчеркивается значимость развития позитивного представления о себе у подростков в условиях образовательной организации. Раскрываются основные проявления социальной дезадаптации при переходе к профильному

обучению в основной школе. Даются рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению процесса адаптации обучающихся подросткового возраста в условиях нового коллектива.

Ключевые слова: подростки, адаптация, профильные классы, самосознание

Для подростков учеба занимает значительную часть повседневной жизни, и их личный опыт, связанный с учебой, может влиять на формирование я-концепции, на их ощущение смысла жизни. Успеваемость, как один из ключевых результатов обучения, является одним из важнейших аспектов школьного опыта и, как было доказано, коррелирует с удовлетворенностью жизнью и субъективным благополучием подростков [5, с. 31]. Подростковый возраст — это период жизни, в течение которого представление о себе претерпевает значительные изменения, это важный период в развитии самосознания подростка, является центральным личностным новообразованием [1]. Формирование в этом возрасте позитивной я-концепции связано с благополучием подростка. Понимание себя и ясность я-концепции, то есть степень, в которой представления о себе (например, о личностных качествах, ценностях и убеждениях) четко и уверенно сформулированы, внутренне непротиворечивы и стабильны являются важнейшей основой для полноценной жизни [4], позволяет подросткам сделать осознанный выбор ближайшего будущего. В основной школе дети подросткового возраста впервые сталкиваются с проблемой выбора профессионального направления, в рамках которого они могли бы представить свое обучение и подготовку к выбору будущей профессии. Переход к профильному обучению бывает связан с целым спектром разнообразных проблем, таких как переход в новый коллектив сверстников, и как следствие адаптация к новым условиям обучения, общения и взаимодействия с одноклассниками и учителями. Профильное обучение предполагает изменение требований к обучающемуся, более глубокое и интенсивное изучение определенных дисциплин. Подростку становится важным демонстрировать свою заинтересованность, любознательность и другие качества, которые положительно влияют на его складывающийся имидж. Это требует от подростка энергии и вовлеченности в учебный процесс. Создание комфортных психолого-педагогических условий на этом этапе будет способствовать социально-психологической адаптации подростков и повышению их социальной и академической успешности.

Ответим на вопросы: каким образом проявляется социально-психологическая дезадаптация у обучающихся 7-8 классов, переходящих на обучение в профильные классы? Как позитивное представление о своей личности может выступить средством профилактики социально-психологической дезадаптации? Переход на профильное обучение совпадает с подростковым кризисом. Многими возрастными психологами

отмечается, что именно в 13-14 лет происходят достаточно выраженные изменения в самосознании подростка, в его представлении о собственной личности и своих способностях. В этот период сложно переживаются неудачи и хочется, чтобы успех был замечен сверстниками [6].

Что мы понимаем под позитивным представлением подростка о себе?

Позитивное представление о себе, иными словами, позитивная «Я-концепция» — это положительное отношение к себе, принятие сильных и слабых сторон, ощущение собственной успешности и результативности [1; 3, с. 15].

Позитивное представление о себе это одна из составляющих позитивного мышления. Личность, реализующая позитивную «Я-концепцию» ценит свои качества, устойчива к внешним воздействиям, менее зависима от мнения окружающих и не теряет уверенность в себе даже в сложных ситуациях.

В условиях образовательной организации очень важно в рамках психолого-педагогического сопровождения осуществлять опору на свои положительные качества и развивать позитивное представление о себе у подростков профильных классов с целью успешной адаптации и профилактики социально-психологической дезадаптации к новым условиям обучения.

К проявлениям социальной дезадаптации относят сложности в установлении и поддержании контактов, склонность к конфликтам, пропуски учебы, низкую успеваемость, отсутствие стремления к знаниям, невыполнение школьных норм и правил. Нестабильное эмоциональное состояние, появление страхов, повышение уровня тревожности. Также к проявлениям психологической дезадаптации мы относим невозможность контролировать свои эмоции, повышенную раздражительность, низкий уровень самооценки, ощущение неспособности справиться с жизненными ситуациями и пессимистичное восприятие действительности. Социально-психологическая дезадаптация на данном переходном этапе может привести подростка к формированию неадаптивного поведения, выраженного в попытке избегать любых стрессовых ситуаций общения и взаимодействия с новыми учителями и одноклассниками, невозможности проявлять себя эмоционально. Появляется привычка прятать свои настоящие эмоции и чувства. Уходить от конфликтов, а не решать их. Как следствие, у подростка появляются пропуски учебы, происходит снижение мотивации к учебе и саморазвитию.

На какие же качества в личности подростка необходимо опираться, чтобы преодолеть описанные проявления. Безусловно, с детьми подросткового возраста, осуществляющими свой первый профессиональный выбор необходимо провести профориентационные мероприятия, которые сделают акцент на наиболее сильных сторонах их личности. Развитие позитивного представления о себе у подростков

профильных классов связано с повышением самооценки. В условиях образовательной организации это может быть не только специально организованные занятия с психологом, но и поддержка подростка в его участии во внеурочных и внешкольных мероприятиях, творческой активности.

Важным условием является обучение подростков постановке и достижению целей. Положительный опыт достижений способствует развитию оптимистического мышления. Также важно работать с представлениями подростка о своей личности. Здесь могут применяться методы самоанализа, методы когнитивной коррекции. Сопоставление образа своего реального «Я» с образом идеального «Я».

Если говорить о формах работы, то групповые формы подойдут для решения задач получения обратной связи от сверстников, возможности услышать о сложностях у других людей, понять, что в жизни каждого человека есть сложности, и чаще всего они не уникальны. Успешность применения данной формы в работе зависит от предварительного обсуждения с участниками группы их возможного участия и содержания предполагаемых упражнений. Таким образом, данную форму можно применять в работе в случае получения предварительного согласия от участников тренинговой или коррекционно-развивающей группы. Индивидуальная работа с подростками в рамках мероприятий по адаптации при переходе к профильному обучению может быть связана с анализом конкретных ситуаций, сложностей или неуспешности. Это может быть обучение подростка смотреть на ситуации с точки зрения наблюдателя, снижать уровень «катастрофического» мышления в трудных ситуациях учебной и внеурочной деятельности. Вместо констатации факта, что «у меня никогда ничего не получается», уметь задать себе вопросы: что конкретно помешало мне получить хороший результат? Как мне его улучшить в следующий раз? Важно моделировать тревожащие подростка ситуации, подробно их анализировать и осуществлять перенос в реальную жизнь.

Для формирования у подростков профильных классов положительного образа себя можно применять разнообразные методы, связанные с анализом и обсуждением личных достоинств. Это может включать создание перечня положительных качеств, составление списка характеристик, необходимых для будущей профессиональной деятельности, а также определение качеств, которые могут препятствовать достижению успеха в выбранной сфере. В качестве примеров можно использовать произведения художественной литературы [2]. Кроме того, полезно составить список собственных достижений. Работа над этими списками должна быть регулярной и систематической. Можно предложить подросткам ежедневно проговаривать свои положительные качества. Это упражнение помогает укрепить уверенность в своих силах и способностях.

Интересными упражнениями, направленными на развитие позитивного представления о себе, является визуализация успеха, замена формулировок с негативными утверждениями о себе на позитивные. Например, вместо фразы «я всегда проваливаюсь на экзаменах», сформулировать мысль, «у меня на экзаменах бывают трудные моменты (ситуации)». Важно помочь подростку в достижении больших целей. Например, цель «учиться лучше» нужно разбить на маленькие шаги по пути к ней. Например, более эффективно готовиться по конкретным темам. Меры, направленные на развитие я-концепции, по мнению Liu F, Li H, Sun H, Wang P and Qin M [6], могут стать перспективным способом повышения осмысленности жизни и общего благополучия подростков.

Таким образом, создание позитивного образа «Я» у обучающихся подросткового возраста будет являться предпосылкой успешной адаптации при переходе к профильному обучению.

Список литературы

1. Беляева Е.В. Формирование позитивной Я-концепции в младшем подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. №2. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pozitivnoy-ya-kontseptsii-v-mladshem-podrostkovom-vozhraсте> (дата доступа: 12.03.2026).
2. Богослова Е.Г. Формирование позитивной Я-концепции у подростков средствами художественной литературы: диссертация ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2019. 173 с.
3. Дутчина О.Б. Я-концепция как социально-психологический феномен: учебно-методическое пособие. Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2023. 123 с.
4. Chen Z.L., Hao H., Zhao Y., Joyce R.L., Lyu H. The relationship of self-concept clarity, future time perspective, grit, and life satisfaction among Chinese adolescents: a cross-sectional and longitudinal study. Pers. Individ. 2024. Differ.230:112781. doi: 10.1016/j.paid.2024.112781
5. Clarke T., McLellan R., Harold G. (2025). Beyond life satisfaction: wellbeing correlates of adolescents' academic attainment. Sch. Psychol. Rev.54, 31–50. doi: 10.1080/2372966X.2023.2217980
6. Liu F, Li H, Sun H, Wang P and Qin M Adolescents' academic achievement and meaning in life: the role of self-concept clarity. Front. Psychol. 2025. 16:1596061. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1596061

Нидзельская Е.Р.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ.

E-mail: tereliza@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВЫХ РАССКАЗОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен обзор современных зарубежных исследований, посвященных использованию технологии цифровых рассказов как инструмента развития креативности у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются данные о влиянии создания мультимедийных историй на дивергентное мышление, когнитивную гибкость и воображение младших школьников. Особое внимание уделяется барьерам внедрения данной технологии: техническим сложностям, рискам когнитивной перегрузки и проблеме подмены творческого содержания техническими эффектами. По итогам обзора определяются условия, при которых использование цифровых рассказов может эффективно способствовать развитию креативности в начальной школе.

Ключевые слова: мультимедийное повествование, дивергентное мышление, когнитивная гибкость, цифровая образовательная среда.

В нормативных документах, определяющих стратегию развития образования, отмечается важность формирования креативности как одной из ключевых способностей. Вместе с тем сложившиеся в начальной школе формы работы, ориентированные на усвоение знаний и отработку навыков по образцу, не всегда предоставляют достаточно возможностей для проявления детьми творческой инициативы. Особенно остро это противоречие проявляется в младшем школьном возрасте, сензитивном для развития воображения и гибкости мышления. В науке давно осуществляется поиск средств, способных поддержать творческое развитие школьников [2]. С нашей точки зрения цифровой рассказ может стать инструментом обучения, который будет использоваться в процессе преподавания как учителями, так и учащимися. Эта форма работы позволяет ребенку создавать сюжет и воплощать его с помощью мультимедийных средств, объединяя естественную для детей тягу к игре и повествованию с доступными цифровыми инструментами.

На сегодняшний день остается открытым вопрос о том, в какой степени создание цифровых историй стимулирует развитие креативности, а не превращается в формальное освоение технических навыков. Цель данной статьи — систематизировать данные зарубежных исследований о потенциале цифровых рассказов для развития креативности младших школьников, а также выявить основные трудности, препятствующие эффективной реализации этого потенциала.

В психологии креативность понимается как многомерная

способность, включающая когнитивные и личностные компоненты. Согласно определению Ф. Вильямса, креативность — это способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро решать проблемные ситуации. Для младшего школьного возраста, сензитивного к развитию воображения, креативность раскрывается прежде всего в оригинальности замыслов, гибкости мышления и способности находить нестандартные решения в игровых и учебных задачах.

Цифровой рассказ — это форма мультимедийного повествования, объединяющая традиционное сочинение истории с использованием цифровых инструментов (текст, изображение, аудио, видео, анимация). Как отмечает Б. Робин, ключевая особенность цифрового рассказа заключается не в технической сложности исполнения, а в том, что ребенок выступает автором, самостоятельно отбирающим и комбинирующим средства выразительности для передачи своего замысла [4, р. 248]. Процесс создания цифрового рассказа предполагает не просто техническое оформление, а осмысленную авторскую работу, в которой ребенок учится переводить внутренний замысел в мультимедийную форму, находить выразительные средства для передачи смыслов и эмоций. Это позволяет рассматривать создание цифровых историй как потенциально эффективный инструмент развития творческих способностей младших школьников.

Исследования, проведенные за рубежом, демонстрируют положительное влияние создания цифровых историй на когнитивное и личностное развитие детей. В исследовании Б. Робина, проведенном на выборке из 120 учащихся 2–4-х классов в американских школах штата Техас, было показано, что участие в создании цифровых рассказов способствует повышению показателей когнитивной гибкости. Автор отмечает, что необходимость переводить вербальную идею в визуальный ряд, а затем синхронизировать ее с музыкальным сопровождением, активизирует процессы, связанные с творческим решением задач. Результаты исследования продемонстрировали статистически значимое улучшение показателей по шкале «оригинальность» в тестах Торренса ($p < 0.05$) по сравнению с контрольной группой, где дети работали с традиционными письменными сочинениями [4, р. 258–259].

По мнению Б. Робина, образовательный потенциал цифрового рассказа раскрывается именно тогда, когда «ребенок становится автором, а не просто пользователем программы, и принимает самостоятельные решения о том, как визуализировать свою историю и какие смыслы в нее вложить» [4, р. 249].

Значительный интерес в контексте рассматриваемой проблемы представляет обзор, выполненный С. Пападакис и М. Калоггианнакис (2023). Авторы проанализировали более 40 эмпирических исследований, посвященных использованию цифрового рассказа в дошкольном и

начальном образовании. Согласно их выводам, создание мультимедийных историй способствует развитию дивергентного мышления, воображения и навыков совместного творчества. Вместе с тем исследователи подчеркивают, что положительный эффект достигается только при условии четкого распределения ролей в групповой работе и наличии педагогического сопровождения, ориентированного на поддержку творческой инициативы детей [3, р. 1910–1912].

Важное дополнение к существующим данным представляет исследование Н. Суини-Берт (2014), посвященное внедрению структурированного подхода к цифровому рассказу в начальной школе. Автор подчеркивает, что успех реализации во многом зависит от предварительной ориентации учителя и выявления базовых технических навыков учащихся, поскольку дети сталкиваются с трудностями при работе с графикой и программным обеспечением. В то же время коллаборативный характер создания историй обогащает конечный продукт и повышает вовлеченность школьников в учебный процесс [5].

В отечественной практике целенаправленные эмпирические исследования влияния цифровых рассказов на креативность младших школьников пока немногочисленны. Чаще всего цифровой рассказ применяется не как инструмент развития детского творчества, а в качестве демонстрационного материала — например, в рамках занятий «Разговоры о важном» для визуализации обсуждаемых тем и эмоциональной поддержки беседы. Помимо нехватки эмпирических исследований, существуют и более общие препятствия, снижающие развивающий потенциал данной технологии. В частности, использование упрощённых приложений и готовых шаблонов, на которые вынуждены опираться дети, нередко ведёт к унификации конечного продукта. В результате такое ограничение может не стимулировать, а, напротив, сужать творческую свободу.

Следует также обратить внимание на феномен мультизадачности, который представляет собой потенциальную ловушку. Одновременное удержание внимания на сюжете, поиске подходящих изображений и работе со звуком может превышать когнитивные ресурсы ребенка 7–10 лет. В результате страдает глубина проработки содержания: истории становятся поверхностными, фрагментарными, что противоречит задачам развития креативности.

Как показывают результаты систематического обзора С. Пападакис и М. Калогияннакис (2023), существует опасность того, что в процессе создания цифровых историй дети и педагоги могут смещать фокус с содержательной стороны на техническое оформление. Авторы отмечают, что без целенаправленного педагогического сопровождения «технология может стать самоцелью, а творческая составляющая отступить на второй план» [3, р. 1918].

Из проведенного обзора следует, что развивающий эффект цифровых рассказов достигается только при соблюдении ряда условий. Прежде всего, необходима опора на возрастные особенности детей и поэтапное освоение цифровых инструментов. Исследователи единодушны в том, что для семи-восьмилетних детей целесообразно начинать с создания последовательности рисунков и лишь затем переходить к цифровому воплощению истории [4, р. 262; 4]. Такой подход позволяет снизить когнитивную нагрузку и удерживать внимание ребёнка на развитии сюжета. При этом ключевым становится не погоня за техническим совершенством, а содержательная глубина и оригинальность создаваемых историй. Таким образом, при соблюдении рассмотренных условий цифровой рассказ может рассматриваться как перспективный инструмент развития креативности младших школьников, требующий, однако, дальнейшего эмпирического изучения и методической проработки.

Список литературы

1. Володина О.Е. Цифровые инструменты педагога для визуализации образовательного процесса. Сторителлинг как педагогическая технология. URL: <https://urok.1sept.ru/publication/175190> (дата обращения: 17.03.2026).
2. Ларионова Л.И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 239–244.
3. Papadakis S. A systematic review of the educational uses of digital storytelling in early childhood and primary education / S. Papadakis, M. Kalogiannakis // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28, no. 2. P. 1897–1924. DOI: 10.1007/s10639-022-11293-2.
4. Robin B.R. The educational uses of digital storytelling: evaluating the impact on creative thinking in primary education // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 2020. Vol. 29, no. 3. P. 245–267.
5. Sweeney-Burt N. Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Tool with Primary School Children. Dublin: Dublin Institute of Technology, 2014. URL: <https://www.academia.edu/9488016/> (дата обращения: 12.03.2026).

Семёнов И.Н.

доктор психологических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ

i_samenov@mail.ru

Чурзин А.В.

Заместитель директора МБОУ МЛГ №33

соискатель ГАОУ ВО МГПУ

churzin.av@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОСТИ ОДАРЕННЫХ СУБЪЕКТОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ШКОЛЬНЫХ СРЕДАХ

В данной статье авторы рассматривают и теоретически обосновывают методологию рефлексивно-профилактических мероприятий направленных на нейтрализацию конфликтов в образовательной среде между учащимися.

Ключевые слова: рефлексивные тренинги, конфликты, буллинг, человеческий капитал.

Введение. Одним из инновационных направлений в современной педагогической психологии творчества (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, И. А. Зимняя, А. В. Карпов, Н. В. Кузьмина-Гаршина, Л. И. Ларионова, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков) является рефлексивно-психологическое изучение способностей обучающихся (Н. Г. Алексеев, В. Г. Аникина, И. М. Войтик, В. К. Зарецкий, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, К. С. Серегин, С. Ю. Степанов и др.) как одаренных субъектов человеческого капитала, накапливаемого и совершенствуемого в профессиональной и учебной деятельности, в т.ч. в дошкольном, среднем, высшем и последипломном образовании (В. А. Абысова, Д. В. Водопьянов, И. С. Гришин, И. Г. Калашников, Н. Б. Ковалева, А. А. Матросова, И. Н. Семенов, А. В. Чурзин). Важную роль в формировании образовательной базы человеческого капитала играет когнитивно-личностное развитие обучающихся в процессе их учебно-коммуникативной деятельности в средней школе. В современных социокультурных условиях этот образовательный процесс осложняется таким негативным психосоциальным явлением, как «буллинг» (травля). Он выражается в часто возникающих между школьниками конфликтами в их взаимоотношениях, что деструктивно сказывается на формировании личности обучающихся, на снижении продуктивности мышления и успеваемости, в т.ч. на дефектах формирования их творческого потенциала как невосполнимого ресурса развития будущего человеческого капитала [4] в профессиональном образовании.

Результаты исследования. В связи с этим возникает важная психолого-педагогическая проблема изучения конфликтности поведения

обучающихся в учебно-коммуникативной среде современной школы и разработке на этой основе конструктивных путей и психотехнологий профилактики конфликтных отношений между ними в процессе школьного образования. В качестве испытуемых в нашем исследовании (А. В. Чурзин, 2024) выступают подростки, обучающиеся в одной из лингвистических гимназий столичного мегаполиса. Предметом изучения служит разработка (А. В. Чурзин, 2025) психолого-педагогических путей профилактического совладания с возникающими конфликтными отношениями с целью нейтрализации их деструктивных влияний на учебно-коммуникативную деятельность и создание посредством рефлексивных тренингов позитивных условий для конструктивного когнитивно-личностного развития субъектов формирования ресурсов человеческого капитала посредством проектирования и организации рефлексивно-развивающей среды школьного образования.

Необходимость системной борьбы с буллингом предполагает не только организацию педагогами мероприятий совладания с конфликтностью субъектов образования (от учащихся, их родителей и учителей до администрации школ, методистов-педагогов и школьных психологов) на основе диагностики и изучения качеств личности и проявления этих свойств в общении. Ибо, помимо этого, необходимо также – упреждение их деструктивных [3] последствий путем психолого-педагогического проектирования профилактики конфликтных отношений и кризисных взаимодействий прежде всего между обучающимися подростками в постыдных ситуациях отвратительной травли друг друга. Отсюда – впечатляющий обрисованный масштаб научного изучения разноликого буллинга между подростками, детерминированный сложными отношениями в семьях, во дворах, в классах, социальных сетях, приобретает системный характер. Психолого-педагогическое проектирование его практической реализации требует междисциплинарного привлечения концептуально-методологических средств для диагностики и комплексного исследования феноменологии конфликтности поведения обучающихся в школьном образовании. При этом необходим учет опосредованности указанной феноменологии буллинга: современными социокультурными ценностями и интернет-социальными сетями, нравственными принципами и моральными моделями, стереотипами повседневных взаимодействий и обычаями непосредственного общения между субъектами проблемно-конфликтных ситуаций [1], приведших к буллингу. Поэтому разработка принципов, психотехнологий и мероприятий психолого-педагогического проектирования практической профилактики конфликтного поведения подростков в школьной среде в условиях современного образования опирается на знания и достижения таких наук, как: философия, методология, этика, история, культурология, этнология, лингвистика,

конфликтология, психология, информатика, кибернетика, педагогика. Междисциплинарная система школьной профилактики конфликтного поведения подростков в образовательной среде осуществляется на взаимосвязанных уровнях и реализуется на различных этапах теоретико-экспериментального исследования конфликтности подростков и психолого-педагогического проектирования совладания с ней в школьной среде с учетом основных парадигм современных психологического воздействия (Е. А. Климов, 2006; Г. А. Ковалев, 1990; А. И. Савенков, 2023; И. Н. Семенов, И. Г. Калашников, 2024; С. Ю. Степанов, 2024 и др.).

Эта целостная система включает в себя такие этапные уровни, как: 1) определение необходимости социальной озабоченности проявлениями случаев буллинга в данном регионе; 2) актуальность научно обоснованной разработки психолого-педагогических путей нейтрализации буллинга; 3) анализ историко-научных предпосылок и прецедентов междисциплинарного изучения проблематики конфликта в человекознании; 4) исследование проявлений конфликтного поведения обучающихся (исходя из диагностики нервно-психологического статуса и свойств их конфликтности) в критических и проблемно-конфликтных ситуациях [1]; 5) обобщение практического опыта нейтрализации буллинга на научной основе; 6) проектирование путей профилактики конфликтности (в т.ч. посредством рефлексивных психотренингов) обучающихся как субъектов человеческого капитала [4] в среде школьного образования; 7) разработка психотехнологий и методических рекомендаций по диагностике, исследованию, совладанию и нейтрализации конфликтности развития личности обучающихся в образовании; 8) просвещение родителей о психологии конфликтности обучающихся подростков и возможностях психолого-педагогического обеспечения их совладающего [5] с конфликтностью поведения; 9) повышение квалификации педагогов о психологии конфликтности с целью ее нейтрализации в учебно-воспитательном процессе школьного образования; 10) организация профилактических мероприятий по упреждению и совладанию с конфликтным поведением обучающихся в школьной среде с привлечением педагогов-психологов школьной психологической службы; 11) публикационное обобщение опыта разработки принципов проектирования и проведения профилактики конфликтного поведения обучающихся в школьном образовании; 12) дидактическая разработка учебных планов, программ, пособий [2] для преподавания педагогической психологии диагностики, профилактики и нейтрализации конфликтного поведения обучающихся в современной системе среднего образования.

Заключение. Проводимое нами (А. А. Матросова, И. Н. Семенов, 2022; А. В. Чурзин, 2025 и др.) междисциплинарные исследования формирования человеческого капитала одаренных подростков с лингвистическими способностями [4] реализуют комплексное

взаимодействие ряда выделенных блоков психолого-педагогического изучения феноменологии конфликтности обучающихся и проектирования ее профилактики в учебно-развивающих средах школьного образования в целях построения и обобщения рефлетехнологий психолого-педагогического обеспечения научной нейтрализации буллинга в современных учебно-воспитательных процессах.

Список литературы

1. Аникина В. Г. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях / В. Г. Аникина, Н. А. Коваль, И. Н. Семенов; М-во образования Рос. Федерации. Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. 108 с.
2. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: ВЛАДОС, 2004. 207 с.
3. Дойч М. Разрешение конфликта: конструктивные и деструктивные процессы // Социально-политический журнал. 1997. № 1. С. 202–212.
4. Семенов И.Н. Прикладные направления рефлексивно-психологического подхода в эвристической педагогике профессиональной подготовки субъектов человеческого капитала в образовании / И.Н. Семенов, Д.А. Водопьянов, А.В. Чурзин // Материалы: Республиканская научно-практическая конференция с международным участием: «Исследования академика Сидика Раджабова». Ташкент: O,zMPU, 2025. С. 483–489.
5. Туровцев Н.В. Рефлексия как ресурс совладания с конфликтностью и развития индивидуальности / Н.В. Туровцев, И.Н. Семенов // Психология индивидуальности. М.: НИУ ВШЭ, 2015. С. 115–117.

Цывунина А.Д.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: tsyvuninaad797@mgpu.ru

ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Статья посвящена анализу существующих теорий психологического благополучия, используемых отечественными и зарубежными учеными. Рассмотрены подходы А. Маслоу, Э. Динера Ю. П. Зинченко и др. Подробно рассмотрена методика измерения психологического благополучия «Шкала психологического благополучия» К. Рифф и её применение в эмпирических исследованиях. Обобщены результаты исследований, подтверждающих зависимость психологического благополучия от образа жизни, семейных и профессиональных факторов, социальной адаптации и восприятия

собственного успеха.

Ключевые слова: психологическое благополучие, иерархия ценностей, мотивация, эмоциональное состояние, стресс.

Введение. Российские и международные исследования таких ученых, как А. Маслоу, К. Рифф, А. Е. Личко, Л. В. Леонтьев, Л. С. Киселева, А. Н. Елизаров и других показывают, что студенты являются одной из наиболее уязвимых социальных групп с точки зрения психологического благополучия. Всё большее количество студентов испытывают трудности в адаптации к вузу, что в свою очередь негативно сказывается на их успеваемости. Различные психоэмоциональные расстройства, а именно стресс, тревожность, эмоциональное выгорание и дезадаптация зачастую наблюдаются среди первокурсников высших учебных заведений вследствие ряда объективных факторов: поступление в вуз сопряжено с резкими переменами привычного жизненного уклада индивида, переменой социального круга, началом самостоятельного проживания вне родительского контроля, возникновением потребности самостоятельной организации образовательного процесса, значительным увеличением учебной нагрузки и адаптацией к новым критериям оценки академической деятельности.

Методы исследования. В нашем теоретическом исследовании мы используем компарационный метод, в рамках которого сравниваем подходы, взгляды и выводы исследователей по проблеме психологического благополучия, а также метод контентного анализа, позволяющий систематизировать изученный материал и выявить закономерности в изучаемых источниках.

Результаты исследования. Проблема психологического благополучия на протяжении длительного времени активно изучалась различными отечественными и зарубежными учеными, такими как А. Маслоу, К. Рифф, Н. Бредберн, Э. Динер, А.Е. Личко, Ю. П. Зинченко, Л. А. Шайгерова, Р. С. Шилко, С. Р. Лебедева, О. В. Мартынова, Л. Г. Никифорова, И. В. Орлова. Анализ научной литературы показал, что в настоящий момент существует большое количество определений и классификаций понятия «психологическое благополучие».

К примеру, А. Маслоу интерпретирует «психологическое благополучие» как внутреннее состояние человека, которое он достигает путем удовлетворения базовых потребностей и стремлением к развитию личности. Ключевым условием для формирования психологического благополучия ученый видит реализацию человеком заложенных природой талантов и возможностей. А. Маслоу утверждал, что высшие потребности человека начинают проявляться только тогда, когда удовлетворены базовые физиологические потребности, а также потребность в безопасности и стабильности. В том случае, если базовые нужды индивида остаются

неудовлетворенными, возникают психологические трудности, такие как беспокойство, депрессивные состояния, сниженная самооценка и повышенная подверженность стрессу [6]. В связи с этим проявляется взаимосвязанность и взаимозависимость всех уровней потребностей. По его мнению, удовлетворение базовых нужд улучшает психологическое здоровье, повышает самооценку, уровень доверия к миру и снижает вероятность развития нервных расстройств и патологий [2, с. 150–158].

Дальнейшее развитие концепция психологического благополучия получила в исследованиях Э. Динера, который ввёл понятие «субъективное благополучие». Ученый понимал субъективное благополучие как персональное восприятие индивидом своего физического, эмоционального и материального состояния, а также достигнутых жизненных целей. Такой подход учитывает как объективные показатели (доход, здоровье, образование), так и субъективные (личные ценности, самооценка, чувство ответственности за происходящее).

К. Рифф при создании шестифакторной модели психологического благополучия рассматривала состояние психического благополучия как результат взаимодействия нескольких ключевых факторов: принятие себя, своих сильных и слабых сторон, осознание и признание своей уникальности; позитивные отношения с окружающими, а именно способность устанавливать глубокие, теплые и доверительные отношения с другими людьми; независимость и самостоятельность; способность контролировать и регулировать события в своей жизни, эффективно решать возникающие проблемы; возможность иметь чёткие жизненные цели и смыслы; желание развиваться, совершенствовать свои знания и навыки [4, с. 53-59].

Анализ работ отечественных исследователей позволяет сделать вывод о том, что в России также уделяют значительное внимание изучению феномена психологического благополучия. А. А. Шадрин рассматривает данное понятие как итог осознания собственных профессиональных и личных достижений, проявляющийся в двух аспектах: когнитивном (чувстве удовлетворения жизнью) и эмоциональном (переживании позитивных или негативных чувств, таких как радость, счастье, уныние, депрессия). По мнению Н. М. Голубевой, психологическое благополучие определяется субъективным чувством полноты жизни и личного счастья, которое зависит от удовлетворения базовых потребностей и ценностей индивида [5, с. 472–476].

Исследования, посвящённые взаимосвязи психологического благополучия и образовательного процесса, представляют значительный интерес. Советский психиатр и психолог А. Е. Личко отмечал положительное влияние высокого уровня психологического благополучия на обучение, межличностные отношения и самооценку молодых людей и девушек [1, с. 280–285].

Важным показателем для изучения практик поддержки психологического благополучия и социальных проектов в целом является рейтинг влияния вузов на общество. Многие университеты демонстрируют сильные позиции в категориях социального воздействия, особенно в аспектах здоровья и психологического благополучия. Психологические службы, клиники и отделы организовываются на базе кафедр, научных подразделений университетов. В зависимости от университета, региона и структуры службы, кафедры и научные подразделения могут взаимодействовать с государственными, муниципальными и частными организациями. Чаще всего в таких случаях научные подразделения работают при содействии муниципальных властей в рамках местных проектов, реже – при содействии некоммерческих организаций и фондов, в коллаборации с бизнес-проектами [3, с. 10–11].

Работы И. В. Орловой подтверждают, что завышенные учебные требования, высокая нагрузка и недостаточная поддержка педагогов способны вызывать серьёзный стресс и ухудшение эмоционального состояния обучающихся, снижая их успехи в обучении и адаптацию в социальной среде. Создание высшим учебным заведением благоприятной образовательной среды и работа психологических служб позволяет значительно повысить психологическое благополучие студентов, положительно воздействуя на их академические достижения и интеграцию в общество [4, с. 53–59].

Закключение. Исследование психологического благополучия выявляет многомерность данного понятия и его зависимость от различных факторов, включая индивидуальные черты, социальные условия и культурный контекст. Современные научные труды демонстрируют разнообразие подходов к пониманию психологического благополучия. Каждый автор акцентирует внимание на отдельных аспектах, к примеру, удовлетворение базовых потребностей, баланс позитивных и негативных эмоций, личностное развитие или культурные особенности восприятия.

Список литературы

1. Данилова М.А., Тарасенко Е.А. Психологическое благополучие личности: понятие и основные уровни // Форум молодых ученых. 2019. №4 (32). С. 280–285.
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб: Питер, 2019. 399 с.
3. Нехорошева Е.В. Университеты мира в решении проблем психологического благополучия горожан: анализ успешных практик / Е. В. Нехорошева, В. Г. Авраменко, Е. Ю. Алексейчева, Ю. В. Афанасьева, А. С. Гильяно, Д. А. Касаткина, О. Н. Комарова, Т. Ю. Морозова, Л. Ю. Овчаренко, А. Л. Рассказова, Е. В. Страмнова, О. В. Цаплина, Е. С. Енчикова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2024. 40 с.

4. Орлова Д.Г. Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2016. №3. С. 53-59.

5. Пономарёва Е.Ю., Андриевская Л.Ю. Факторы психологического благополучия студентов: теоретический обзор // Проблемы современного педагогического благополучия студентов: теоретический обзор. 2025. №87–2. С. 472–476.

Аксенова М.Д.

лауреат премии Президента РФ в области образования,

президент Академии «Аванта+»

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: aksenova.md@gmail.com

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО И БУДДИЙСКИЙ ДУХОВНЫЙ ПУТЬ

Междисциплинарное исследование анализирует интеграцию философско-этических принципов буддизма в парадигму предпринимательской деятельности. В фокусе исследования находятся следующие ключевые концепции буддизма: закон кармы как универсальный принцип причинно-следственной связи, «срединный путь» как практика избегания деструктивных «крайностей», ценности усердия и щедрости, забота о других людях (партнерах, сотрудниках, клиентах), чистая мотивация при создании продукта как проявление духовных принципов и одновременно практическое действие, приводящее устойчивым долгосрочным результатам. Подход холизма применен к пониманию видов капитала (включающего финансовый, интеллектуальный, культурный, эмоциональный, социальный, духовный капитал).

В статье обсуждается кейс издательского проекта «Энциклопедия для детей “Аванта+”» как иллюстрация «целостного» дизайна бизнеса: ценность для людей создаётся уже в процессе деятельности, а не только перераспределением прибыли.

Исходным материалом послужили авторские доклады, сделанные на III Международном буддийском форуме (г. Элиста, Россия, сентябрь, 2025) и II Глобальном Буддийском Саммите (г. Дели, Индия, январь, 2026).

Делается вывод о том, что ценностно- и этико-ориентированная деятельность может выступать одновременно факторами: 1) личностного и духовного развития, 2) позитивного социального воздействия, 3) эффективности и устойчивости бизнес-моделей и финансовых результатов.

Ключевые слова: буддийская экономика, срединный путь, карма,

капитал, этика бизнеса, духовность.

Введение

Может ли человек, следующий духовным путем, выбрать профессию «предприниматель»? Эта деятельность предполагает управление большими финансовыми потоками, ответственность за прибыльность бизнес-проекта и за людей: потребителей, сотрудников, бизнес-партнеров. Какую роль могут сыграть в этом духовно-этические ценности?

Проанализировав и систематизировав клиентские кейсы психологической и менторской работы, мы видим две крайности:

- В погоне за успехом, измеряемом только материальными критериями, человеку легко потерять смысл своей деятельности: «Жизнь ощущается как бессмысленный бег по кругу».

- Клиент не может достичь финансовых результатов и тогда в качестве самооправдания говорит, что «нам, духовным людям, деньги не важны».

Самообман — путь, противоположный духовности. Смысл слова «духовность» близок к понятию «осознанность», а самообман — по сути противоположность осознанности.

Важной категорией в сфере духовности также является «целостность». Противопоставляя стремление к духовным и материальным результатам, мы создаем расщепление. Для деятельности предпринимателя, где невозможно игнорировать важность материального результата, такой подход разрушает целостность.

Также слово «духовность» близко к понятию «реализация», в буддизме целью духовного пути является «полная реализация».

Встает вопрос: можно ли сделать бизнес-проект проявлением одаренности, творчества, реализации потенциала предпринимателя?

Виды капитала. В контексте данного исследования предлагается расширительная, холистическая трактовка понятия «капитал». Помимо традиционного финансового капитала (деньги, активы, недвижимость), система включает ряд форм капитала, которые могут «конвертироваться» друг в друга:

- духовный капитал (система ценностей и этических ориентиров, наработанная «благая карма»);
- интеллектуальный капитал (образование, знания, интеллект);
- культурный капитал;
- эмоциональный капитал, соотносимый с эмоциональным интеллектom;
- социальный капитал как сеть контактов и отношений с людьми;
- телесный капитал (здоровье, выносливость, жизненная энергия).

Такой взгляд согласуется с обсуждением культурного и социального

капитала Б. Бурдые, моделями интеллектуального капитала Л. Эдвинссона и М. Мэлоуна и исследованиями сферы «духовного капитала» Зохар Д., Маршалл И.

Парамиты усердия и щедрости. «Парамита» в буддизме означает «действие, переправляющее на тот берег океана существования», то есть приводящее к просветлению, к полной реализации. Парамита усердия понимается как трудолюбие, отсутствие лени, способность много работать, не теряя радости от усилий. Создать и развивать бизнес требует усердия: постоянного саморазвития, творчества и самоотдачи, – т.к. предприниматель постоянно имеет дело с хаосом, из которого он строит «космос», говоря языком античности [1].

Практика даяния или щедрости чаще всего трактуется как финансовое пожертвование или материальный дар. Расширительная трактовка понятия «капитал» приводит нас к пониманию, что щедростью могут быть: передача полезного контакта как даяние социального капитала, передача знаний как интеллектуальное даяние, дружеская поддержка как эмоциональное даяние, создание качественного продукта или полезной услуги.

Ключевым вопросом становится мотивация, из которой предприниматель делает это действие.

Карма. Концепция кармы поддается научной интерпретации в рамках теорий причинности, поведенческой экономики и психологии. Слово «карма» этимологически восходит к санскритскому корню «кри», что в переводе означает «действие», «действовать». Согласно буддийской философии, человек состоит из тела, речи и ума. Карма понимается как закономерный результат совокупности: намерений (действий ума), слов (действий речи), поступков (действий тела).

Это не мистическое предопределение и не «слепая судьба» [4], а сложный причинно-следственный комплекс, созвучный универсальным этическим максимам и мудрости, отраженной в пословицах, например, «что посеешь, то и пожнешь».

Срединный путь в духовной практике и предпринимательстве. Буддийский принцип срединного пути, предписывающий избегать крайностей аскетизма и гедонизма, обладает прикладным потенциалом в предпринимательстве. Его можно рассматривать как методологическую основу избегания крайностей халатности и выгорания, а также для поиска баланса между: временем, выделяемым на семью, медитацию и профессиональную деятельность; краткосрочной и долгосрочной перспективой; заботой об интересах потребителей, бизнес-партнеров и своими.

«Буддийский» подход к предпринимательству предполагает соединение добросовестности, усердия, осознанности, вдохновения, стремления реализовать свой потенциал и стремления достичь бизнес-результатов. Работа, выполняемая с полной самоотдачей и осознанностью,

трансформируется из простой занятости в акт служения [1]. Совершенствование своего профессионализма и качества своего продукта – это то, что создает и благу карму, и долгосрочный успех бизнес-проекта [5].

Чистота мотивации и базовое состояние человека. «Базовое состояние» – это привычное состояние ума, определяемое преобладающими ценностными установками, эмоциональными паттернами и когнитивными привычками. Если базовое состояние характеризуется осознанностью и чистой мотивацией (намерением, направленным на благо всех живых существ), то действия, сделанные из этого состояния, будут одновременно этичными и точными.

Целостность. Разделение экономической деятельности («зарабатывание денег») и духовно-этической практики («совершение добра») представляется методологически несостоятельным с точки зрения принципов целостности, этичности и избегания крайностей. Подход, предполагающий разделение фаз – «сначала заработать деньги» (любыми средствами), а «потом творить добро» (через благотворительность) – создает внутренний конфликт, «расщепляет» личность предпринимателя и ведет к формированию несистемных, зачастую демонстративных, социальных инвестиций.

Более перспективной представляется модель бизнеса, который одновременно является финансово эффективным и производит позитивное социальное воздействие, т.к. этические принципы и мотивация принесения блага живым существам встроены в саму бизнес-деятельность.

Эмпирический кейс применения целостного подхода в предпринимательстве. Нами был представлен эмпирический кейс – издание «Энциклопедии для детей “Аванта+”», который служит наглядной иллюстрацией данной модели. Фокус на создании общественного блага через вдохновляющую усердно проработанную концепцию [2] и скрупулезную добросовестную профессиональную работу закономерно привел: к коммерческому успеху (тираж 20.000.000 экземпляров); к масштабному позитивному социальному воздействию – формирование энциклопедических знаний у трех поколений.

Бизнес в данном случае изначально был спроектирован как практика служения и даяния знаний, а финансовая устойчивость стала естественным следствием качества и заботы о потребителях, сотрудниках и партнерах.

Заключение. Интеграция ключевых буддийских концепций в предпринимательское мышление и практику предлагает целостную, этически ориентированную и практически-применимую управленческую парадигму. Она позволяет преодолеть искусственную дихотомию между материальной эффективностью и духовно-нравственными основаниями предпринимательской деятельности.

Отсутствие денег не делает нас чище, так же как богатство не делает

нас грязнее. Буддизм не отвергает богатство [3]. Деньги – «лакмусовая бумажка», которая проявляет то, что у человека внутри [1].

Список литературы

1. Аксенова М.Д. Законы денег и любви к себе. М.: АСТ, 2025. 352 с.
2. Аксенова М.Д., Санюк В.И. Опыт энциклопедической реализации базовых идей фундаментального естественнонаучного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: фундаментальное естественнонаучное образование. 2001. №6. С. 37–50.
3. Джимбинов К.Д. Богатство и буддизм // Власть. 2025. Т. 33. №4. С. 194–196.
4. Музафарова Н.Р. Понятие «карма» в философии северного буддизма // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2022. Вып. 2. С. 25–37.
5. Шумахер Э. Малое прекрасно. Экономика, в которой люди имеют значение. М.: Высшая школа экономики, 2012. 352 с.

Штаб А.А.

МБУДО ДМШ п. Боголюбово, г. Владимир,

ГБПОУ ВО «ВОМК» им. А. П. Бородина

E-mail: shtabaal32@mgpu.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАЛОГО НАСЕЛЁННОГО ПУНКТА: МЕХАНИЗМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

Статья посвящена изучению вопросов развития одарённых детей в системе дополнительного образования с акцентом на учащихся в малых населённых пунктах. Опираясь на анализ нормативно-правовых документов и психолого-педагогических исследований, они подчёркивают значимость индивидуализации в дополнительном образовании. В качестве одного из подходов в сопровождении одарённых детей авторы предлагают использование индивидуального образовательного маршрута. Главный вывод работы заключается в том, что успех индивидуального маршрута зависит от создания особого образовательного пространства. Оно должно строиться вокруг интересов и склонностей ребёнка.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, одаренность, признаки музыкальной одаренности, малый населённый пункт, система дополнительного образования.

В современном мире образование перестаёт быть лишь инструментом

профессиональной подготовки – оно становится ключевым фактором личностного роста и социальной адаптации. Одаренность личности имеет сложную структуру, в которой могут быть выделены два компонента: когнитивный и социальный [4]. Особое значение в развитии детской одаренности приобретает дополнительное образование, обеспечивая творческое и культурное будущее российского общества [3].

Концепция развития дополнительного образования в Российской Федерации акцентирует внимание на необходимости комплексного сопровождения одарённых детей на всех этапах его проявления: от выявления и поддержки способностей до их развития и успешной социализации [6]. В соответствии с государственной образовательной политикой последнего десятилетия, одним из приоритетных направлений является целенаправленное сопровождение обучающихся с выдающимися способностями в различных сферах знаний. Это отражено в ряде нормативных документов, в том числе в статье 77 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [5]. В статье прописаны требования, связанные с организацией мероприятий по выявлению и развитию одарённых детей в творческих, спортивных и научных сферах, создание системы поощрения и поддержки лиц с выдающимися способностями и оказания содействия в получении образования такими лицами.

Современное дополнительное образование призвано обеспечить условия для раскрытия потенциала каждого ребёнка, в том числе для выявления и поддержки детской одарённости. Сложности начинаются в малом населённом пункте, где присутствуют ограничения в кадровых, материально-технических и инфраструктурных ресурсах.

Рассмотрим ключевые особенности реализации программ дополнительного образования, которые способствуют раскрытию детской одарённости:

- Свободный выбор программы и её направленности. Это один из важнейших аспектов дополнительного образования. Уже в детском саду ребенок имеет право добровольно выбрать кружок, студию, клуб по интересу.

- Возможность проведения занятий в небольших группах. Формат малых групп даёт возможность каждому ребёнку быть на занятии активным участником образовательного процесса. Педагог успевает уделить внимание каждому воспитаннику, заметить его индивидуальные особенности и вовлечь в совместную деятельность.

- Вариативность программ. В системе дополнительного образования можно адаптировать программу под конкретный контингент обучающихся: для одарённых детей, для детей ОВЗ и т.д.

- Индивидуализация образовательного процесса. Система дополнительного образования позволяет разрабатывать индивидуальные маршруты и выстраивать индивидуальные траектории развития. Благодаря

такой возможности образовательная организация в системе дополнительного образования может, учитывая уникальные способности и темп обучения каждого ребёнка, создавать оптимальные условия для раскрытия потенциала.

Все, ранее описанные ключевые особенности реализации дополнительного образования ещё раз подчёркивают, что индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) может стать действенным инструментом в работе с одарёнными детьми в данной системе.

ИОМ в работе с одарёнными детьми в системе дополнительного образования – это персонализированная программа, которая:

- учитывает уникальные способности, интересы и темп обучения;
- опирается на актуальные образовательные ресурсы (в т.ч. дистанционные);
- предусматривает гибкую корректировку содержания и методов работы;
- ориентирована на достижение конкретных образовательных и личностных результатов.

В научной литературе представлены разные интерпретации понятия «индивидуальный образовательный маршрут». В статье А. Т. Ферзалиева и С. М. Зырянова оно характеризуется как: «целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа» [7]. В свою очередь М. И. Лукьянова и И. А. Галацкова рассматривают ИОМ в качестве интегрированной модели образовательного пространства, которая создается педагогами в целях активизации личностных особенностей, индивидуальных возможностей [2].

Суть индивидуального маршрута заключается в персонализации обучения: он выстраивается с учётом уникальных способностей, интересов и темпа развития ребёнка. В отличие от стандартных программ, ИОМ даёт возможность адаптировать содержание, методы и формы работы под конкретного ученика, делая образовательный процесс более осмысленным и мотивирующим.

Как это работает на практике? В малом населённом пункте ИОМ выстраивается на основе сочетания локальных возможностей и внешних ресурсов. Местный педагог выступает в роли куратора: он проводит диагностику способностей ребёнка, помогает сформулировать цели, подбирает подходящие задания и отслеживает прогресс. При этом маршрут не ограничивается стенами одного учреждения – он активно интегрирует дистанционные технологии, сетевое взаимодействие и местные культурные традиции.

Например, ребёнок, интересующийся музыкой, может заниматься с местным педагогом по адаптированной программе, параллельно проходя онлайн-курсы по теории музыки или игре на инструменте. Юный исследователь может изучать местную флору и фауну, а затем представлять

свои результаты на конкурсах различного уровня.

В построение индивидуальных маршрутов важно определить особенности учащегося, его интересы, увлечение, поставить цель и задачи. Решающими элементами в разработке ИОМ станут следующие компоненты: (возраст; пол обучающихся; физические и психофизические особенности; социальный фактор; уровень владения обучающимися учебно-предметными знаниями и умениями).

Практический опыт работы в системе дополнительного образования показывает, чтобы раскрыть одарённость ребёнка и помочь ему ее развить, нужно работать сразу в нескольких направлениях, независимо оттого малый населённый пункт или мегаполис. Важно развивать не только способности, где учащийся одарён, но и всю область одарённости. Например, если ребёнок одарён музыкально, то нужно повышать не только интерес к музыке, навыки игры на инструменте, но и инициативность и творческий подход. В этом могут помочь следующие формы работы с одарённым ребёнком, которые обязательно нужно включать в индивидуальный образовательный маршрут: дополнительные индивидуальные занятия; регулярное посещение мероприятий, связанных с определённым видом одарённости (художественные выставки, концерты, соревнования, конференции); разработка портфолио с достижениями; регулярные выступления на концертах, участие в конкурсах, соревнованиях.

При разработке индивидуального образовательного маршрута важно правильно составить план и выбрать нужные компоненты. В работах Л. Н. Буйлова, Н. В. Клёнова предлагают определять следующие компоненты ИОМ [1]: (целевой, содержательный, технологический, диагностический, результативный).

Этапы разработки индивидуального образовательного маршрута, выделенные на основе анализа научной литературы:

- провести комплексную диагностику, чтобы определить текущий уровень развития ребёнка, выявить его сильные стороны и способности;
- сформулировать чёткие образовательные цели: долгосрочные и краткосрочные;
- рассчитать временные затраты;
- чётко обозначить роль и степень вовлечённости родителей в образовательный процесс;
- составить учебно-тематический план с распределением тем и часов;
- отобрать содержание обучения, соответствующее целям и возможностям ребёнка.

Следует отметить, что индивидуальный образовательный маршрут отличается гибкостью и не может быть универсальным для всех. У них могут различаться методы, приёмы и формы организации образовательного процесса. Главное правило – всё это должно быть тщательно подобрано под

конкретного ученика и соответствовать его реальным возможностям, чтобы обучение оставалось посильным и эффективным.

Важным механизмом реализации ИОМ становится сетевое взаимодействие. В малом населенном пункте все образовательные учреждения дополнительного образования находятся рядом и имеют большое преимущество для развития одарённых детей. Сотрудничества всех организаций в малом населенном пункте поможет грамотно и эффективно развивать обучающихся. Это могут быть: мастер-классы, совместные проекты, мероприятия, концерты, конкурсы и другие.

В заключение важно отметить, что система дополнительного образования детей больше, чем просто обучение. Это особая среда, где ребёнок не только получает знания и умения, но и учится общаться, набирается социального опыта, удовлетворяет свои познавательные интересы. А также, что особенно ценно, находит пути к саморазвитию и самореализации.

Список литературы

1. Буйлова Л.Н., Клёнова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2005. 288 с.
2. Галацкова И.А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды: автореф. канд. пед. наук. Ульяновск, 2010. 26 с.
3. Закаблуква И.И., Недоводиева Н.М., Никитина А.С., Темник С.В. Современная система дополнительного образования // Символ науки. Уфа: «Омега сайнс», 2022. С. 28–30.
4. Ларионова Л.И. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности / Л. И. Ларионова, М. А. Сафронова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7, № 1А. С. 76–82.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2013 г. №. 273-ФЗ // Гарант: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70291362/06f5cbc2c7200d022e7e6140a05065d6/> (дата обращения: 15.03.2026).
6. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации: распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р // Гарант: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения: 12.03.2026).
7. Ферзалиева А.Т., Зырянова С.М. Индивидуальный образовательный маршрут как способ развития ребёнка дошкольного

возраста с признаками музыкальной одарённости // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. Сургут: «БУ «Сургутский государственный педагогический университет»», 2024. С. 96–106.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ МЕГАПОЛИСА

Афанасьев А.А.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

E-mail: work.artiom@gmail.com

ВЕРА В СЕБЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА САМООТНОШЕНИЯ ИЛИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА

Проблема разграничения таких психологических феноменов, как вера в себя и уверенность приобретает особую значимость при анализе личностных ресурсов преодоления затруднительных ситуаций. Эти конструкты, хотя и взаимосвязаны, различаются по своей природе, функциям и механизмам формирования. Вера в себя представляет собой глубинную экзистенциальную установку, характеризующуюся устойчивостью к внешним обстоятельствам, опирающуюся на личностно значимый опыт и способную служить смысловой опорой в ситуациях неопределенности. Уверенность в себе, в отличие от веры в себя, проявляется в отношении конкретных задач и компетенций, характеризуется зависимостью от актуального опыта и обратной связи, готовностью действовать в определенных условиях.

Ключевые слова: вера в себя, самоотношение, экзистенциальная установка.

Вера — это многогранный психологический и философский феномен, охватывающий разнообразные аспекты человеческого опыта и сознания. Уильям Джеймс сравнил акт веры со свободным выбором в ситуации неопределенности, когда разум не даёт однозначного ответа, утверждая веру как форму жизненной стратегии. С. Кьеркегор, в свою очередь, подчеркивал принципиальную иррациональность этого акта, выражающуюся в принятии чего-либо за истину без достаточного рационального обоснования. Если Джеймс и Кьеркегор рассматривали веру в экзистенциальном ключе, то Карл Юнг перенес этот феномен в область глубинной психологии, отметив его «не рассуждающее» свойство и связав с архетипической потребностью психики в целостности и осмысленности существования. Обращаясь к глубинным пластам подсознания и мифологическим мотивам, «вера не исключает мысли» [8]. К. Юнг и Э.

Фромм рассматривали веру как экзистенциальную потребность в обретении смысла, однако Э. Фромм связывал веру с социально-психологическими установками.

М. С. Неймарк рассматривала веру в себя в рамках мотивационно-потребностной сферы как устойчивое убеждение в способности достигать целей, формирующееся под влиянием уровня притязаний, самооценки и опыта. Автор отмечает, что вера функционирует как двусторонний механизм: она формируется под влиянием направленности (например, через уровень притязаний) и одновременно конструирует её, задавая «фильтр» восприятия реальности [3]. Д.А. Леонтьев рассматривает веру преимущественно в рамках психологии смысла и личностного самоопределения. Мы понимаем его подход к вере как к особой смысловой установке, принимаемой субъектом без полной рациональной проверки, но имеющей высокую ценность и регулирующую поведение. «Вера обоснована только самим решением верить, в котором полагается смысл. Но парадоксальным образом само это решение создает тот смысл, который ложится в основание всей дальнейшей жизни» [2]. Основными её характеристиками являются связь с системой личностных смыслов, помощь в ориентации в экзистенциальной неопределённости и регулятивная роль в принятии решений. При этом Д.А. Леонтьев предупреждает о потенциальных опасностях абсолютизации веры, включая риск отказа от рефлексии [2].

В концепции Дуэк об имплицитных теориях вера в себя выступает как убеждение о собственных возможностях, определяющее выбор целей и стратегий поведения. Теория Дуэк показывает, что вера в изменчивость способностей (например, интеллекта или социальных навыков) влияет на мотивацию и поведение, а внешние сообщения (например, похвала) участвуют в формировании этой веры [10].

Таким образом, вера в себя может быть понята как экзистенциально-психологическая установка, возникающая в условиях неопределённости и выполняющая адаптивную функцию. Она служит основой для мотивации (Дуэк, Леонтьев), формирует восприятие через личностно-значимые фильтры (Брунер) и проявляется как иррациональный, но жизненно необходимый «прыжок» за пределы очевидного [2, 8].

Представление о вере в себя развивалось постепенно, проявляя различные аспекты в трудах исследователей. Альберт Бандура в 1997 году выделил ключевой аспект самоэффективности, определив её как убеждения людей относительно их способностей организовать и выполнить действия для достижения определённых результатов. В отличие от общей уверенности, самоэффективность по Бандуре ситуативно-специфична [9]. К источникам формирования самоэффективности Бандура относит: опыт мастерства; наблюдение за успехами других; социальное убеждение; интерпретацию эмоционального возбуждения. Функциональное значение

теории Бандуры заключается в том, что воспринимаемая самоэффективность влияет на постановку целей и приверженность им [9].

Современные исследования дополняют понимание веры в себя, описывая её как динамический «временной контейнер», который интегрирует намерения и убеждения между прошлым опытом и будущими целями. Такой контейнер позволяет личности формировать «образ потребного будущего» — ментальную проекцию желаемых результатов, которая служит ориентиром в условиях неопределённости. Этот механизм особенно важен для подростков, так как обеспечивает психологическую опору в период активного поиска идентичности и принятия решений под давлением внешних и внутренних факторов [5].

В.В. Столин и С.Р. Пантелеев разработали системную модель самоотношения, где выделили три измерения: аутосимпатия (эмоциональное принятие себя) — «фундаментальное условие психологического благополучия» самоуважение (рациональная оценка качеств); близость-самоинтерес (готовность к саморазвитию), и определили веру в себя как устойчивое положительное эмоциональное отношение к собственным возможностям, выделяя её регулятивную, защитную и мотивационную функции [6, 4].

И.И. Чеснокова, хотя и не использовала термин «вера в себя», внесла вклад в исследование феномена через призму самосознания, выделяя: когнитивный компонент (знание о возможностях); эмоционально-оценочный (самоотношение); регулятивный (управление поведением) [8]. Р.И. Суннатова определяет веру в себя как «эмоционально-действенную характеристику личности», интегрирующую: когнитивные (оценка способностей); самоуважение; поведенческие (готовность действовать) компоненты [7]. Исследователь подтверждает, что вера в себя у подростков выполняет не только мотивационную функцию, но и служит защитным фактором против девиантного поведения. Установлена значимая отрицательная корреляция между верой в себя и суицидальными настроениями ($r = -0.585$, $p < 0.001$), а также проблемным использованием цифровых устройств ($r = -0.312$, $p < 0.01$) [7]. Это согласуется с концепцией веры как «экзистенциального якоря» (К. Юнг, Д.А. Леонтьев), который помогает подросткам сохранять устойчивость даже в условиях стресса и неопределённости. Дополняет понимание феномена веры в себя понятие «доверие себе», раскрываемое в работах Н.Б. Астаниной и Е.В. Карповой как отношение к своей субъектности как ценности, включающее: способность к самостоятельному выбору; устойчивость в неопределённости; прощение ошибок [1].

Таким образом, вера в себя как многокомпонентный психологический феномен включает следующие аспекты для диагностики: — когнитивные компоненты: установки на рост (Dweck), самоэффективность (Bandura) и адекватная самооценка (Столин, Неймарк); — эмоциональные компоненты:

аутосимпатия (Пантелеев, Столин) и устойчивость к критике; – поведенческие проявления: настойчивость и готовность к действию (Суннатова); – социально-средовые факторы: восприятие поддержки (Фромм) и зависимость от групповых норм (Dweck).

В современной психологии разграничение между верой в себя и уверенностью в себе приобретает особую значимость при анализе личностных ресурсов преодоления стресса. Эти конструкты, хотя и взаимосвязаны, различаются по своей природе, функциям и механизмам формирования. Вера в себя представляет собой глубинную экзистенциальную установку, характеризующуюся устойчивостью к внешним обстоятельствам, не требующую постоянного подтверждения извне, опирающуюся на личностно значимый опыт и волевые усилия, и способную служить смысловой опорой в ситуациях неопределенности. Как отмечают Д.А. Леонтьев (2003), такая вера выполняет функцию «экзистенциального якоря», позволяющего сохранять целостность самоотношения даже в кризисных условиях. Её когнитивной основой выступают не конкретные оценки своих возможностей, а обобщенное убеждение в собственной состоятельности как личности.

Уверенность в себе, в отличие от веры в себя, проявляется в отношении конкретных задач и компетенций, характеризуется зависимостью от актуального опыта и обратной связи, готовностью действовать в определенных условиях. Такое разграничение имеет важное значение для понимания механизмов принятия психологической помощи подростками и их реактивного сопротивления.

Список литературы

1. Астанина Н. Б., Карпова Е. В. Исследование связи веры в справедливый мир, доверия себе и жизнестойкости личности // Известия ВГПУ, №4 (285), 2019, С. 243-246.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
3. Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / ред. Л.И. 4. Божович, Л. В. Благонадежина. – Москва: Педагогика, 1972. – С. 112-146.
5. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
6. Столин В. В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
7. Суннатова Р. И. Особенности личностного ресурса школьников: предикторы ненормативного поведения и причины учебной лени // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. 2023. №4. С. 126-137. DOI: 10.22204/2587-8956-2023-115-04-126-137

8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. — М.: Наука, 1977. — С. 45.

9. Bandura A. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press. 1994.

10. Dweck C. S., Molden D. C. Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. Handbook of competence and motivation (pp. 122–140). Guilford Publications. 2005. p: 124-127, 134, 135.

Бакушкина А. С.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: bakushkinaas140@mgpu.ru

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье рассматриваются основные проблемы изучения стрессоустойчивости личности в условиях экстремальной ситуации. Раскрыто понятие стрессоустойчивости и причины, которые на нее влияют, а также затронута взаимосвязь с экстремальными видами спорта, такими как альпинизм и горный туризм, и развитие стрессоустойчивости в данных дисциплинах.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, альпинизм, эмоциональное состояние, физическая активность.

На первый взгляд, психология стресса, кажется, одной из наиболее изученных областей психологических наук, так как на сегодняшний день по ней написано огромное количество исследований, а поток все новых публикаций и статей не иссякает. Но рост темпа современной жизни, социальные и эмоциональные перегрузки, а также обилие стрессовых ситуаций, с которыми сталкивается человек в повседневности делают данную проблему очень актуальной, как и пути преодоления этого стресса. В таких условиях сохраняет свою значимость классическое определение стресса, как реакции на внешние воздействия, которое описал и представил как концепцию еще 1936 г. Г. Селье[6]. Но в то же время уже сегодня стресс рассматривается как совокупность адаптационно-компенсаторных реакций, направленных на поддержание целостности всего организма и психики в условиях изменяющейся среды. Этот подход к пониманию стресса представлен в работах Т. Б. Дмитриевой и А. И. Воложина[5]. А также как «сверхадаптивный синдром, который обеспечивает процесс саморазвития человека» (Т. Г. Бохан) [5].

Все рассмотренные выше теории стресса, а также многие другие, внесли весомый вклад в развитие представлений об этом явлении и его

научное осмысление. Тем не менее каждая из этих теорий обладает рядом определенных ограничений. В первую очередь эти ограничения связаны с тем, что анализ стресса проводится на разных уровнях, то есть от отдельных функций индивида до более широких, интегративных подходов, охватывающих сущность стресса в окружающей природе в целом.

Рассмотрим факторы, которые могут влиять на возникновение стресса у человека. Очевидно, что ключевую роль в этом процессе играет то, как индивид оценивает и воспринимает внешнюю ситуацию[1;3;4;5]. В данном контексте ключевую роль играют процессы перцепции и когниции личности, поскольку именно они определяют субъективную трактовку происходящих событий. Теоретическая значимость проблемы, которая звучит, как отражение стрессовой ситуации субъектом обусловлена тем, что восприятие составляет основу поведенческой структуры человека и формирует представление о взаимосвязи взаимной зависимости процессов психики[4;5;6].

Ученые отмечают, что эффективность регуляции поведения во многом складывается из субъективных представлений субъекта о ситуации внешнего мира. Формирующаяся внутренняя модель социального окружения человека становится фундаментом для планирования действий и управления собственным поведением[1;3;5;6]. При этом различия в значимости отдельных характеристик сложной ситуации влияют на особенности ее восприятия, что объясняет индивидуальные различия в субъективном переживании травмирующего события.

То, насколько стабильно или, напротив, изменчиво человек воспринимает свой травмирующий опыт, напрямую определяет его способность ориентироваться в окружающей обстановке. Эта способность выражается в освоении адаптивных моделей поведения человека для преодоления стрессовой ситуации, стремлении изменять внешние условия с целью снижения воздействия внешних угроз, а также в умение предугадывать развитие событий. Все это в совокупности определяет, какую позицию человек занимает по отношению к возникающим трудностям и насколько эффективно он с ними справляется[1;3;6].

В результате у индивида формируется образ ситуации, который становится "ориентировочной основой" для его поведения. Таким образом, одним из главных факторов стресса выступают индивидуальные особенности восприятия сложной ситуации, а также функционирование перцептивных и когнитивных процессов.

В зарубежной психологии в контексте разработки проблематики преодоления определяют три типа стрессовых ситуаций [6;7]:

- Ситуации утраты - связаны с переживанием значимых потерь, например как смерть близкого человека, потеря работы или важных отношений;

- Ситуации угрозы - требуют от человека значительных усилий по преодолению (копинг-стратегии) и активизации адаптационных ресурсов.

- Ситуации вызова - ставят перед человеком сложные, часто рискованные задачи, требующие мобилизации всех сил организма

Особого внимания заслуживает анализ ситуаций “невидимой угрозы”. Данный вид ситуаций довольно часто присутствует в жизни альпинистов любого уровня, так как в случае потери бдительности или наличия малого опыта восхождений присутствует фактор природной опасности - снежные лавины, камнепады, экстремально низкие температуры, нехватка кислорода, горная болезнь, дикие животные и др. Ю. В. Быховец [3] описывает их как травматический стрессор и описывает основные характеристики:

- Отсутствие чувственно воспринимаемого объекта угрозы;
- Связь с реальной опасностью утраты здоровья и жизни;
- Вероятность стать жертвой;
- Неопределенность и непредсказуемость;
- Глобальность;
- Противоречивость информации.

Стрессоустойчивость, как психологический феномен связана со способностью человека контролировать свои эмоции, а также с умением преодолевать значительные нагрузки и успешно решать задачи в стрессовых ситуациях. Иными словами, это способность сохранять эффективную деятельность и продуктивность даже при высоком уровне эмоционального возбуждения в сложных ситуациях[1;6].

Обратимся к таким понятиям как целеустремленность и самоорганизация, которые характеризуют устойчивость личности. В исследованиях Б. Г. Ананьева [2], ценности и ценностные образования рассматриваются как фундаментальные, или “первичные” свойства личности, которые определяют мотивацию поведения и формируют склонности, и характер. Это позволяет понять, почему ценностные ориентиры выполняют важную регулятивную функцию в ситуациях стресса. Именно ценностные ориентации лежат в основе устойчивости личности, придают поступкам человека целенаправленность и последовательность, а также обеспечивают стабильность его отношений. Таким образом, они также играют важную роль в процессе преодоления стресса.

Вместе с тем, как было показано И.В. Егоровым «от значимых изменений в системе самооценки зависит изменение в социально-психологических качествах личности. Показано что изменчивость самооценки гораздо вариативнее, чем изменение в объективных проявлениях социально-психологических качеств личности. Вероятно, это реакция на изменчивость в социальной среде. Это говорит о ведущей роли самооценки» [4, с.170].

То есть, самооценка является своего рода балансирующей системой, приспособляющей, адаптирующей не только организм, но и личность человека к внешним обстоятельствам в том числе стрессорам.

В то же время большое значение в стрессовых ситуациях играет целеустремленность. Существует минимум три причины того, почему более целеустремленные люди говорят о низком общем стрессе в сравнении с нецелеустремленными людьми. Первая причина - наличие в жизни цели, помогает эффективнее распределять свои ресурсы, в том числе, психологические, что делает их более подготовленными к преодолению стрессовых факторов. Вторая причина - чувство цели связано с лучшими навыками совладания (копинг-стратегии) и регуляции. А третья причина - это то, что цель в жизни у таких людей развивает “мотивационное мышление”, которое помогает более благосклонному отношению к проблемам и рассмотрению их как вызов или как несущественных [4;6;7].

Особое значение приобретает целенаправленное развитие стрессоустойчивости в видах спорта, которые связаны с реальными экстремальными условиями. Такими дисциплинами являются альпинизм и горный туризм, где формирование и развитие стрессоустойчивости становится необходимым элементом подготовки. В данных видах активности человек постоянно сталкивается с воздействием неопределенных угроз, а также высокой эмоциональной, физической нагрузкой и необходимостью быстро принимать решения в условиях ограниченного времени и повышенного риска, сохраняя самообладание и самоконтроль. Вследствие этого в процессе подготовки спортсменов к восхождению особое внимание нужно уделять психологической подготовке, навыкам саморегуляции и развитию целеустремленности.

То есть, можно и нужно развивать стрессоустойчивость личности у людей, занимающихся горным туризмом и альпинизмом. Опыт, который приобретается во время тренировок и восхождений, располагает к формированию навыков, которые оказываются важными, нужными и в повседневной жизни, позволяя человеку адаптироваться к стрессовым ситуациям современного мира.

Список литературы

1. Алиев Х. Защита от стресса. Как сохранить и реализовать себя в современных условиях. М: Изд-во «Мартин», «Полина», 1996. 240 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Быховец Ю. В. Психология переживания невидимых угроз // Психология посттравматического стресса: методология, теория, практика / отв. ред. Д. В. Ушаков, А. Л. Журавлев, А. В. Махнач, Н. Е. Харламенкова, Ю. В. Быховец. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2025. С. 56-62.

4. Егоров И.В. Динамика взаимосвязи самооценки и социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГСУ. 250 с.
5. Одинцова М. А. Психология стресса: учебник и практикум для вузов. — М.: Изд-во Юрайт, 2025. — 269 с.
6. Сапольски Р. Психология стресса. СПб.: Питер, 2024. 480 с.
7. Hill P. L., Beatty J. F., Wolk M. W. Purpose in Life and Stress Reactivity // Psychoneuroimmunology. Methods in Molecular Biology / Q.Yan (eds). New York: Humana 2025. Vol 2868. doi.org/10.1007/978-1-0716-4200-9_1

Борейко В.Е.

Магистрантка ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ileraborejko@mail.ru

ФЕНОМЕН ВНУШАЕМОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ, ФАКТОРЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ

В статье представлен теоретический анализ феномена внушаемости как предмета социально-психологического исследования. Рассматривается эволюция научных представлений о природе внушаемости. Раскрывается психологическое содержание понятия «внушаемость», проводится его дифференциация со смежными феноменами (конформизмом, убеждаемостью). Систематизируются основания классификации видов внушаемости: по степени осознанности, сфере проявления, устойчивости, механизмам реализации и характеру воздействия. Анализируются личностные, социально-психологические и ситуативные факторы, детерминирующие уровень внушаемости. Особое внимание уделяется возрастной динамике внушаемости и специфике ее проявления в период ранней взрослости. Делается вывод о необходимости комплексного изучения внушаемости как системного свойства личности.

Ключевые слова: суггестия, восприимчивость к воздействию, личностные детерминанты, возрастная динамика, механизмы внушения.

Феномен внушаемости на протяжении длительного времени является предметом пристального внимания исследователей в области психологии, социологии и педагогики. Интерес к данному явлению обусловлен его ключевой ролью в процессах межличностного и межгруппового взаимодействия, социализации и воспитания. Как справедливо отмечал В.М. Бехтерев, внушение является неотъемлемой частью человеческих взаимоотношений, пронизывая все сферы общественной жизни. В фундаментальной работе «Роль внушения в общественной жизни» ученый

подчеркивал, что внушение служит важным фактором нашей общественной жизни и должно быть предметом изучения не одних только врачей, но и всех вообще лиц, изучающих условия общественной жизни и законы ее проявления [1, с. 3]. Эта мысль сохраняет свою актуальность и по сей день, поскольку именно через механизмы внушения осуществляется трансляция социальных норм, ценностей и паттернов поведения от поколения к поколению.

В современной психологической науке под внушаемостью понимается степень восприимчивости индивида к внушению, определяемая субъективной готовностью подвергнуться и подчиниться внушающему воздействию [2, с. 114; 3, с. 1].

Принципиальное значение имеет разграничение понятий «внушение» (как процесс коммуникативного воздействия) и «внушаемость» (как свойство личности, выступающее восприимчивостью к такому воздействию). Если внушение представляет собой динамический аспект, то внушаемость - индивидуально-психологическая особенность, определяющая, насколько легко и глубоко человек поддается внушающим воздействиям.

Раскрывая психологическое содержание понятия внушаемости, необходимо подчеркнуть, что это сложное системное качество личности, интегрирующее когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. С когнитивной стороны внушаемость проявляется в снижении критичности мышления, с аффективной – в повышенной эмоциональной впечатлительности, с поведенческой – в склонности следовать указаниям других людей, даже если они противоречат собственным убеждениям.

Особого внимания заслуживает методологическая позиция В.М. Бехтерева, который ввел понятие «психического contagia», проводя аналогию между физической и психической заразой [1, с. 45]. Эта метафора оказалась чрезвычайно продуктивной для понимания механизмов распространения социальных настроений, слухов и панических состояний. Она подчеркивает, что внушение действует подобно тому, как распространяются социальные явления, незаметно проникая в психику.

Переходя к вопросу о соотношении внушаемости со смежными понятиями, следует отметить, что в психологической литературе проводится разграничение между внушаемостью, конформизмом и убеждаемостью. Если внушаемость - это непроизвольная, часто неосознаваемая податливость, при которой индивид искренне изменяет свои взгляды, не замечая процесса влияния, то конформизм - сознательная уступчивость мнению группы, продиктованная стремлением избежать конфликта [2, с. 115]. Л.И. Божович подчеркивала, что конформное поведение может быть результатом неосознаваемого самим субъектом внушения и сознательного приспособления к нормам группы [2, с. 115]. При конформизме внутреннее несогласие может сохраняться, тогда как при

внушаемости происходит реальное изменение установок.

В отличие от внушения, убеждение опирается на логические аргументы и предполагает сознательный анализ информации индивидом. В процессе убеждения сохраняется возможность критической оценки поступающих сведений, тогда как при внушении происходит ограничение сознательной переработки информации [1, с. 67].

В научной литературе выделяется несколько оснований классификации внушаемости.

Первое основание - по степени осознанности. Классическую дихотомию предложила Л.И. Божович, разграничивающая внушаемость как результат неосознаваемого процесса и сознательное принятие чужого мнения. Особый интерес представляет феномен «многоплановости личности» - существование глубинных побудителей поведения, сформированных прижизненно, но действующих непосредственно, без сознательного анализа [2, с. 114].

Второе основание - по сфере проявления. Выделяют гипнотическую внушаемость (в измененном состоянии сознания), внушаемость в состоянии релаксации, а также в состоянии активного бодрствования, наиболее распространенную в повседневном общении [3, с. 1].

Третье основание – по устойчивости. Разграничивают ситуативную внушаемость – временный ответ на стресс или неопределенность, и личностную – устойчивую характеристику, определяющую поведение в разных ситуациях [2, с. 115].

Четвертое основание - по механизмам реализации. У.А. Гордиенко и Е.А. Бойченко выделяют следующие механизмы: эмоциональное заражение, авторитет, групповое давление, стереотипизация, конформизм, первое впечатление [3, с. 1].

Пятое основание - по характеру воздействия на психику. К.Ф. Седов выделяет прямое вербальное внушение и дискурсивное внушение (формирование установок через речевые практики) [6, с. 14].

Переходя к факторам, детерминирующим уровень внушаемости, отметим, что в литературе сложилась традиция их систематизации на три группы: личностные, социально-психологические и ситуативные.

К личностным факторам относятся устойчивые характеристики индивида. Наиболее фундаментальное исследование возрастной динамики проведено А.И. Захаровым, выявившим, что пик внушаемости приходится на 10 лет (77% у мальчиков, 70% у девочек), а минимум - на 15 лет (41% у мальчиков, 37% у девочек) [5, с. 156-157]. Принципиально важно, что снижение внушаемости в подростковом возрасте сопровождается повышением конформности. После 25 лет внушаемость стабилизируется на индивидуальном уровне [5, с. 178].

Современные нейробиологические исследования (Т. Сноуден, 2025) показывают, что лобные доли, отвечающие за самоконтроль, продолжают

формироваться до 30 лет, что создает предпосылки для сохранения восприимчивости к внешним влияниям в период ранней взрослости [7, с. 36].

В отношении гендерного фактора классические работы указывают на более высокую внушаемость женщин, однако эта закономерность зависит от содержания проблемы: в сферах, традиционно считающихся «женскими», женщины менее конформны, чем мужчины [5, с. 237].

Существенное влияние оказывают самооценка и интеллект. Низкая самооценка, неуверенность в себе повышают внушаемость [5, с. 179]. Существует обратная корреляция между уровнем интеллекта и внушаемостью. Л.И. Божович поставила вопрос о направлении связи: является ли внушаемость результатом неkritичности или особенность нейродинамики приводит к недоразвитию интеллекта [2, с. 115].

Согласно учению И.П. Павлова, люди с преобладанием первой сигнальной системы (художественный тип) более внушаемы, с преобладанием второй (мыслительный тип) - более устойчивы к внушению [цит. по 5, с. 268].

Переходя к социально-психологическим факторам, отметим, что внушаемость всегда проявляется в контексте социального взаимодействия. В.В. Зеньковский писал: «Внушение само вырастает на почве социального общения» [цит. по 5, с. 309]. Чем выше приверженность человека группе идентичности, тем чаще он проявляет податливость ее влиянию. Действуют два механизма: информационный (опора на мнение большинства) и нормативный (стремление избежать санкций) [5, с. 182]. То есть можно говорить о том, что «что предъявление своей идентичности, гражданской позиции личности происходит через определенное, устойчивое восприятие социального окружения и мира в целом», что в конечном счете приводит к усилению воздействия внушения [4, с.57]. То есть, можно предположить, что высокий уровень социальной идентичности (разных ее типов – этнической, гражданской и т.п.) может вызывать высокий уровень внушаемости личности и сам процесс внушения будет протекать эффективнее при данной социально-психологической особенности личности.

Исследования показывают, что лица с высоким статусом способны сопротивляться групповому давлению; наиболее подвержены влиянию индивиды со средним статусом [5, с. 183]. Характеристики группы: размер (конформность растет до 3-7 человек), единодушие (поддержка хотя бы одного члена снижает конформность), характер членства (добровольное вхождение усиливает принятие норм) [5, с. 240].

Особое место занимает авторитет источника. В.В. Зеньковский отмечал: «Тайна авторитета сводится к установлению таких социальных связей, на основе которых приобретают вес наши слова» [цит. по 5, с. 309]. В психоанализе З. Фрейд связывал повышенную внушаемость с феноменом

переноса [цит. по 5, с. 288].

К ситуативным факторам относятся психические состояния: утомление, стресс, аффект повышают внушаемость [5, с. 179]. Неопределенность задачи также усиливает конформность: чем сложнее проблема, тем выше вероятность подчинения группе [5, с. 241]. Дефицит времени вынуждает полагаться на готовые решения. Эмоциональное заражение в группе усиливает восприимчивость к внушению [5, с. 310].

Проведенный теоретический анализ феномена внушаемости позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Внушаемость – это степень восприимчивости индивида к внушению, системное свойство личности, интегрирующее когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Принципиально разграничение внушаемости, конформизма и убеждаемости.

2. Классификация видов внушаемости осуществляется по пяти основаниям: степени осознанности (Л.И. Божович), сфере проявления (В.М. Бехтерев), устойчивости (Л.И. Божович), механизмам реализации (У.А. Гордиенко, Е.А. Бойченко), характеру воздействия (К.Ф. Седов).

3. Уровень внушаемости детерминирован тремя группами факторов: личностными (возраст, пол, самооценка, интеллект, тип нервной системы), социально-психологическими (значимость группы, статус, характеристики группы, авторитет) и ситуативными (психические состояния, неопределенность, дефицит времени, эмоциональное заражение).

Таким образом, теоретический анализ показывает необходимость изучения специфики внушаемости в период ранней взрослости для решения задач оптимизации межличностного взаимодействия и повышения психологической устойчивости личности.

Список литературы

1. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни / В.М. Бехтерев. — СПб.: Издание К.Л. Риккера, 1903. — 175 с.
2. Божович Л.И. Конформизм / Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. — 2008. — Т. 4. — № 4. — С. 114–116.
3. Гордиенко У.А. Внушение и внушаемость: социально-психологические механизмы / У.А. Гордиенко, Е.А. Бойченко // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. — 2014. — Т. 4. — № 5. — С. 1.
4. Егоров И.В. Гражданское мировосприятие и мировоззрение личности: сходство, различия, диагностика / И.В. Егоров // Проблемы психолого-педагогической антропологии. Сборник научных статей. Пятый выпуск. / Отв. ред. Егоров И.В., Филонов Л.Б. — СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2015. — С. 54-62.
5. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448 с.

6. Седов К.Ф. Дискурс как суггестия / К.Ф. Седов // Проблемы речевой коммуникации. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005. — Вып. 5. — С. 12–24.

7. Сноуден Т. Нейробиологические исследования развития мозга в ранней взрослости / Т. Сноуден // Научный дайджест «Амител». — 2025. — № 2. — С. 34–41.

Киbler Е.А.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: elena_kibler@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

В статье рассматривается проблема развития представлений о себе у детей младшего школьного возраста с заиканием. Автор подчёркивает, что заикание как речевое расстройство не только затрудняет коммуникацию, но и существенно влияет на становление самосознания, самооценку, половозрастную идентификацию и социальные представления ребёнка. В младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность становится ведущей, наличие речевого нарушения создаёт дополнительные риски формирования негативного представления о себе, заниженной самооценки и неуверенности. Обосновывается необходимость специальной диагностики и коррекции искажённых представлений о себе у данной категории детей. В статье представлен диагностический комплекс, включающий методики «Лесенка», «Рисунок человека», «Половозрастная идентификация», «Три желания», методику «Имя» и анализ сюжетно-ролевых игр. Данный комплекс позволяет выявить специфические искажения представлений о себе, характерные для детей с заиканием. Описана программа коррекционной работы из десяти фронтальных занятий с использованием игровых методов, психогимнастики, рефлексивных упражнений и терапевтических метафор. В структуру занятий включены ритуалы приветствия и прощания, разминки, а также основная часть, направленная на осознание ребёнком своих личностных особенностей, временной перспективы и социальных ролей. Особое внимание уделяется формированию позитивного отношения к своему «Я», адекватной парциальной самооценки, снижению тревожности и развитию эмоциональной устойчивости. Создание ситуаций успеха и учёт фактора учебной успеваемости являются важными ресурсами психологического благополучия младших школьников с заиканием. Делается вывод, что предложенный подход способствует гармонизации самосознания и преодолению коммуникативных трудностей, связанных с речевым нарушением.

Ключевые слова: заикание, представления о себе, младший школьный возраст, самосознание, самооценка, коррекционно-развивающая работа

Современная система специального образования ориентирована на создание условий для полноценного личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья [6, 4]. Одним из ключевых направлений психолого-педагогического сопровождения является формирование адекватного представления себя у детей с нарушениями речи. Заикание, как сложное речевое расстройство, не только затрудняет коммуникацию, но и оказывает значительное влияние на становление самосознания, самооценку и представления ребенка о себе. Мы предположили, что у детей с заиканием имеются специфические трудности в формировании представлений о себе, связанные с негативным коммуникативным опытом, которые могут быть скорректированы с помощью специально организованной работы, включающей игровые методы, психогимнастику и рефлексивные упражнения. Исследователи в области логопсихологии и специальной педагогики отмечают тесную взаимосвязь между речевой патологией и особенностями личностного развития ребенка. Одним из инструментов, позволяющих выявить специфику представлений себя у детей с заиканием, является комплекс диагностических методик, направленных на изучение самооценки, уровня притязаний, половозрастной идентификации и графического образа тела. В данной статье рассмотрены особенности представлений о себе у детей с заиканием и обсудим возможность применения разработанных в специальной психологии подходов к совершенствованию этих представлений.

Как отмечают И.О. Ермолова и И.О. Тютюникова, формирование представления себя в онтогенезе представляет собой сложный процесс, включающий осознание своих физических качеств, личностных особенностей, половозрастной идентичности и места в системе социальных отношений. В структуре самосознания выделяются такие ключевые компоненты, как:

- отношение к своему имени;
- половая идентификация;
- временная перспектива личности;
- социальное пространство прав и обязанностей.

В дошкольном и младшем школьном возрасте, когда происходит активное становление этих структур, ребенок с заиканием оказывается в ситуации повышенной уязвимости. Трудности речевого общения, фиксация на своем дефекте, негативная оценка со стороны окружающих могут привести к искажению представлений о себе, формированию заниженной самооценки и неуверенности в собственных возможностях [2].

Как показано в исследовании И.Ю. Кулагиной и соавторов,

психологический портрет современного младшего школьника во многом определяется фактором успеваемости. Особое значение формирование представления себя приобретает в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность становится ведущей, а успешность или неуспешность в этой сфере начинает существенно влиять на самооценку ребенка. Авторы выделяют, что у детей с высокой успеваемостью преобладают такие личностные характеристики, как уверенность в себе, адекватная самооценка, сформированная учебная мотивация, тогда как у слабоуспевающих школьников чаще наблюдаются тревожность, неуверенность в своих силах, сниженная самооценка и негативное отношение к учебной деятельности [5]. В работах П.В. Смирновой, О.И. Ключко, В.М. Поставнева для педагогов и родителей описаны предикторы академической успешности ребенка [7]. Для детей с заиканием, у которых речевое нарушение само по себе может становиться дополнительным фактором учебной неуспешности (особенно на уроках устной речи, чтения), эти закономерности приобретают особую остроту, создавая риск формирования устойчивого негативного представления себя и закрепления низкой самооценки.

Для выявления специфики представлений о себе у детей с заиканием целесообразно использовать диагностический комплекс, включающий методики, зарекомендовавшие себя в работе с детьми, имеющими нарушения речевого развития. Автором данной статьи была предложена диагностическая программа для детей с заиканием. Она рассчитана на анализ вышеописанных компонентов самосознания у детей при помощи следующих методик:

- методика «Лесенка» (В. Щур), направленная на изучение уровня самооценки;
- методика «Изучение уровня притязаний детей в различных видах деятельности» (Г.А. Урунтаева);
- проективная методика «Рисунок человека» (К. Махвер), позволяющая выявить особенности эмоционально-личностной сферы;
- методика «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская);
- методика «Имя» (модификация метода «Неоконченные предложения»), направленная на изучение отношения ребенка к своему имени;
- методика «Три желания» (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых), направленная на анализ временной направленности личности;
- анализ сюжетно-ролевых игр (Д. Б. Эльконин), направленный на выявление представлений ребенка о социальных ролях, правах и обязанностях через наблюдение за игровой деятельностью.

Для проверки гипотезы о возможности коррекции представлений о

себе у детей с заиканием может быть использована программа коррекционной работы, апробированная в исследовании И.О. Квардицкой. Программа включает 10 фронтальных занятий, направленных на:

- совершенствование позитивного отношения к своему «Я»;
- совершенствование половозрастных представлений;
- совершенствование представлений о своем социальном положении;
- совершенствование позитивного отношения к сверстникам;
- совершенствование представлений о своей семье и об отношениях в ней.

В структуру занятий включены ритуалы приветствия и прощания, разминки, основная часть, представленная игровыми методами, психогимнастическими и релаксационными упражнениями. Например, упражнение «Интервью» позволяет ребенку рассказать о себе, осознать свои особенности и способности; игра «Я – маленький. Я – большой» помогает осознать временную перспективу собственного развития; игра «Какие девочки – какие мальчики» способствует формированию половой идентичности [5, с. 109–112]. Использование терапевтических метафор, как отмечается в работе, позволяет ребенку прожить ситуацию успеха, найти ресурсы внутри себя и сформировать «механизм самопомощи» в трудных ситуациях [5, с. 49]. Важно подчеркнуть, что в ходе такой работы у ребенка формируется способность опираться не только на общее самоотношение, но и на позитивную парциальную самооценку в тех видах деятельности, где он чувствует себя успешным, что, по данным А.Д. Андреевой, является важным ресурсом психологического благополучия [1]. Кроме того, формирование эмоциональной устойчивости и снижение уровня тревожности, как показано в исследовании М.Ю. Стожаровой и И.О. Кузнецовой, создает необходимую базу для успешной коррекционной работы, поскольку именно эти компоненты эмоционального благополучия определяют способность ребенка к адекватному эмоциональному реагированию и успешному взаимодействию с окружающими [8, с. 53–55]. Учитывая, что одним из ключевых факторов, определяющих психологический портрет младшего школьника, является успеваемость, коррекционная работа с детьми, имеющими заикание, должна быть направлена не только на формирование адекватного представления себя, но и на создание условий для учебной успешности, что позволит предотвратить формирование негативного самоотношения, связанного с возможными трудностями в обучении. В работах А.И. Савенкова, Ю.А. Кукушкиной, О.А. Любченко, Р.И. Суннатовой, Е.В. Фроловой определены факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников [9].

Таким образом, формирование адекватных представлений о себе у детей с заиканием является важной задачей коррекционно-развивающей

работы. Диагностический комплекс, включающий методики на изучение самооценки, уровня притязаний, проективные методики и методику половозрастной идентификации, позволяет выявить специфические искажения представлений о себе, характерные для данной категории детей. Разработанная в специальной психологии программа, основанная на индивидуальном подходе, игровых методах, психогимнастике и рефлексивных упражнениях, может быть эффективно использована для совершенствования представлений о себе у детей с заиканием. Включение ребенка в ситуации успеха, формирование позитивного самоотношения, развитие способности к рефлексии и осознанию собственных качеств способствуют не только гармонизации самосознания, но и создают базу для преодоления коммуникативных трудностей, связанных с речевым нарушением.

Список литературы

1. Андреева А.Д. Парциальная самооценка как ресурс психологического благополучия младших школьников / А.Д. Андреева // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 3 (99). – С. 50–57.
2. Ермолова Е. О. Динамика становления самоотношения в онтогенезе / Е. О. Ермолова, Н. В. Тютюникова // Развитие человека в современном мире. – 2021. – № 4. – С. 7-20. – EDN КНТПС.
3. Квардицкая И.О. Изучение и совершенствование представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: выпускная квалификационная работа / И.О. Квардицкая; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2025. – 135 с.
4. Кукушкина, Ю. А. Условия эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / Ю. А. Кукушкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 86-90.
5. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О., Зайцева Н.Г. Психологический портрет современного младшего школьника: фактор успеваемости / И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова, В.О. Волчанская, Н.Г. Зайцева // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 2. – С. 45–58.
6. Лукина, А.С. Психологическое благополучие как смысловая доминанта инклюзивного образования / А. С. Лукина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи, Тверь, 28–30 марта 2024 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – С. 246-252.
7. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности

ребенка / П.В. Смирнова, О.И. Ключко, В.М. Поставнев [и др.]. – М.: МГПУ, 2018. – 57 с. – EDN MGABYL.

8. Стожарова М.Ю., Кузнецова И.О. Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста / М.Ю. Стожарова, И.О. Кузнецова // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 5 (101). – С. 49–57.

9. Факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников. Савенков А.И., Воропаев М.В., Зиновьева Т.И., Кукушкина Ю.А., Любченко О.А., Ситаров В.А., Суннатова Р.И., Фролова Е.В., Шахманова А.Ш. Москва, 2025.

Красная Д.В.

ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

E-mail: krasnaya.d.v@yandex.ru

СООТНОШЕНИЕ ИДЕАЛЬНЫХ И РЕАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ У ЖЕНЩИН С РЕБЁНКОМ ДО ОДНОГО ГОДА

Цель пилотного исследования заключалась в выявлении расхождений между идеальными представлениями и реальным опытом материнства в первый год после родов, а также в определении основных зон трудностей этого периода. С помощью структурированного интервью с семью женщинами в возрасте от 21 до 35 лет были проанализированы: степень рассогласования ожиданий с пережитым опытом, субъективная оценка готовности к материнству, роль партнера, изменения в восприятии себя и позитивные аспекты материнства. В ходе исследования было выявлено, что женщины, впервые ставшие матерями, испытывают трудности в трёх сферах: нехватка практических навыков по уходу за ребёнком, низкая эмоциональная устойчивость и отсутствие поддержки партнера.

Ключевые слова: опыт материнства, эмоциональные трудности материнства, психологическая готовность к материнству.

Психологическая готовность к материнству представляет собой многогранный феномен. По мнению Г. Г. Филипповой она включает в себя мотивационные, эмоциональные, операционные и регуляционные компоненты, а также включает представления будущих мам о материнстве [5]. В исследовании В.П. Пескова рассматривается связь представления и бытия. Выделяются особенности модальных и амодальных представлений. Затрагиваются вопросы гносеологии и онтологии представления. Представление рассматривается как знание, как событие внутренней жизни личности, переживаемое им заново [2].

Психологическая готовность к материнству начинает формироваться на этапе беременности, и продолжается после рождения

ребёнка, когда женщина сталкивается с новой реальностью: физиологические изменения, круглосуточный уход за младенцем, кризис самовосприятия, ограничение мобильности и свободы действий. На этом этапе поддержка партнёра имеет ключевое значение. М. Е. Ланцбург подчёркивает, что на успешную реализацию родительских функций влияет психологическая подготовка и поддержка со стороны партнёра [1]. Немаловажной частью также является способность интегрировать новую социальную роль матери в свою идентичность. Материнство – это не просто смена статуса, а глубокая личностная трансформация каждой женщины, которая влияет не только на ее отношения с ребенком, но и на самовосприятие. А. В. Собинова рассматривает материнство как этап жизненного пути, затрагивающий самооценку, идентичность и систему ценностей женщины и подчёркивает, что рождение ребёнка провоцирует личностную перестройку, включая изменение идентичности [3].

В исследовании Н. В. Сучковой и Н. В. Яковлевой отмечается, что для женщин в первый год материнства наиболее выражены такие личностные особенности, как тревожность, подозрительность и внутреннее напряжение, при этом наименее выражено спокойствие и расслабленность, что подчёркивают высокую эмоциональную нагрузку, характерную для раннего периода материнства [4, с. 46].

Нами было проведено пилотное исследование, направленное на выявление расхождений между идеальными представлениями и реальным опытом материнства у женщин с детьми до одного года через структурированное интервью. Фокус сделан на изучении представлений о материнстве в период беременности и реальности, с которой участницы столкнулись после родов. Также изучались: субъективная оценка готовности к материнству, роль партнера, изменения в восприятии себя и позитивные аспекты материнства.

Целью было выявить расхождение между идеальными представлениями и реальным опытом материнства, а также определить ключевые зоны трудностей, с которыми сталкиваются женщины на начальном этапе родительства. В исследовании участвовали семь женщин в возрасте от 21 до 35 лет, каждая из них на момент беседы проживает свой первый опыт материнства, а возраст ребенка не превышает 1 года. Интервью с респондентками проводилось при очной встрече или онлайн с применением видеосвязи, каждое длительностью от 45 до 60 минут. В ходе беседы женщинам задавалось 9 вопросов, которые позволили рассмотреть ключевые аспекты их опыта материнства и представлений о нем. Респондентки оценили по десятибалльной шкале насколько их представления о родительстве совпали с реальным опытом, а также отметили, насколько они ощущали свою готовности к материнству до родов. Выявлялись зоны непредвиденных трудностей: что оказались неожиданным в родительстве, какой момент переживался как самый

тяжелый. Также респондентки сформулировали рекомендации себе беременной. Анализировались изменения в их самовосприятии и представлении о себе как о женщине, жене и личности. Респонденткам также было предложено оценить, в какой степени партнер способствовал или, напротив, затруднял их готовность к материнству. Женщины также отмечали позитивные, часто неожиданные стороны материнства. Разбор результатов проводился методом тематического анализа.

Анализ показал существенное расхождение между ожиданиями от материнства и тем, с чем женщины столкнулись в действительности. В среднем, совпадение ожидаемого опыта с реальным у респонденток оценивается на 5,4 из 10 баллов, при этом оценки колебались от 3 до 8. Наиболее приятным открытием для всех без исключения опрошенных женщин стала глубокая эмоциональная связь с ребенком, а шесть из семи участниц отметили, что взаимодействие с ним приносит им радость, ощущение счастья и гармонии не смотря на сложности.

Все семь участниц интервью отметили, что недооценили уровень физических нагрузок, а как основную проблему выделили хронический недосып и сбитый режим сна. Кроме того, шесть респонденток столкнулись с непредвиденными эмоциональными перепадами, чувством вины и слезливостью, а четыре — с резким сужением круга общения, социальной изоляцией и погружением в бытовую рутину.

До родов женщины оценивали свою готовность к материнству в среднем на 6,1 из 10 баллов, оценки колебались от 2 до 9. Самую высокую оценку готовности дала респондентка, у которой беременность была запланированной и которая придерживается традиционных взглядов на семью. Самую низкую оценку поставила женщина с незапланированной беременностью, ориентированная на карьеру. Большая часть участниц чувствовали себя эмоционально подготовленными к материнству, у них было как внутреннее желание стать матерями, так и теоретическая подготовка: чтение литературы по беременности, родам и уходу за ребенком, посещение курсов будущих родителей. Тем не менее, в практическом плане, как и отметили участницы интервью, они оказались не готовы. 6 из семи респонденток признались, что им не хватало навыков ухода за новорожденным и грудного вскармливания. Женщины также отметили, что во время беременности их подготовка к материнству была сосредоточена больше на ребенке, но они не были готовы к тому, что в первую очередь изменится их жизнь, график, самоощущение и самооценка, физическое состояние.

Две респондентки подняли тему чувства вины — перед ребенком за несоответствие собственным представлениям об идеальной матери, перед партнером за собственное эмоциональное истощение, перед собой за усталость, раздражительность и зависимость от других людей.

Еще одной зоной трудностей стали отношения с партнером – на них

указали 4 из 7 респонденток. Важно отметить, что суть проблем заключалась скорее в трудностях коммуникации, нежели в открытых конфликтах. Основным фактором, вызывающим разногласия, было недостаточное понимание партнерами уровня усталости и эмоционального напряжения, испытываемого женщиной.

В процессе бесед женщины, участвовавшие в исследовании, поделились и рядом положительных моментов, и личных открытий, которые существенно повлияли на их личную оценку опыта материнства. Несмотря на обилие трудностей, все без исключения респондентки назвали главным источником силы и радости чувство связи с ребенком. Пять участниц отдельно подчеркнули, что открыли для себя способность радоваться мелочам: первый смех, хватание пальца, засыпание ребенка на руках — все эти события стали значимыми. Три респондентки отметили укрепления отношений с партнером, даже не смотря на иногда возникающие трудности с взаимопониманием, у них с партнером появилась общая миссия, которая сближает.

Результаты пилотного исследования указывают на то, что женщины, впервые ставшие матерями, испытывают ряд проблем, которые часто остаются незамеченными в период беременности и подготовки к материнству. Опрошенные женщины отметили несколько важных моментов подготовки к материнству, которым сами уделили недостаточно внимания в период беременности. В первую очередь это развитие практических навыков по уходу за ребенком. Не менее важным выделили работу над эмоциональной устойчивостью: освоение техник релаксации и саморегуляции, проработку неадаптивных установок, а также работу с чувством вины, возникающим от высоких социальных ожиданий. Участницы также подчеркнули, что важно иметь поддержку: договориться с партнёром о разделении обязанностей, найти сообщество единомышленниц, например, группы для молодых мам, заручиться поддержкой друзей или родственников.

Таким образом, поставленная цель исследования была достигнута: выявлены основные зоны рассогласования между идеальными представлениями о материнстве и реальным опытом женщин в первый год после родов, а также определены ключевые трудности, с которыми сталкиваются матери на начальном этапе родительства. Наиболее значимые зоны связаны с неоправданно высокими ожиданиями от себя, нехваткой включенности партнера в заботу о ребенке и эмоциональную поддержку женщины, изменением самоощущения, которое нередко сопровождается чувством вины. Ресурсными факторами у женщин выступили: личностная гибкость, рефлексия, вовлеченность партнера и способность находить позитивные стороны в опыте материнства.

Результаты пилотного исследования позволили определить направление дальнейшей работы: в качестве объекта основного

исследования выступит феномен личностного ресурса женщин, находящихся в процессе подготовки к материнской роли, а предметом станут характеристики личностного ресурса: самооценка, жизнестойкость, перинатальные эмоциональные состояния и воспринимаемая поддержка окружения – как предикторы психологической готовности к материнству.

Список литературы

1. Ланцбург, М. Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. — 2011. — №1. — С. 15–26
2. Песков, В. П. Представление в системе бытия / В. П. Песков // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 3-9. – EDN QBTYHR.
3. Собинова, А. В. Влияние рождения ребёнка на трансформацию личности и самооценку женщины: сравнительный анализ замужних и незамужних матерей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2025. — № 11А. — С. 190–200.
4. Сучкова, Н. В. Индивидуальная концепция материнства современных женщин, имеющих ребенка до одного года / Н. В. Сучкова, Н. В. Яковлева // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2015. — №2 (9). — С. 40-48.
5. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: учебник для вузов / Г. Г. Филиппова. — Москва : Издательство Юрайт, 2026. — 212 с.

Лазарев А.С.

аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: toothymonkey@mail.ru

АВТОРИТАРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ

Актуальность исследования определяется важностью понимания характеристик, которые могут предопределять мотивацию к социально-значимой деятельности. В современном обществе вовлечённость подростков в волонтерство, инициативы взаимопомощи и проекты гражданской активности напрямую связана с их способностью к эмпатии, толерантности и конструктивному взаимодействию. Авторитарные установки могут снижать интерес и готовность к подобной деятельности, ограничивая социальную включённость и формирование позитивных ценностных ориентаций. В представленном исследовании рассматривается характеристика таких авторитарных установок, как: консерватизм, авторитарное подчинение, авторитарная агрессия, анти-интерация, стереотипия, комплекс власти, деструктивизм и

проективность

Ключевые слова: авторитаризм, психологическое благополучие, младший и старший подростковый возраст.

Вопрос влияния авторитарных установок на психологическое благополучие подростков занимает устойчивое место в современной социальной и педагогической психологии. В середине XX века Т. Адорно совместно с Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсоном и Н. Сэнфордом разработали концепцию авторитарной личности, объясняющую устойчивые личностные характеристики, связанные с нетолерантным поведением, конформизмом и ориентацией на жёсткую социальную иерархию [1]. В традиционном подходе в психологии и смежных гуманитарных дисциплинах феномен авторитарности рассматривался как единый комплекс, объединяющий ряд общих черт. Выделяются различные структурные модели авторитарности, включающие в себя характеристики, отражающие специфику социального восприятия и поведенческие паттерны авторитарной личности. В нашем исследовании была поставлена цель выявить возможную связь между психологическим благополучием и авторитарными установками младших и старших подростков.

Вхождение в подростковый возраст характеризуется выраженными изменениями самосознания, способности оценивать альтернативные варианты решения задач, планирования будущего и уровня автономии личности. Одновременно изменяется и социальная ситуация развития: возникают новые требования со стороны семьи, сверстников и более широкого социального окружения. Эти изменения создают напряжение, которое нередко оказывает влияние на психологическое благополучие [3; 2].

Концепция психологического благополучия К. Рифф представляет собой эвдемоническую модель, подчёркивающую развитие потенциала, самореализацию и осмысленность жизни. Н. Бредберн понимает благополучие как «баланс между положительным и отрицательным аффектами», а К. Рифф выделяет «позитивные отношения с другими, принятие себя, автономию, компетентность, наличие целей, личностный рост». В исследованиях А.И. Савенкова, Ю.А. Кукушкиной, Р.И. Суннатовой, А.С. Лукиной, А.П. Сухоносова, Е.В. Фроловой показано, что тревожность и агрессивность рассматриваются как устойчивые личностные свойства, проявляющиеся в переживании эмоционального дискомфорта, негативных эмоций и разрушительного поведения в конфликтных и опасных ситуациях [5, с. 81; 7; 4; 6].

Цель нашего исследования состояла в выявлении влияния авторитарных установок, определяемых по концепции Т. Адорно, на уровень психологического благополучия у младших и старших подростков. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что различия

в выраженности авторитарных установок у младших и старших подростков обуславливают уровень сформированности психологического благополучия.

Методики исследования:

1. Методика «Шкала авторитаризма» Т. Адорно.
2. Методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф.

Выборка исследования: ГБОУ Школа № 1558 имени Росалии де Кастро, 258 обучающихся 12–14 лет и 257 респондентов 15–17 лет, всего в исследовании приняло участие 527 подростков.

Результаты исследования. Надежность методики «шкала психологического благополучия» К. Рифф составила $\alpha = 0,871$, что позволяет считать её надёжной для исследовательских и прикладных целей. Методика «шкала авторитарности» Т. Адорно также была подвержена проверке надежности. Полученный показатель составляет $\alpha = 0,758$, что говорит об общей надежности методики.

Для оценки соответствия эмпирических распределений нормальному закону по каждому из рассматриваемых показателей (автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, жизненные цели и самопринятие) был применён одновыборочный критерий Колмогорова–Смирнова. Выборкой исследования выступили 515 обучающихся подросткового возраста.

Таблица 1

Проверка нормальности распределения факторов психологического благополучия К. Рифф (n=515, 12–17 лет)

№	Фактор	Параметры нормального распределения		Ассиметрия	Эксцесс	Асимп. знач. (двухсторонняя)
		Среднее	Стандартная отклонения			
1	Автономность	29,06	6,09	-,256	-,018	<0,01
2	Компетентность	28,51	4,44	-,026	-,095	<0,01
3	Личностный рост	33,26	5,48	-,206	,399	<0,01
4	Позитивные отношения	30,92	5,08	,023	-,853	<0,01
5	Жизненные цели	30,85	5,78	-,315	-,174	<0,01
6	Самопринятие	30,68	6,47	-,636	,228	<0,01

Полученные результаты указывают на статистически значимое отклонение распределений всех шести переменных от теоретически

нормального. Так, при объёме выборки $N = 515$ значения критерия Колмогорова–Смирнова находились в диапазоне $D = 0,076–0,114$, а асимптотические двусторонние уровни значимости во всех случаях были ниже $0,01$ ($p < 0,01$). Следовательно, нулевая гипотеза о нормальности распределения отвергается для каждой из изученных шкал.

Средние показатели по шкалам варьировали от 28,51 до 33,26 балла, что свидетельствует о среднем уровне выраженности оцениваемых признаков в исследуемой выборке. Стандартные отклонения находились в интервале 4,44–6,47 балла, указывая на заметную, но не чрезмерную вариативность ответов респондентов. В совокупности это подтверждает гетерогенность выборки.

Эти результаты позволяют показать отклонения от нормальности, подтверждённые результатами проверки ($p < 0,01$ во всех случаях).

Таблица 2

Проверка нормальности распределения
авторитарных установок ($n=515$, 12–17 лет)

№	Фактор	Параметры нормального распределения		Ассиметрия	Экссес	Асимп. знач. (двухсторонняя)
		Среднее	Стандартная отклонения			
1	Консерватизм	14,10	3,05	-,051	,028	<0,01
2	Авторитарное подчинение	26,46	5,03	-,239	,160	<0,01
3	Авторитарная агрессия	22,58	4,28	,044	-,517	<0,01
4	Анти-интерация	13,15	3,22	,167	-,047	<0,01
5	Стереотепия	19,75	4,72	,119	-,052	<0,01
6	Комплекс власти	20,53	4,39	,106	,034	<0,01
7	Деструктивизм	7,02	2,11	,001	-,260	<0,01
8	Проективность	11,58	2,51	-,110	,434	<0,01
9	Общий авторитаризм	135,21	20,28	,162	,157	<0,01

В таблице приведены параметры распределения (среднее, стандартное отклонение), оценки асимметрии и эксцесса для девяти шкал авторитаризма, а также асимптотические значения критерия Колмогорова–Смирнова (двухсторонняя проверка). Во всех случаях $p < 0,01$, что позволяет с уверенностью (на уровне значимости 1 %) отвергнуть нулевую гипотезу о нормальности распределений.

Полученные результаты свидетельствуют о систематическом отклонении эмпирических распределений от теоретической «гауссовой»

кривой (D строго $> 0,07$, $p < 0,01$), которая является визуализацией плотности вероятности нормального распределения. Это особый тип распределения, при котором большинство значений сосредоточено около среднего, а вероятность отклонений уменьшается по мере удаления от него.

Таблица 3

Связь авторитарных установок и факторов психологического благополучия среди младших подростков ($n=258$, 12–14 лет)

№	Установки Факторы	Консерватизм	Подчинение	Агрессия	Анти-интеракция	Стереотипия	Комплексы Власти	Цинизм	Проективность
1	Автономность	,063	-,014	,074	,016	-,031	,022	,046	-,017
2	Компетентность	,014	,083	,044	-,024	,000	-,021	-,024	,027
3	Личностный рост	-,100	,070	-,068	-,077	-,067	-,153	-,054	,009
4	Позитивные отношения	-,166	,060	-,137	-,082	-,097	-,106	-,068	,070
5	Жизненные цели	-,104	-,015	-,107	-,122	-,084	-,151	-,080	,017
6	Самопринятие	-,049	-,039	-,049	-,038	-,042	-,043	-,048	-,008

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Результаты анализа показали, что во всех случаях абсолютные значения ранговых корреляций не превышали порога значимости: наибольшее по модулю значение r ($-0,166$) было получено для связи «консерватизм $\leftrightarrow$ позитивные отношения» в одной из групп, однако при этом p -уровень оставался $> 0,05$. В группе младших подростков ни одна из пар «фактор авторитаризма – параметр благополучия» не продемонстрировала достоверной зависимости.

Полученные результаты позволяют заключить, что в исследуемой выборке отсутствуют устойчивые монотонные связи между выраженностью авторитарных склонностей и субъективным благополучием подростков в младшем подростковом возрасте.

В таблице 4 приведены результаты рангового корреляционного анализа Спирмена (ρ) между компонентами авторитарных и факторами психологического благополучия среди старших подростков ($n = 257$; 15–17 лет).

Таблица 4

Связь авторитарных установок и факторов психологического благополучия среди старших подростков (n=257, 15–17 лет)

№	Установки факторы	Консе изм	Подч ие	Агресс я	Анти ация	Стерео ия	Комп ласти	Цини ость	Прое ость
1	Автономность	-,006	,018	,027	,093	,071	,081	-,006	,018
2	Компетентность	-,011	-,017	,076	,063	,046	,079	-,011	-,017
3	Личностный рост	-,024	-,043	,023	-,027	,006	-,003	-,024	-,043
4	Позитивные отношения	,060	,008	-,076	,019	-,024	,043	,060	,008
5	Жизненные цели	,092	-,008	,017	,003	-,021	,012	,092	-,008
6	Самопринятие	,085	-,007	-,022	-,041	-,009	-,014	,085	-,007

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Полученные результаты указывают на то, что в подростковом возрасте (12-17 лет) выраженность авторитарных склонностей не связана с субъективно оцениваемым психологическим благополучием. Результаты указывают, что авторитаризм не оказывает прямого влияния на такие аспекты, как автономность, компетентность, самопринятие или ясность жизненных целей в этот период.

В ходе исследования использовались «Шкала психологического благополучия» К. Рифф и «Шкала авторитарности» Т. Адорно. Корреляционный анализ Спирмена не выявил достоверных связей между компонентами авторитарных установок и факторами психологического благополучия ни в младшей, ни в старшей возрастных группах (все $p > 0,05$). Таким образом, в представленной выборке подростков 12–17 лет авторитарные склонности не связаны с субъективным ощущением автономности, компетентности, качества межличностных отношений, целеустремлённости и самопринятия.

Отсутствие значимой корреляции между авторитарными установками и компонентами психологического благополучия, позволяет выдвинуть предположение о том, что влияние авторитарных тенденций на благополучие может нивелироваться действием других значимых факторов подросткового возраста. Потенциальными опосредующими переменными могут выступать: качество социальной поддержки (особенно со стороны сверстников и семьи), уровень личностной устойчивости, успешность академической адаптации, культурные нормы (например, в коллективистских обществах).

Список литературы

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно ; под общей редакцией В. П. Култыгина. — М.: Серебряные нити, 2001. — 416 с.
2. Быстрова Н. В., Казначеева С. Н., Уракова Е. А., Госельбах О. И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — № 5 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-blagopoluchiya-obuchayuschih-sya-v-obrazovatelnoy-srede>. (дата обращения: 08.12.2025).
3. Галашева О. С., Головей Л. А. Повседневный стресс и психологическое благополучие мальчиков и девочек подросткового возраста // Психология человека в образовании. — 2023. — № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnyy-stress-i-psihologicheskoe-blagopoluchie-malchikov-i-devochek-podrostkovogo-vozrasta>. (дата обращения: 08.12.2025).
4. Головей Л. А., Веселова Е. К., Галашева О. С. Субъектность и адаптация подростков в ситуации развода родителей // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2021. — № 1. — С. 65–80. — DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-65-80.
5. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухоносков А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79-91.
6. Лукина А.С., Сухоносков А.П. Исследование взаимосвязи самоотношения и жизненных смыслов у обучающихся общеобразовательной организации / А. П. Сухоносков, А. С. Лукина, Д. А. Сухоносков, О. А. Карнеева // Педагогический научный журнал. – 2026. – Т. 9, № 1. – С. 257-261. – EDN ENXILG.
7. Факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников. Савенков А.И., Воропаев М.В., Зиновьева Т.И., Кукушкина Ю.А., Любченко О.А., Ситаров В.А., Суннатова Р.И., Фролова Е.В., Шахманова А.Ш. Москва, 2025

Ланищиков Д.Н.

ГБОУ Школа Интеграл
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: LanschikovDN@gmail.com

Суннатова Р.И.

доктор психологических наук, профессор департамента психологии
Института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: sunrano@mail.ru

СТИЛИ ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ К УЧЕНИКУ: ОБОСНОВАНИЕ СОЗДАНИЯ МЕТОДИКИ

Неудовлетворённость педагогов и обучающихся качеством взаимодействия является распространённым явлением, препятствующим формированию инициативности и учебной мотивации школьников. В статье рассматривается проблема диагностики доминирующего типа отношений в системе «учитель–ученик» как фактора, определяющего условия становления субъектности учащегося. Представлено теоретическое обоснование авторской диагностической методики на основе концепций Л.С. Выготского (социальная ситуация развития), И.В. Дубровиной (переживание как условие становления субъектной позиции), В.И. Панова (экопсихологическая типология взаимодействий) и Р.И. Суннатовой (субъектность педагога). Описаны структура методики, логика построения утверждений и принципы интерпретации результатов. Приведены данные первичной экспертной апробации, подтверждающие практическую значимость методики.

Ключевые слова: стиль отношения учителя к ученику, субъект-субъектные отношения, субъект-объектные отношения, субъектность.

Современная образовательная практика свидетельствует о широкой распространённости неудовлетворённости обучающихся характером отношений к ним со стороны педагогов. Указанная неудовлетворённость выступает существенным препятствием для становления субъектной позиции учащегося: если отношение педагога в системе «учитель–ученик» выстраивается по субъект-объектному типу, при котором педагог занимает позицию единственного активного субъекта, а ученик рассматривается лишь как объект педагогических воздействий. В работах А.И. Савенкова, В.М. Поставнева, А.С. Лукиной и многих других авторов показано, что может привести к снижению учебной мотивации, инициативности и самостоятельности обучающегося [5, 3].

Проблема отношений «учитель–ученик» традиционно рассматривается в контексте стиля педагогической деятельности. Вместе с

тем остаётся недостаточно разработанным вопрос о том, каким образом доминирующий тип отношений – субъект-субъектный или субъект-объектный – влияет на формирование учебной мотивации и чувства субъектности обучающегося. Исследования в области педагогической психологии указывают, что доминирование авторитарных или излишне опекающих стилей не способствует становлению субъектности учащихся и их активной позиции в учебной деятельности [6; 7]. Существующие диагностические инструменты, как правило, фиксируют либо личностные качества педагога, либо общий уровень его субъектности, не обращаясь к анализу поведения учителя в определенных учебных ситуациях. Это обуславливает необходимость разработки специального диагностического инструмента, ориентированного на выявление реального стиля взаимодействия педагога.

Фундаментальным основанием для понимания механизмов развития личности ребёнка в образовательной среде является концепция социальной ситуации развития, введённая Л.С. Выготским. Согласно его определению, социальная ситуация развития – это специфическое для данного возраста, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его, прежде всего социальной, действительностью [1, с. 258]. Л.С. Выготский подчёркивал, что социальная ситуация развития определяет целиком и полностью тот путь, по которому следует ребёнок и приобретает новые свойства своей личности.

Ключевым компонентом социальной ситуации развития выступает внутреннее отношение ребёнка к тому или иному моменту действительности [1]. Переживание является субъективно-объективным комплексом, в котором представлены и особенности среды, и особенности личности, взаимодействующей с ней. Именно через переживание социальная среда приобретает личностный смысл и значимость для развития ребёнка. Применительно к образовательному процессу это означает, что не сам факт присутствия педагога, а характер переживания ребёнком отношения к нему со стороны учителя определяет вектор его развития.

Развивая концепцию социальной ситуации развития применительно к психологическому здоровью детей, И.В. Дубровина обосновала, что переживания ребёнка в отношениях со значимым взрослым выступают ведущей детерминантой направленности его личностного развития [2]. Если ребёнок переживает себя как равноправного участника образовательного процесса, это создаёт благоприятные условия для формирования его субъектности, учебной мотивации и личностного роста. Напротив, переживание себя как объекта педагогических воздействий подавляет инициативность и ведёт к пассивной позиции в учебной деятельности.

И.В. Дубровина выделяет профессионально значимые качества

педагога, обеспечивающие субъект-субъектный характер взаимодействия: любовь к детям, эмпатию, ответственность, чуткость [2]. Именно эти качества определяют способность педагога создавать у ученика ощущение субъектности и равноправности участия в образовательном процессе. Данный методологический подход лежит в основе понимания необходимости создания условий, при которых учащийся чувствует себя полноправным субъектом взаимодействия.

В рамках экопсихологического подхода В.И. Панов разработал типологию педагогических взаимодействий, в основе которой лежит соотношение субъектных позиций участников образовательного процесса. Субъект-объектный тип отношений характеризуется тем, что педагог выполняет функции: иницирует, планирует и контролирует учебный процесс, тогда как обучающийся занимает объектную позицию, выступая реципиентом педагогических воздействий [3]. Субъект-субъектный тип отношений предполагает паритетное участие обеих сторон в организации и осуществлении совместной деятельности, при котором и педагог, и обучающийся выступают в роли активных субъектов [3].

В.И. Панов и Р.И. Суннатова определяют, что доминирование авторитарных или излишне опекающих стилей отношений не создаёт условий для становления субъектности учащихся, формирования их активной позиции и развития инициативности в учебной деятельности [4, 6, 7]. Именно педагог несёт профессиональную ответственность не только за характер самих отношений, но и за то, каким образом они определяют поведение и развитие обучающегося.

В исследованиях авторы подчёркивают, что субъектность педагога выражается в профессионально значимых коммуникативных качествах: принятии личности обучающегося, создании доверительных отношений, формировании у ребёнка уверенности в своих возможностях, а также в способности воздерживаться от давления на обучающегося [4, 6, 7]. Р.И. Суннатовой отмечается, что отношения между педагогами и обучающимися могут выступать как ресурсом взаимопонимания и доверия, так и препятствием для саморазвития обучающегося [6, 7].

Отличие между подходами субъект-субъектного от субъект-объектного состоит в характере педагогических ситуаций, создаваемых педагогом. Именно через указанные поведенческие проявления в типичных учебных ситуациях – характер реакции на вопросы учеников, способы мотивации, формы оценивания – возможно диагностировать доминирующий стиль отношения педагога к ученику [7]. Это теоретическое положение составляет основу предлагаемой авторской методики.

Под стилем отношения учителя к ученику понимается устойчивая система способов и приёмов педагогического взаимодействия, определяемая доминирующим типом отношений и проявляющаяся в

характере организации учебной деятельности, формах общения с учащимися, способах мотивации и контроля. Субъект-субъектный стиль (С-С) предполагает сотрудничество педагога и ученика на основе паритета, удовлетворяя потребность обучающегося в автономии и инициативности. Субъект-объектный стиль (С-О) характеризуется ориентацией учителя на собственные задачи и контроль, при котором ученик рассматривается как объект педагогических воздействий.

Принципиальное отличие предлагаемой методики от существующих инструментов состоит в том, что она диагностирует стиль отношения учителя к ученику через определенные педагогические ситуации, а не через самооценку личностных качеств. Это позволяет выйти за рамки абстрактных самохарактеристик и обратиться к реальному поведению педагога в типичных учебных условиях.

Методика состоит из 14 пар альтернативных утверждений, каждая из которых описывает типичную педагогическую ситуацию. Конструкция каждой пары отражает различие между субъект-субъектным и субъект-объектным типом отношения к ученику. Согласно инструкции, респондент распределяет 5 баллов между двумя утверждениями в паре таким образом, что сумма баллов в каждой паре всегда составляет 5 (например, 1 и 4, или 2 и 3, или 0 и 5). Такой формат побуждает педагога к выбору, отражающему его реальные педагогические приоритеты, и позволяет выявить степень выраженности каждого стиля.

Педагогу предлагается следующая ситуация: урок отклоняется от плана из-за возникших у учащихся вопросов. Варианты ответа: а) учитель, ориентируясь на план и цели урока, мягко возвращает класс к теме (С-О); б) учитель, ориентируясь на вопросы учеников, вносит изменения в ход урока (С-С). Респондент, придерживающийся преимущественно субъект-субъектного стиля, может распределить баллы следующим образом: утверждению а) – 1 балл, утверждению б) – 4 балла. Педагог с выраженным субъект-объектным стилем, напротив, присвоит большее количество баллов первому утверждению (например, 4 и 1 соответственно). Промежуточное распределение (2 и 3 или 3 и 2) свидетельствует о смешанном стиле с незначительным преобладанием одного из типов. Данное утверждение отражает различие между субъект-объектным типом, при котором педагог реализует собственный план, и субъект-совместным типом в терминологии эконсихологической типологии В.И. Панова.

Интерпретация результатов проводится с помощью суммирования баллов. Суммарный балл по утверждениям типа С-С отражает степень выраженности субъект-субъектного стиля. Высокий суммарный балл по шкале С-С соответствует конструктивному стилю: педагог опирается на инициативу учащихся, организует совместную деятельность на паритетных началах, учитывает интересы и потребности обучающихся. Преобладание баллов по шкале С-О характеризует педагога, ориентированного

преимущественно на собственный план и контроль, при этом ученик рассматривается как исполнитель педагогических предписаний. Промежуточные результаты свидетельствуют о смешанном стиле с ситуативным сочетанием обоих типов.

Первичная апробация методики проводилась в рамках семинара молодёжной научной школы. Эксперты в области педагогической психологии отметили высокое содержательное соответствие утверждений методики целям диагностики и практическую значимость инструмента. По итогам экспертизы были уточнены формулировки ряда утверждений для более чёткого разграничения типов педагогического воздействия. Результаты первичной апробации подтверждают перспективность применения методики в практике работы психологической службы образовательного учреждения.

Практическая необходимость создания методики обусловлена потребностью в инструменте, позволяющем оценить конструктивность педагогического подхода через анализ типичных учебных ситуаций – а не через самооценку личностных качеств. Дальнейшее исследование планируется на репрезентативной выборке действующих учителей с применением батареи валидизированных диагностических методов.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – Т. 4 : Детская психология. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
2. Дубровина И.В. Психологические аспекты психического здоровья детей и школьников // Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Академия, 1997.
3. Лукина, А. С. Парадигма позитивного образования: теоретико-методологические основания и векторы развития / А. С. Лукина, С. Н. Махновец // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 4(73). – С. 87-99. – DOI 10.26456/vtspyped/2025.4.087. – EDN OIFCTN.
4. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: эконпсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 4. – С. 16–25. – DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.04.16>
5. Савенков А.И., Поставнев В.М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020., М.: ООО

"А-Приор", 2020.– 306 с.– С. 133-142.

6. Суннатова Р.И. Субъектность педагога как условие субъект-совместного взаимодействия в образовательной среде // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология развития : сб. науч. ст. / под ред. В.И. Панова. – М. : Перо, 2020. – С. 539–543. – DOI: 10.24411/9999-006A-2020-10111.

7. Суннатова Р.И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, обеспечивающие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9, вып. 3(35). – С. 215–224. – DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>

Любишкина Е.Г.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: lyubishkinaeg411@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ И ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ

Данная статья посвящена изучению того, как студенты справляются со стрессом и трудностями во время обучения в университете. В работе представлены результаты исследования, целью которого было сравнение стратегий совладания у студентов первого и выпускного курсов. В исследовании приняли участие 55 студентов (30 первокурсников и 25 выпускников). Для оценки копинг-стратегий использовался опросник Р. Лазаруса и С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюковой), а для анализа данных – U критерий Манна – Уитни. Выявлены количественные и качественные различия в предпочтительных способах совладания. Установлено, что выпускники чаще используют планирование и самоконтроль, в то время как у первокурсников эти навыки развиты недостаточно. В заключение обсуждается важность индивидуального подхода к психологической поддержке студентов на разных этапах их обучения.

Ключевые слова: адаптация, психологическое благополучие, профессиональное самоопределение.

Проблема совладания со стрессом остается достаточно актуальной в современной психологии, особенно в контексте образовательной среды, где интенсивные психоэмоциональные нагрузки являются неотъемлемой частью учебного процесса. В рамках концепции Лазаруса и Фолкман, копинг - стратегии определяются как динамический процесс, включающий в себя как мыслительные операции, так и поведенческие реакции. Эти

усилия направлены на адаптацию к стрессовым ситуациям, возникающим как из внешней среды, так и из внутреннего мира индивида, когда последние воспринимаются как чрезмерно нагружающие его адаптивные ресурсы [3, с 15].

Студенческий возраст является сенситивным периодом для формирования зрелых форм совладающего поведения, однако начальный и завершающий этапы обучения сопряжены с кризисами адаптации и профессионального самоопределения [4]. Исследователями отмечается, что в структуре ведущих мотивов студентов четвертого курса присутствуют профессионально ориентированные мотивы, что отражает более высокую готовность к профессиональной деятельности, чем у студентов первого курса [6]. Именно в период обучения в вузе происходит трансформация копинг-стратегий: от импульсивных и эмоционально-ориентированных к более осознанному и проблемно-ориентированному [5; 1].

Цель настоящего исследования – выявить особенности копинг-стратегий у студентов первых и выпускных курсов и провести их сравнительный анализ с применением методов математической статистики.

Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва» в 2025 году. В нем приняли участие 55 студентов очной формы обучения: 30 человек - первокурсники (средний возраст 18 лет) и 25 человек - студенты выпускного курса (средний возраст 22 года).

Для диагностики копинг-стратегий был использован опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман) в адаптации Т.Л. Крюковой [2]. Данная методика включает в себя 8 шкал: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка.

Статистическая обработка данных включала расчет процентных долей испытуемых с разными уровнями выраженности копинг-стратегий (низкий, средний, высокий) и последующий сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна–Уитни. Обработка была проведена в программе SPSS Statistics 26.

Первичный анализ данных помог выявить отличительные особенности в применении копинг-механизмов в каждой из групп. Распределение уровней копинг-стратегий среди первокурсников представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение уровней копинг-стратегий у студентов первого курса (n=30)

№ п	Уровень	Количество (%) испытуемых по видам копинг-стратегий

	значения копинг- стратегий	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
1	Высокий уровень	1 (3,33)	10 (33,33)	1 (3,33)	2 (6,66)	0	7 (23,33)	2 (6,66)	6 (20)
2	Средний уровень	23 (76,67)	14 (46,66)	14 (46,66)	26 (86,66)	22 (73,33)	17 (56,66)	22 (73,33)	22 (73,33)
3	Низкий уровень	6 (20)	6 (20)	15 (50)	2 (6,66)	8 (26,66)	6 (20)	6 (20)	2 (6,66)

Как видно из таблицы 1, у первокурсников преобладают средние значения по большинству шкал. Обращает на себя внимание высокий процент низкого уровня самоконтроля (50%) и полное отсутствие высокого уровня принятия ответственности. Это свидетельствует о сложностях эмоционально-волевой регуляции на начальном этапе обучения.

У студентов выпускных курсов наблюдается иная картина (таблица 2). В группе выпускников значительно выше доля высоких показателей по конструктивным стратегиям: положительная переоценка (60%), планирование решения проблемы (28%), а также конфронтационный копинг (24%). Однако также отмечается рост высоких значений по шкале «Бегство-избегание» (36%).

Таблица 2 - Распределение уровней копинг-стратегий у студентов выпускного курса (n=25)

П/П	Уровень значения копинг- стратегий	Количество (%) испытуемых по видам копинг-стратегий							
		Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка

1	Высокий уровень	6 (24)	8 (32)	3 (12)	7 (28)	2 (8)	9 (36)	7 (28)	15 (60)
2	Средний уровень	17 (68)	15 (60)	16 (64)	17 (68)	19 (76)	12 (48)	16 (64)	9 (36)
3	Низкий уровень	2 (8)	2(8)	6 (24)	1 (4)	4 (16)	4 (16)	2 (8)	1 (4)

Сравнительный анализ уровней выраженности копинг-стратегий (рисунок 1) позволяет выявить качественные различия между группами.

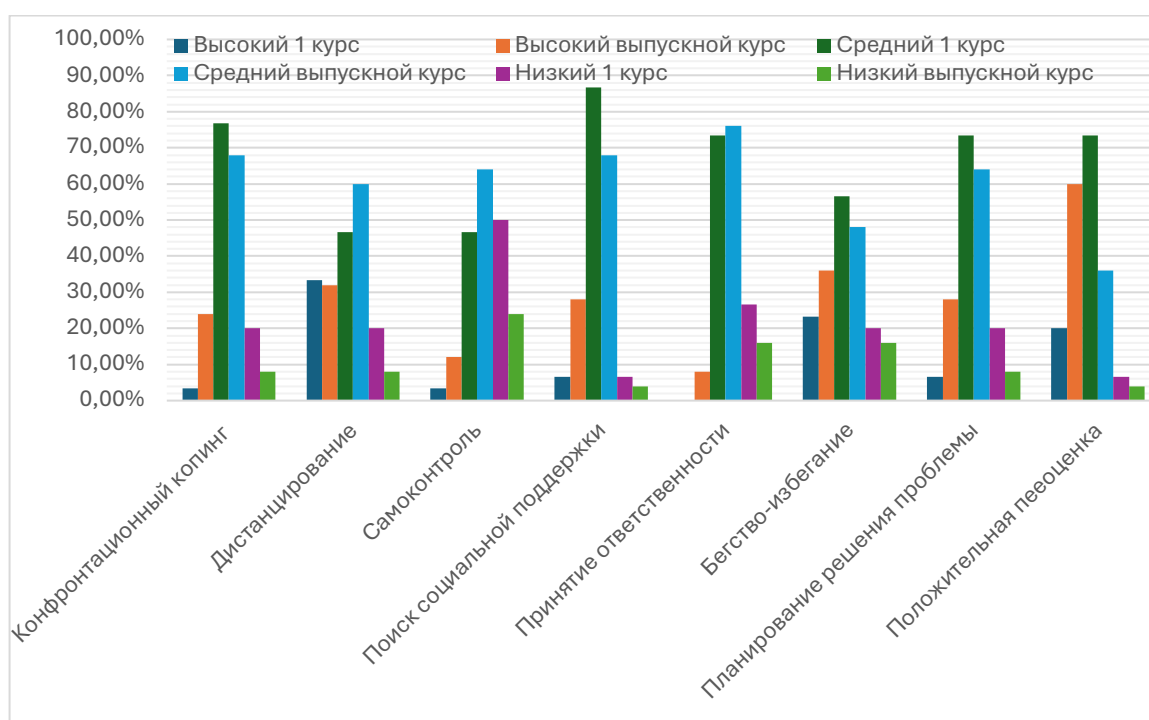


Рисунок 1 - Сравнительный анализ уровней копинг-стратегий у студентов первого и выпускного курсов (%)

Для подтверждения достоверности выявленных различий был использован U-критерий Манна-Уитни. Результаты статистического анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты сравнительного анализа копинг-стратегий (U-критерий Манна–Уитни)

Шкала	U	z	p-уровень	Значимость (α=0.05)
Конфронтационный копинг	255,5	-2,02	<0,05	Значимо
Дистанцирование	355	-0,34	>0,05	Не значимо
Самоконтроль	255,5	-2,02	<0,05	Значимо
Поиск социальной поддержки	285	-1,52	>0,05	Не значимо

Принятие ответственности	272,5	-1,73	=0,08	Не значимо
Бегство-избегание	281,5	-1,58	>0,05	Не значимо
Планирование решения проблемы	195,5	-3,03	<0,01	Значимо
Положительная переоценка	181,5	-3,27	<0,01	Значимо

Статистически значимые различия ($p < 0,05$) выявлены по четырем шкалам: «Конфронтационный копинг», «Самоконтроль», «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка». По шкалам «Дистанцирование», «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности» и «Бегство-избегание» статистически значимых различий не обнаружено, хотя качественный анализ показывает определенные тенденции [7].

Полученные данные подтверждают гипотезу о трансформации копинг-стратегий в процессе обучения в вузе. Студенты выпускных курсов демонстрируют более зрелый и адаптивный репертуар совладающего поведения, что выражается в достоверно более высоких показателях по шкалам «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка» по сравнению с первокурсниками ($p < 0,01$). Это согласуется с выводами Е.В. Битюцкой [1, с. 62], которая отмечает, что с возрастом и накоплением опыта преодоления трудностей когнитивная оценка стрессовых ситуаций становится более дифференцированной, что способствует выбору эффективных стратегий.

Существенно более высокий уровень самоконтроля у выпускников ($p < 0,05$) свидетельствует о формировании навыков эмоционально-волевой регуляции в процессе обучения. Напротив, 50% первокурсников имеют низкий уровень самоконтроля, что, вероятно, связано с адаптационным стрессом и отсутствием сформированных механизмов регуляции в новых условиях [4, с. 70].

Повышенные показатели конфронтационного копинга у выпускников ($p < 0,05$), на первый взгляд, могут трактоваться как импульсивность. Однако в контексте выпускного курса это может отражать готовность к активному отстаиванию своих интересов и энергичному решению проблем перед выходом на рынок труда [5, с. 115].

Интересным представляется отсутствие статистически значимых различий по шкале «Принятие ответственности» ($p = 0,08$). Однако качественный анализ показывает, что у первокурсников полностью отсутствует высокий уровень по этой шкале, тогда как у выпускников он появляется (8%), что указывает на постепенное формирование внутреннего локуса контроля.

Отдельного внимания заслуживает рост показателей избегания

(бегства-избегания) в группе выпускников. Хотя различия не достигли уровня статистической значимости, доля студентов с высокими значениями этой стратегии среди выпускников выше (36% против 23,33%). Это может быть связано с накопленным стрессом, ситуацией неопределенности перед окончанием вуза и может выступать мишенью для психопрофилактической работы [2, с. 28; 1, с. 65].

Проведенное исследование выявило значимые различия в копинг-стратегиях студентов первого и выпускного курсов. К завершению обучения студенты демонстрируют более зрелые способы совладания: планирование решения проблемы, положительную переоценку, самоконтроль и конфронтационную активность. В то же время у них наблюдается тенденция к росту избегающего поведения, что требует внимания со стороны психологической службы вуза.

Первокурсники нуждаются в психолого-педагогической поддержке, направленной на развитие навыков саморегуляции, планирования и принятия ответственности. Полученные результаты могут быть использованы для разработки дифференцированных программ психологического сопровождения студентов на разных этапах обучения с учетом специфики их копинг-профилей.

Список литературы

1. Битюцкая, Е.В. Когнитивное оценивание и копинг-стратегии в трудных жизненных ситуациях / Е.В. Битюцкая // Вопросы психологии. — 2020. — № 2. — С. 58–67.
2. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т.Л. Крюкова. — Кострома: Авантитул, 2007. — 60 с.
3. Лазарус, Р.С. Стресс, оценка и копинг / Р.С. Лазарус, С. Фолкман. — М.: Медицина, 1984. — 218 с.
4. Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в структуре саморегуляции и психологического благополучия / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2011. — № 4. — С. 64–77.
5. Сирота, Н.А. Копинг-поведение и психопрофилактика стрессовых расстройств / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. — М.: Смысл, 2018. — 240 с.
6. Фролова, Е. В. Учебная мотивация у студентов психолого-педагогических направлений подготовки: психосемантический анализ / Е. В. Фролова, В. М. Поставнев, А. М. Двойнин // Научно-педагогическое обозрение. — 2024. — № 6(58). — С. 103 -113. — DOI 10.23951/2307-6127-2024-6-103-113.
7. DeepSeek, DeepSeek (версия V3). Большая языковая модель. https://chat.deepseek.com/sign_in

Науменко Т.В.

*КГКП «Костанайский политехнический высший колледж» УОАКО,
Магистрант ИППО Московского городского педагогического
университета, г. Москва*

E- mail: naumenkov260@mgpu.ru

СЕМЬЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Детско-родительские отношения имеют значительное влияние на ребенка, определяя его установки, а также способствуя эмоциональному и социальному развитию в ключевые периоды взросления. В условиях современных социально-экономических и культурных изменений традиционные семейные модели претерпевают значительные трансформации, что сказывается на характере этих отношений. В ходе развития различные стили семейного воспитания, их влияние на развитие личности ребенка, а также факторы, определяющие родительские установки. Разработка и внедрение программ поддержки родителей способствуют осознанию ценности семьи, укреплению детско-родительских отношений и повышению их воспитательной компетентности.

Ключевые слова: родительские установки, семейное воспитание, эмоциональная поддержка, социальная адаптация, воспитательные стратегии.

Семья представляет собой социальную среду, в которой ребёнок получает первый опыт эмоционального и социального взаимодействия. Именно в опыте детско-родительского взаимодействия проявляются базовые формы воспитательной компетентности и общения: ребёнок учится любить, сопереживать, выражать радость или недовольство, открывает для себя окружающий мир и осваивает закономерности социализации, важные для формирования личности. Будучи частью семейной микрогруппы, ребёнок проходит адаптацию, выстраивая различные формы взаимодействия с родителями, которые могут способствовать как гармоничному, так и конфликтному развитию его личности и включению в социальную среду.

На протяжении всей жизни семья сохраняет свою значимость как основной институт воспитания и формирования личности, предоставляя поддержку и формируя воспитательные установки. Детско-родительские отношения являются важным фактором в развитии ребёнка и оказывают значительное влияние на формирование его установок, поведения и эмоционального состояния, что особенно проявляется уже во взрослом возрасте.

Ряд исследователей рассматривает детско-родительские отношения

как элемент семейной системы, включающей в себя два взаимосвязанных, но не равнозначных направления: отношение родителей к ребёнку и отношение ребёнка к родителям, что отражает ценности процесса социализации. Другие исследователи трактуют это понятие как активный процесс взаимодействия и взаимного влияния, в котором проявляются важные закономерности межличностных отношений. К ним относятся Н.И. Буянов, А.Я. Варга, А.И. Спиваковская и другие, рассматривающие родительскую роль как проявление семейного института в педагогической и психолого-педагогической практике.

С точки зрения психологии и воспитательных функций семья представляет собой важнейшее пространство социализации и формирования личности ребёнка. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие, подчеркивают значимость детско-родительских отношений в развитии личности и осознании ребёнком традиционных ценностей. А.Я. Варга выделяет несколько типов родительских отношений: от принимающее-авторитарных до отвергающих с элементами инфантилизации, а также симбиотические и симбиотически-авторитарные, характеризующиеся высоким уровнем контроля. Такой функциональный подход рассматривает детско-родительские отношения как средство содействия психосоциальному развитию ребёнка в семейной среде [2].

К.А. Абульханова-Славская, развивая идеи С.Л. Рубинштейна, выделяет два типа отношений: функциональные, где другой человек воспринимается как средство для достижения целей, и личностные – основанные на признании ценности другого как уникальной личности. В семейной практике часто наблюдается сочетание этих двух типов. Ребёнок и родитель могут быть для друг друга как источниками удовлетворения потребностей, так и партнёрами в личностном развитии [1].

Качество детско-родительских отношений определяется рядом факторов, включая родительскую позицию, стиль общения, установки и эмоциональное восприятие ребёнка. А.Я. Варга подчёркивает, что тип отношения включает три компонента: эмоциональный, поведенческий и когнитивный. Немаловажную роль играет личностная гибкость родителей, их готовность адаптироваться к изменяющимся возрастным и психологическим особенностям ребёнка [2].

Исследования показывают, что деструктивные формы взаимодействия в семье могут становиться предпосылками для психоэмоциональных нарушений в детском возрасте. В исследовании Р.И. Суннатовой определены те важные конструктивные навыки коммуникации значимого взрослого с детьми, которые определяют не только создание эмоционально положительного контакта взрослого и ребенка, но и способствуют развитию личности ребенка, а именно: способность взрослого безусловно принимать личность ребенка, речь не идет о поступках; создавать при взаимодействии чувство доверия ребенка и к

взрослому и в самом себе, а также воздерживаться от давления на личность ребенка [6].

Как отмечают А.Я. Варга и Ю.Б. Гиппенрейтер в своих работах, в обзоре зарубежных исследований подчёркивается важность родительских установок и личностных характеристик взрослых в формировании благоприятного психологического климата в семье. Д. Баумринд, Э. Эриксон и К. Роджерс, акцентируют внимание на том, что именно стиль родительского поведения и эмоциональное отношение к ребёнку во многом определяют характер его развития и социализации [2, 4]. Родители, склонные к негибкому стилю мышления и поведения, часто сталкиваются с трудностями в выстраивании отношений, особенно по мере взросления ребёнка. Это может привести к конфликтам, недопониманию и напряжению.

Ю.Б. Гиппенрейтер акцентирует внимание на стиле общения в семье как ключевом факторе личностного развития ребёнка. По её мнению, удовлетворение базовых потребностей ребёнка напрямую зависит от того, каким образом осуществляется коммуникация с родителями – поддерживающим или подавляющим способом [4].

В работах Е.О. Смирновой подчёркивается эмоциональная насыщенность, амбивалентность и изменчивость родительских отношений в зависимости от возраста ребёнка. Родителю необходимо одновременно оберегать ребёнка и давать ему пространство для самостоятельного опыта, при этом учитывая его возрастные особенности [5].

Таким образом, несмотря на разнообразие подходов, в теоретическом поле можно выделить две ключевые оси родительского отношения: любовь, забота и принятие – с одной стороны; и контроль, требовательность и нормативная регуляция – с другой. Родитель, будучи носителем культурных и социальных норм, формирует у ребёнка представления о допустимом и ожидаемом поведении.

А.Я. Варга и В.В. Столин определяют родительские отношения как совокупность чувств, установок и моделей поведения по отношению к ребёнку. Они выделяют несколько типов этих отношений: – принятие-отвержение: шкала эмоционального отношения, от симпатии и поддержки до недоверия и непринятия; – объединение: акцент на сотрудничестве, поощрении инициатив и защите интересов ребёнка; – симбиоз: высокая эмоциональная вовлечённость, стремление удовлетворить потребности ребёнка при наличии тревоги за него; – авторитаризм: контроль и требование беспрекословного подчинения, постоянное наблюдение за поведением; – инфантилизация: стремление воспринимать ребёнка как несамостоятельного, чрезмерный контроль и недоверие [3].

На основе рассмотренных концепций можно сделать вывод, что детско-родительские отношения являются устойчивой, но динамичной системой, зависящей от личностных характеристик участников, их

установок, а также от этапа развития ребёнка. Среди всех типов наибольший положительный эффект на развитие личности оказывает тип «объединения», тогда как другие формы могут приводить к различным нарушениям в поведении и психоэмоциональном состоянии ребёнка.

Специфика обозначенных проблем актуализирует разработку программы, предполагающей создание условий для осознания родителями ценности семьи как «эмоционального тыла» для ребенка, укрепления детско-родительских отношений, а не дублирования функций образовательного учреждения, развития социально- педагогической рефлексии родителей.

В нашем исследовании, направленного на изучение влияния детско-родительских отношений на психологическое благополучие подростков, одной из ключевых задач является разработка коррекционной программы для родителей студентов колледжа. Цель данной программы – повышение уровня воспитательной компетентности родителей, улучшение качества взаимодействия с детьми-подростками и, как следствие, содействие формированию благоприятного психологического климата в семье.

Для разработки такой программы необходимо предварительное проведение диагностики, включающей: – выявление затруднений, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания подростков; – изучение динамики отношения родителей к используемым способам общения с детьми с точки зрения их этичности и возрастной уместности; – анализ самочувствия родителей в родительской роли; – исследование изменений в эмоциональном самочувствии самих подростков.

Результаты этой диагностики позволят сформировать адресные рекомендации и инструменты коррекции, включённые в программу психолого-педагогической поддержки, направленную на укрепление детско-родительских отношений и повышение психологического благополучия студентов колледжа.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. О психологическом времени личности // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – №1. – С. 3–14.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительских отношений. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 358 с.
3. Варга А.Я., Столин В.В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике / под ред. Е.С. Романовой, А.Б. Холмогоровой. – М. : МГУ, 2013. – С. 107–113.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – М. : ЧеРо, 2008. – 304 с.
5. Смирнова Е.О. Психология детства: курс лекций. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
6. Суннатова, Р. И. Личностные и коммуникативные качества

педагога, обуславливающие субъект-субъектное взаимодействие / Р. И. Суннатова // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами: Статьи Международной научной конференции, Майкоп, 25–26 сентября 2020 года. – Майкоп – Краснодар: Адыгейский государственный университет, Кубанский государственный университет, 2020. – С. 333–337. – EDN TCHVSH.

Оберная А. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: obernayaav@mgpu.ru

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ОРГАНИЗАТОРОВ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Организаторы добровольческой деятельности – профессиональная группа, обеспечивающая координацию, обучение и поддержку волонтеров, испытывает хроническую психоэмоциональную перегрузку, что создает риски профессионального выгорания и текучести кадров. Также выгорание – основной фактор профессиональной деморализации, отлынивания от работы, низкой производительности, конфликтности в семье и на работе, физической болезни и дистресса. Наша цель – выявить специфику синдрома выгорания у организаторов волонтерской деятельности и обосновать необходимость включения профилактических мер в систему подготовки и сопровождения кадров для добровольческого сектора в Международный год волонтера. В результате исследования на выборке из 75 организаторов добровольческой деятельности, преимущественно реализующих свою деятельность в пределах Москвы и Московской области с помощью использования единой информационной системы в сфере добровольчества Добро.рф, зафиксирован выраженный синдром выгорания при сохранной профессиональной самооценке.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, организаторы волонтерской деятельности, профилактика выгорания.

Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 2026 год Международным годом добровольцев. Это решение акцентирует вклад волонтерства в достижение целей устойчивого развития, укрепление социальной устойчивости и солидарности. В связи с этим мировому сообществу рекомендовано поддерживать добровольческие инициативы, формировать безопасную и доступную среду для их реализации, а также включать волонтерство в национальные стратегии [6]. На фоне растущего интереса к волонтерству как со стороны государства, так и общества, ключевым фактором эффективности движения становится сохранение

кадрового потенциала его организаторов.

Термин «burnout» (эмоциональное выгорание) впервые использовал американский психиатр Х. Фройденбергер в 1974 г., описывая состояние истощения у здоровых людей, которые интенсивно и продолжительно общаются с пациентами в эмоционально напряжённой обстановке [4]. В дальнейшем К. Маслач уточнила это понятие, охарактеризовав выгорание как «затяжную реакцию на хронические межличностные стрессоры, возникающие в профессиональной деятельности», и предложила трёхкомпонентную модель синдрома [5]. В коллективной монографии «Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика», опубликованной рядом авторов МГПУ, в частности в разделе, подготовленных В.П. Песковым и Р.И. Суннатовой раскрывается, что одним из последствий эмоционального выгорания возможна профессиональная трансформация личности [3].

Руководители и координаторы волонтерских центров и корпусов, менеджеры волонтерских программ в НКО — именно они обеспечивают работу добровольческих проектов. Но на практике эти специалисты часто оказываются без необходимой поддержки со стороны организаций. Помогая волонтерам эмоционально и методически, сами они редко имеют доступ к супервизии, психологическому сопровождению или программам восстановления [1]. Несмотря на наличие фундаментальных исследований синдрома выгорания в помогающих профессиях (К. Маслач, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова), группа организаторов добровольческой деятельности остается малоизученной. Имеющиеся работы фокусируются преимущественно на волонтерах-исполнителях [1], тогда как специфика деятельности организатора (сочетание управленческих функций, эмоционального труда и ресурсного дефицита) формирует уникальную конфигурацию выгорания, требующую отдельного анализа.

В рамках нашего исследования мы исходим из предположения о том, что организаторы, системно применяющие методы профилактики профессионального выгорания, демонстрируют достоверно более низкие показатели эмоционального истощения и деперсонализации при более высоком уровне удовлетворенности трудом. База исследования: Ассоциация волонтерских центров, некоммерческих организаций и институтов общественного развития «Добро.рф». Выборка: 75 организаторов волонтерской деятельности (Москва и Московская область). Критерии включения: стаж работы в должности организатора/координатора/руководителя добровольческих программ не менее 6 месяцев. Среди опрошенных преобладают женщины (62,7%), средний возраст респондентов — 31,5 года, причём большинство (42,7%) находится в возрастной группе 26–35 лет. Высшее образование имеют 93,4% участников. По стажу работы выборка распределилась следующим образом: 41,3% — от 1 до 3 лет, 25,3% — от 4 до 7 лет, 9,3% —

более 7 лет. Полная занятость характерна для 77,3% организаторов. Основные сферы деятельности: социальное волонтерство (29,3%), событийное (25,3%), экология (16,0%), культура (13,3%), ликвидация последствий ЧС (10,7%).

Методики:

1. Опросник профессионального выгорания МВІ (адаптация Н.Е. Водопьяновой).
2. Методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко.
3. Авторская анкета (18 вопросов: социально-демографический блок, условия труда, информированность о выгорании, частота применения 8 профилактических практик, удовлетворенность трудом).

Статистическая обработка: SPSS 23.0; дескриптивные статистики, корреляционный анализ (r_s Спирмена), сравнение групп (U-Манна-Уитни, H-Краскела-Уоллиса). Выбор методов статистической обработки определялся типом данных и характером их распределения.

Выбор статистических инструментов определялся характером данных и их распределения. Часть показателей (например, частота симптомов, удовлетворённость работой) относилась к порядковым шкалам, другая часть (индексы выгорания) — к метрическим. Проверка с помощью критерия Шапиро–Уилка показала, что распределение большинства переменных значимо отклоняется от нормального ($p < 0,05$), поэтому использовать параметрические методы (t-критерий Стьюдента, корреляцию Пирсона) было бы некорректно. Взаимосвязи мы оценивали с помощью ранговой корреляции Спирмена (r_s) — она не требует нормальности и позволяет уловить монотонные зависимости. При сравнении двух групп (например, тех, кто регулярно применяет профилактику, и тех, кто этого не делает) использовали U-критерий Манна–Уитни, а для сопоставления нескольких групп (по стажу, сфере деятельности) — H-критерий Краскела–Уоллиса. Такие непараметрические подходы считаются наиболее адекватными для психологических данных с ненормальным распределением и широко применяются в исследованиях выгорания [2]. Благодаря этому статистические выводы можно считать корректными, а обнаруженные закономерности — обоснованными.

По методике МВІ эмоциональное истощение оказалось выраженным ($M=25,8$), тогда как редукция профессиональных достижений ($M=32,1$) находится на уровне, близком к низкому, что говорит о сохранной профессиональной самооценке. Системный индекс синдрома выгорания (СИСВ) составил 0,68 — это соответствует выраженной степени (табл. 1).

Таблица 1

Показатели компонентов выгорания по МВІ (n=75)

Компонент	М	σ	Уровень
Эмоциональное	25,8	4,1	Высокий

истощение			
Деперсонализация	9,2	3,5	Средний
Редукция достижений	32,1	5,7	Ближе к низкому
СИСВ	0,68	0,12	Выраженный

Такое сочетание — высокая истощённость при сохраняющейся позитивной самооценке — мы назвали «выгоранием на службе»: человек остаётся вовлечённым в миссию, но ресурсы для её реализации уже на исходе.

Анализ фазовой динамики по Бойко показал, что 62% респондентов находятся в фазе резистенции; здесь доминируют симптомы «расширение сферы экономии эмоций» (62%) и «неадекватное избирательное реагирование» (47%). Ещё 44% сообщили о выраженных психосоматических проявлениях (нарушения сна, головные боли, обострения хронических заболеваний) — это уже указывает на переход в фазу истощения.

Также в ходе нашего исследования было выявлено, что осведомленность о феномене выгорания практически тотальна (94%). 68% признают проблему актуальной лично для себя. Однако регулярно (оценки 4–5 по 5-балльной шкале) применяют профилактические практики лишь 21%.

Структура используемых методов:

- Неформальная поддержка коллег/близких – 56%.
- Хобби – 41%.
- Спорт – 35%.
- Супервизия / группы поддержки – 7%.
- Обращение к психологу – 12%.

Организационный уровень: только 16% респондентов подтвердили наличие в их организации программ профилактики выгорания с их регулярным участием. 84% не имеют доступа к структурированной психологической поддержке на рабочем месте.

Корреляционный анализ (r_s Спирмена) позволил выявить, в первую очередь обратную связь между частотой профилактики и эмоциональным истощением, обратную связь с деперсонализацией, прямую связь с удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Нами также выявлена положительная корреляция стажа с эмоциональным истощением. Пик выгорания приходится на период 4–7 лет работы. Также выявлено, что организаторы в сферах ликвидации ЧС и социального обслуживания уязвимых групп имеют значимо более высокие баллы по фазам резистенции и истощения ($p \leq 0,05$), чем их коллеги в событийном и экологическом волонтерстве. Полученные средние значения по субшкалам были сопоставлены с нормативными данными, представленными в

руководстве МВІ для выборок работников помогающих профессий. Сопоставление полученных нами средних значений с нормативами МВІ для помогающих профессий показало следующее. Эмоциональное истощение у организаторов превышает средний уровень, характерный для социальных работников и медицинского персонала, и может быть квалифицировано как высокое. Деперсонализация соответствует средним значениям. Редукция профессиональных достижений находится ниже среднего, что говорит о сохранности профессиональной самооценки. Такое сочетание — высокая истощённость при сохранной самооценке — нетипично. Мы связываем его с сильной внутренней мотивацией и ценностной включённостью респондентов в добровольческую деятельность.

В более широком контексте эти данные свидетельствуют о системном кадровом кризисе. Внешний запрос на расширение волонтёрских программ и повышение качества управления вступает в противоречие с исчерпанием психоэмоциональных ресурсов организаторов. Ценностно-смысловая мотивация поддерживает внешнюю активность, но внутренние издержки становятся неприемлемыми: 44% участников испытывают психосоматические расстройства, а 62% находятся в состоянии хронической «экономии эмоций», которая распространяется на личную жизнь.

Особого внимания заслуживает разрыв между осведомленностью и действием. Важным теоретическим вопросом остается разграничение выгорания и депрессии. Отметим, что на теоретическом уровне главное отличие синдрома эмоционального выгорания от депрессии в контекстной специфичности — эмоциональное выгорание обычно связано с работой, в то время как депрессия является более общим понятием. В нашем исследовании мы не измеряли депрессивную симптоматику, однако высокая частота психосоматических жалоб (44%) и эмоционального истощения может свидетельствовать о риске генерализации выгорания, когда оно начинает выходить за пределы рабочего контекста, что согласуется с данными о том, что выгорание может быть фактором риска развития депрессии. Организаторы знают о выгорании, часто переживали его симптомы, но не обращаются за помощью и не включают профилактику в регулярный график. Это объясняется:

1. Культурным кодом помогающего специалиста («я должен справляться сам», «стыдно жаловаться»).
2. Дефицитом времени (перегрузка не оставляет ресурса на заботу о себе).
3. Отсутствием доступных и релевантных программ (тренинги для волонтеров не учитывают управленческую специфику).

Значимость исследования состоит в эмпирическом подтверждении того, что профилактика выгорания является не «мягким» дополнением, а жестким фактором профессиональной устойчивости. Разница в уровне

истощения между группами «регулярно» и «редко» составляет более 20% и имеет высокую статистическую значимость.

Провозглашение 2026 года Международным годом добровольца – это не только признание заслуг волонтерского сообщества, но и индикатор зрелости инфраструктуры поддержки. Исследование показало: организаторы добровольческой деятельности, являясь носителями ключевой компетенции, находятся в зоне высокого профессионального риска. Сохранение текущей ситуации приведет к кадровому кризису: уход наиболее опытных специалистов, дискредитация профессии «организатор добровольчества», снижение качества волонтерских программ. В 2026 году возможно проведение лонгитюдного исследования на расширенной выборке (федеральный уровень) с оценкой эффективности внедрения профилактических программ.

Список литературы

1. Балакина, К. Ю. Эмоциональное выгорание добровольцев. Причины и профилактика / К. Ю. Балакина // Вестник науки. – 2023. – Т. 1, № 11(68). – С. 754-761. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54781507>
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 299 с. — (Профессиональная практика). — ISBN 978-5-534-08627-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/563121> (дата обращения: 17.03.2026).
3. Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика. 2025. Коллективная монография. Керемли Н.В., Кукушкина Ю.А., Курганова Е.А., Ключко О.И., Лукина А.С., Песков В.П., Поставнев В.М., Поставнева И.В., Суннатов Р.И., Сухонос А.П., Фролова Е.В., Цаплина О.В.
<https://elibrary.ru/item.asp?id=88842054>
4. Freudenberger H.J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. V. 30. P. 159–165
5. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S.E. Jackson // Journal of Occupational Behaviour. – 1981. – Vol. 2. – P. 99–113.
6. United Nations General Assembly Resolution. International Year of Volunteers for Sustainable Development [Электронный ресурс] // UN Volunteers. – Режим доступа: <https://www.unv.org/recognition-volunteerism-ivy-2026> (дата обращения: 17.03.2026).

Рыбин М.Д.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: maks_maks_rybin@mail.ru

Митрукова А.А.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: mitrukova1999@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ТРАВЛИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается роль эмпатии в профилактике травли среди подростков. Анализируются современные отечественные исследования, подтверждающие связь между уровнем развития эмпатии, духовно-нравственными качествами личности и склонностью к агрессивному поведению. Представлен анализ практических программ профилактики травли, реализуемых в российских образовательных организациях, включая опыт работы психологов и педагогов. Приводятся результаты эмпирического исследования, проведенного авторами в школах г. Москвы, подтверждающие обратную корреляционную связь между уровнем эмпатии и участием подростков в травле в роли агрессора. Делается вывод о том, что целенаправленное формирование эмпатии является эффективным фактором снижения уровня травли в образовательной среде.

Ключевые слова: травля, эмпатия, подростки, профилактика агрессивного поведения, школьная среда, духовно-нравственное воспитание, психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема травли в школьной среде сохраняет свою актуальность для современного российского образования. Согласно данным международных исследований, до 30% подростков в России сталкиваются с травлей в той или иной форме [4]. Наибольшую уязвимость демонстрируют обучающиеся средней школы. Последствия травли могут включать снижение учебной мотивации, развитие невротических состояний, эмоциональную нестабильность, а в ряде случаев — суицидальные попытки.

Традиционные подходы к профилактике травли часто основываются на запретительных и карательных мерах. Однако, как отмечает А. Макачук, психолог и директор Центра толерантности, «когда мы работаем с подростками, которые годами были либо агрессорами, либо молчаливыми свидетелями травли, то видим одну и ту же картину: они уже прожили три-четыре года в среде, где унижение другого — это норма. Переучивать таких детей сложнее» [5]. В этой связи особую значимость приобретают позитивные психологические интервенции, ориентированные на развитие личностных ресурсов учащихся, среди которых ключевое место занимает

эмпатия.

Цель данной статьи — проанализировать потенциал развития эмпатии как фактора профилактики травли в средней школе на основе современных отечественных исследований, практического опыта российских образовательных организаций и собственного эмпирического исследования.

Эмпатия понимается как способность понимать эмоциональное состояние другого человека и сопереживать ему. В структуре эмпатии принято выделять два компонента: когнитивный (понимание эмоций других) и аффективный (эмоциональное реагирование на состояние другого) [3].

Теоретическое обоснование связи эмпатии с агрессивным поведением представлено в исследованиях отечественных психологов. Исследование Е.С. Синогиной и С.А. Ломовской, проведенное в школах г. Томска с использованием многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса (в адаптации Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской), подтвердило наличие значимой связи между показателями эмпатии и проявлениями кибертравли. Авторы установили, что «недостаточное развитие духовности и эмпатии может быть связано с повышенным риском проявления агрессивного поведения, в частности кибертравли» [3].

Растущее количество исследований по развитию эмоционального интеллекта и эмпатии у подростков подчеркивает актуальность данной темы, поскольку эти качества играют ключевую роль в межличностном общении и успешной социализации [2]. Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональной нагрузкой, связанной с перестройкой организма и становлением личности, что требует формирования навыков эмоциональной регуляции и умения справляться с негативными эмоциями. В исследованиях подтверждается связь низкого уровня эмоционального интеллекта и эмпатии с высокой агрессивностью.

Анализ современных исследований показывает, что профилактика травли требует системного подхода, включающего не только работу с агрессорами и жертвами, но и формирование активной позиции свидетелей. Как отмечается в психолого-педагогической литературе, развитие доброжелательности снижает риск негативных ситуаций и агрессивного поведения. Важность профилактических программ заключается в предотвращении и включает в себя регулярные занятия, беседы с группами риска, внесение изменений в правила дисциплины и оказание поддержки пострадавшим.

Программа «Каждый важен». Программа построена по принципу «от простого к сложному» и включает восемь интерактивных занятий, в ходе которых дети через игры, ролевые ситуации и групповые задачи учатся распознавать травлю, развивать эмпатию и осваивать навыки взаимопомощи [5]. Методика делает особый акцент на инклюзии: дети при

помощи коротких кейсов и графических новелл «знакомятся» с детьми с инвалидностью, что способствует формированию правильного отношения к особенностям развития.

Деятельность школьных служб примирения. Важным институциональным механизмом развития эмпатии выступают школьные службы примирения, которые создаются в образовательных организациях России. Ключевые принципы восстановительного подхода включают фокус на восстановление отношений, участие в процессе примирения всех сторон конфликта, осознание детьми последствий своих поступков и развитие эмпатии — способности понимать чувства и переживания других людей.

Программы психологического сопровождения. Педагогами-психологами разрабатываются специализированные программы профилактики травли и агрессии. Основными целями программы выступают выявление и минимизация рисков травли, информирование участников образовательного процесса о признаках и последствиях травли, формирование навыков межличностного общения и умения справляться с негативными эмоциями, поддержка детей, ставших объектом травли.

Законодательные инициативы. На государственном уровне разрабатываются меры по профилактике травли в образовательных организациях. Разрабатываемый законопроект о профилактике травли среди детей предусматривает внедрение в образовательный процесс специальных воспитательных модулей и мероприятий. Документ направлен не на наказание, а прежде всего на воспитание. В школах планируется проведение уроков, показов фильмов, игр и совместных мероприятий, которые будут формировать у детей эмпатию и уважение к сверстникам [4].

Для проверки гипотезы о связи уровня эмпатии и склонности к травле обучающихся средней школы, нами было проведено эмпирическое исследование на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа №158». В исследование приняли участие 60 обучающихся 7-8 классов в возрасте 13-15 лет, из них 28 девочек и 32 мальчика. Исследование проводилось в феврале-марте 2026 года.

Для диагностики использовались следующие методики:

1. Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (в адаптации Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской) — позволяет оценить четыре шкалы: «децентрация» (когнитивный компонент), «эмпатическая забота» (аффективный компонент), «воображение» и «личный дистресс» (тенденция испытывать тревогу в напряженных межличностных ситуациях).

2. Опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации буллинга» (Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, ROBVQ) — модифицированная версия методики Д. Ольвеуса «Буллинг». Адаптация для русского контекста

проведена Е. В. Бушиной и А. М. Муминовой в 2021 году. Позволяет выявить частоту и формы участия подростков в травле в качестве агрессора, жертвы, защитника или свидетеля.

3. Методика диагностика склонности к агрессивному поведению (Басса-Дарки в адаптации А.К. Осницкого) – для выявления форм агрессивных проявлений.

Исследование проводилось анонимно в онлайн-формате (Яндекс. Форма) в присутствии классного руководителя и педагога-психолога. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики и корреляционного анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Анализ полученных данных позволил распределить респондентов по уровню эмпатии. Распределение представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение подростков по уровню эмпатии

<i>Уровень эмпатии</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>% от выборки</i>
Высокий	14	24%
Средний	31	52%
Низкий	15	25%

Как видно из Таблицы 1, каждый четвертый подросток демонстрирует низкий уровень эмпатии, что позволяет отнести их к группе риска в контексте проявления агрессивного поведения. Большинство респондентов (52%) имеют средний уровень эмпатии, и лишь 24% - высокий.

Особый интерес представляет распределение ролей в буллинг-структуре в зависимости от уровня эмпатии (Таблица 2).

Таблица 2. Распределение ролей в травле в зависимости от уровня эмпатии

<i>Роль в травле</i>	<i>Низкий уровень эмпатии (n=15)</i>	<i>Средний уровень (n=31)</i>	<i>Высокий уровень (n=14)</i>
Агрессор	42%	18%	4%
Жертва	21%	23%	8%
Защитник	0%	15%	50%
Свидетель	37%	44%	38%

Примечание: сумма по строке может превышать 100», так как респонденты могли указывать несколько ролей.

Если посмотреть на данные из Таблицы 2, видно: эмпатия — это не просто

то, что мешает ребенку быть агрессивным, а еще и важная опора для

хорошего поведения. Среди тех подростков, у кого эмпатия сильно развита, половина (50%) встают на защиту жертвы. Среди участников с низким уровнем эмпатии не оказалось ни одного, кто встал бы на защиту жертвы.

У респондентов со средними показателями эмпатии (таких большинство — 52%). Они в 44% случаев выбирают позицию наблюдателя. Именно на эту группу учителям стоит обратить главное внимание: целенаправленно развивая их эмпатию, можно превратить пассивных свидетелей в активных защитников, что поможет изменить климат в классе.

Подытожив теорию и практику, можно сказать следующее:

1. Связь между эмпатией, внутренними моральными установками и склонностью к травле действительно есть, и это подтверждено цифрами. Когда эмпатия на низком уровне, риск агрессивного поведения выше.

2. Наше исследование четко показало обратную зависимость: чем ниже эмпатия, тем выше склонность к буллингу (коэффициент $-0,47$, значимость $p < 0,01$). То есть низкая эмпатия — это фактор опасности.

3. Роли в травле распределяются по-разному в зависимости от уровня эмпатии. У кого эмпатия низкая — те заметно чаще становятся агрессорами (42%). А у кого высокая — те в половине случаев (50%) оказываются защитниками.

4. Из всего этого ясно, что в школьные программы по борьбе с буллингом нужно обязательно включать системную работу по развитию эмпатии. В первую очередь — с теми, у кого она на низком уровне, и с теми, кто вечно стоит в стороне.

Таким образом имеет смысл и в дальнейшем разрабатывать и проверять на практике программы развития эмпатии с учетом возраста, а также думать, как встроить этот компонент в обычные уроки и внеклассные занятия.

Список литературы

1. Башмакова Е.А., Дегтярев Е.А. Факторы и социальные причины буллинга и кибербуллинга в подростковом возрасте. Проблемы современного педагогического образования. 2021; 71:36-38.
2. Бенюх О.Ю., Никулина И.В., Орлова С.И., Санько А.М. Средства профилактики буллинга в среде обучающихся средних классов: выпускная квалификационная работа. Самара: Самарский национальный исследовательский университет им. С.П. Королева, 2025.
3. Бочавер А.А., Горлова Н., Хломов К.Д. «Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ». // Психологические исследования, 2021, т. 14, № 76, с. 3-23.
4. Дюков С.В., Дюкова М.С. Развитие эмпатии как фактор профилактики травли // Общество, интеллект, инициатива в контексте междисциплинарных исследований: сборник статей Международной

научно-практической конференции (17 января 2025 г., г. Стерлитамак).
Уфа: OMEGA SCIENCE, 2025. С. 165–167.

5. Макаrchук А. Программа «Каждый важен»: системная профилактика травли в начальной школе // Агентство социальной информации. 20.11.2025. URL: <https://asi.org.ru/news/2025/11/20/v-rossii-sozdali-sistemnyu-programmu-po-profilaktike-bullinga-v-nachalnoj-shkole/> (дата обращения: 14.03.2026).

Столыпина Н. Э.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва

e-mail: stolypina.n@mail.ru

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕГАПОЛИСА

В статье рассматриваются возможности использования арт-терапевтических методов в работе с младшими школьниками в условиях поликультурной образовательной среды мегаполиса. Актуальность исследования обусловлена ростом культурного разнообразия в современной образовательной среде и необходимостью формирования у обучающихся навыков межкультурного взаимодействия, эмпатии и уважительного отношения к культурным различиям. В работе представлены теоретические основания применения арт-терапии в психолого-педагогической практике, а также описан пример проведения тематического арт-терапевтического занятия, направленного на развитие межкультурного взаимодействия среди младших школьников. Полученные наблюдения позволяют рассматривать арт-терапевтические методы как эффективный инструмент формирования благоприятного психологического климата в учебном коллективе.

Ключевые слова: арт-терапия, межкультурное взаимодействие, поликультурная образовательная среда, младшие школьники, школьная психология.

В условиях усиления миграционных процессов и роста культурного разнообразия населения, наблюдаемых как на территории Российской Федерации, так и во всём мире, образовательная среда становится всё более поликультурной. В школах обучаются дети различных национальностей и культур, что ставит перед педагогами и специалистами психолого-педагогического сопровождения задачу внедрения принципов поликультурного воспитания, направленных на поддержание безопасной и комфортной образовательной среды.

Развитие системы поликультурного образования является важной частью общей стратегии культурного развития общества. Оно обусловлено необходимостью сохранения социокультурного плюрализма и многообразия, а также защиты культурной самобытности различных этнических сообществ. Формирование поликультурной образовательной среды способствует созданию гуманитарного фундамента для развития гражданских, надэтнических принципов общественного устройства [2, 5, 7].

В условиях мегаполиса, где представители различных культур оказываются в едином образовательном пространстве могут возникать трудности во взаимодействии между обучающимися, связанные с языковыми барьерами, культурными различиями и недостаточным уровнем межкультурной компетентности [2, 8]. В связи с чем особую актуальность приобретает поиск педагогических методов, направленных на развитие межкультурного взаимодействия обучающихся и формирование атмосферы взаимного уважения в школьном коллективе. Одним из таких инструментов могут выступать арт-терапевтические методы, позволяющие детям выражать эмоции и культурную идентичность через творческую деятельность, а также способствующие формированию навыков коммуникации и развитию положительных личностных черт.

Теоретические основы применения арт-терапевтических методов в работе с младшими школьниками. В деятельности школьного педагога-психолога одной из важных задач является создание безопасной психологической среды, способствующей успешному обучению и социализации детей. В условиях поликультурной образовательной среды обучающиеся могут иметь различный культурный и социальный опыт. Встречаясь в едином образовательном пространстве, дети не всегда обладают сформированными навыками уважительного отношения к культурным различиям и межкультурного взаимодействия. В связи с этим особое значение приобретает поиск методик, направленный на создание благоприятной и уважительной образовательной среды, способствующей развитию толерантного отношения к культурному разнообразию.

Выбор данной возрастной группы обусловлен тем, что в младшем школьном возрасте активно формируются социальные установки, эмпатия и модели взаимодействия со сверстниками. Применение арт-терапевтических методов может способствовать развитию уважительного отношения к культурным различиям в ученическом коллективе и сохранению культурной идентичности каждого ребёнка. Методы арт-терапии, в частности изотерапия, широко используются в психологической практике. Особенно эффективными данные методы считаются в работе с детьми, так как детям нередко бывает сложно выразить переживания и эмоциональные состояния словесно, тогда как изобразительная деятельность позволяет передавать их в символической форме. Данный подход получил развитие в работах М. Наумбург, которая рассматривала

художественную деятельность как способ символического выражения внутреннего эмоционального опыта человека [6]. Значительный вклад в развитие арт-терапии также внесла Э. Крамер, подчёркивавшая важность художественного творчества для эмоционального развития ребёнка и безопасного проживания внутренних переживаний [4]. В психологической практике анализ детских рисунков нередко используется как один из способов выявления эмоционального состояния ребёнка, особенностей его переживаний и отношений с окружающей средой. Использование изобразительной деятельности в рамках арт-терапевтических занятий позволяет создать безопасное пространство для выражения эмоций и обсуждения значимых для ребёнка тем. Значение творческой деятельности для развития личности ребёнка также подчёркивалось в работах Л. С. Выготского, который рассматривал творчество как важный механизм психического развития и способ выражения внутреннего опыта ребёнка [1].

Проведение арт-терапевтического занятия предполагает создание комфортного и безопасного пространства для творческой деятельности. Участников рекомендуется расположить в кругу, что способствует вовлечённости в общий процесс и более открытому взаимодействию. В начале занятия проводится краткий инструктаж, в ходе которого объясняются цель и формат предстоящей работы. Участникам подчёркивается, что художественные навыки не имеют принципиального значения, а основной задачей является свободное выражение мыслей, чувств и ассоциаций посредством рисунка [3]. Занятия предполагают выполнение творческой работы, направленной на раскрытие индивидуальных культурных особенностей обучающихся. После выполнения каждого задания проводится этап рефлексии, в ходе которого участники по желанию делятся впечатлениями от творческого процесса и рассказывают о смысле своих рисунков.

Продолжительность занятия составляет около полутора часов. В начале занятия рекомендуется уделить несколько минут короткой разминке, направленной на привлечение внимания участников и их включение в процесс работы. Первое задание заключается в изображении своего текущего эмоционального состояния. Например, если ребёнок чувствует радость, он может изобразить солнце; если грусть — облако. Если участнику сложно подобрать конкретный образ, он может использовать цветовые пятна или абстрактные формы, отражающие его настроение. Ведущему следует выполнять задание вместе с детьми, способствуя формированию доверительной атмосферы. После завершения задания проводится этап рефлексии. Участники по желанию рассказывают о своём рисунке и о том, какие чувства и образы они стремились передать. Обсуждение начинается с ведущего, который показывает собственную работу и делится её смыслом. Если ребёнку сложно сформулировать свои мысли, но он выражает желание рассказать о рисунке, рекомендуется задать

поддерживающие вопросы, к примеру: – «Что ты чувствовал, когда рисовал этот рисунок?». – «Какое настроение ты хотел передать?» – «Хочешь рассказать, что происходит на твоём рисунке?»

Упражнение помогает участникам включиться в творческую деятельность и способствует формированию безопасной атмосферы в группе. Кроме того, оно направлено на развитие у детей навыков эмоциональной рефлексии и вербализации собственных переживаний. В младшем школьном возрасте способность осознавать и называть свои эмоции ещё только формируется, поэтому подобные упражнения помогают детям учиться распознавать и выражать собственные чувства. Обсуждение рисунков способствует развитию эмпатии и понимания эмоционального состояния других людей. Слушая рассказы одноклассников, дети получают возможность увидеть, что несмотря на культурные, языковые и индивидуальные различия, люди могут испытывать схожие эмоции и переживания.

Перед выполнением следующего этапа проводится краткая беседа о культурных различиях и традициях. Цель данной беседы — подготовить детей к тематике задания и сформировать представление о многообразии культур современного общества. Для наглядного объяснения идеи ценности индивидуальных различий может использоваться простой метафорический пример. Детям демонстрируются карандаши разных цветов и задаётся вопрос, можно ли создать интересный и выразительный рисунок, используя только один цвет. В ходе обсуждения участники приходят к выводу, что использование различных цветов делает рисунок более ярким и выразительным. Психолог проводит аналогию с обществом, подчёркивая, что разнообразие людей, культур и традиций делает общество более богатым и интересным. Далее участникам предлагается поразмышлять о культурном разнообразии, отвечая на вопросы, направленные на активизацию их знаний и личного опыта. Например, предлагается вспомнить, какие языки им известны, какие традиции различных народов они знают, а также обсудить, зачем людям нужны традиции. После чего участники приступают к творческому заданию — изображению традиций своей семьи или культуры. Упражнение позволяет детям обратиться к собственному культурному опыту, вспомнить значимые семейные события и осмыслить их роль жизни человека. После завершения работы проводится этап рефлексии. Участники рассказывают о своих рисунках и о том, какую традицию они решили изобразить. Если ребёнку сложно начать рассказ, ведущий может задать поддерживающие вопросы. Обсуждение рисунков позволяет детям познакомиться с культурными особенностями друг друга, увидеть сходства и различия в семейных традициях и лучше понять опыт одноклассников.

В заключительном задании участникам предлагается создать коллективный элемент, символизирующий единство группы, изобразив на

общем листе большого формата, символ, ассоциирующийся с внутренней силой, поддержкой или значимыми для них ценностями. Это может быть талисман, оберег, предмет или иной образ, имеющий личное значение для ребёнка. По завершению упражнения психолог делает акцент на получившийся результат и подчёркивает, что, несмотря на различия в изображениях и идеях, все элементы вместе образуют единую композицию. Далее участникам предлагается рассказать о своих рисунках и поделиться тем, какой смысл они вкладывают в выбранный символ. Такой наглядный пример демонстрирует, что различия между людьми могут не разделять, а дополнять друг друга, а вклад каждого участника является ценным для общей работы группы. Результат совместной деятельности в виде коллективного рисунка рекомендуется разместить в классе на видном месте, что послужит напоминанием о ценности сотрудничества, взаимного уважения и значимости каждого участника группы.

Результаты частичной апробации показали, что обучающиеся активно включаются в творческую деятельность, проявляют интерес к работам других участников, демонстрируют готовность к обсуждению и обмену культурным опытом. В процессе занятия наблюдалось развитие коммуникативного взаимодействия, повышение уровня эмоциональной включённости, что служит фундаментом для формирования позитивного и уважительного отношения к одноклассникам и их культурным особенностям. Перспективы дальнейшего исследования связаны с более глубокой эмпирической проверкой разработанной методики с использованием диагностических методов оценки уровня межкультурной компетентности, эмпатии и коммуникативных навыков.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Джуринский А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме : учебник и практикум для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2026. — 257 с.
3. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. — СПб.: Питер, 2002. — 368 с.
4. Крамер Э. Арт-терапия с детьми. — М.: Генезис, 2013. — 320 с.
5. Лукина, А. С. Парадигма позитивного образования: теоретико-методологические основания и векторы развития / А. С. Лукина, С. Н. Махновец // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2025. — № 4(73). — С. 87-99. — DOI 10.26456/vtspyped/2025.4.087. — EDN OIFCTN.
6. Наумбург М. Арт-терапия: теория и практика. — М.: ЭКСМО, 2001. — 256 с

7. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебное пособие / Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартыанова Г.Ю., Цаплина О.В., Ключко О.И., Павленко Т.А., Егоров И.В., Листик Е.М., Курганова Е.А., Фризен М.А., Морев О.Л., Кукушкина Ю.А., Егорова Т.Н., М.: Изд-во «Юрайт», 2024. 414 с.

8. Факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников. Савенков А.И., Воропаев М.В., Зиновьева Т.И., Кукушкина Ю.А., Любченко О.А., Ситаров В.А., Суннатова Р.И., Фролова Е.В., Шахманова А.Ш. Москва, 2025.

Тихонова Е.А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: TikhonovaEA311@mgpu.ru

СВЯЗЬ ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются лидерские качества как одни из ключевых факторов, влияющих на успешную социализацию и реализацию личностного потенциала старшего школьника в современном мире. Значимое влияние на формирование лидерских качеств оказывает среда, в которой развивается ребенок. Исследование влияния детско-родительских отношений на формирование лидерских качеств поможет выявить необходимые аспекты во взаимоотношениях между родителями и детьми, которые благоприятно влияют на развитие лидерских качеств.

Ключевые слова: лидерские качества, старшие школьники, детско – родительские отношения.

Проблема лидерства остается центральной для исследования уже многие десятилетия. Именно лидерские качества позволяют человеку реализовывать себя, раскрывать свой потенциал и положительно влиять на развитие общества. Сегодня в нашей стране реализуется большое количество проектов, связанных с развитием лидерских качеств. Некоторые из них получают президентские гранты. Проекты направлены и на укрепление семейных отношений, и на помощь родителям в преодолении сензитивных периодов у подростков. Они помогают развитию лидерских качеств и становлению личности старшего школьника, учитывая понимание важности оказания родителям поддержки в этот непростой период. Согласно Национальному Проекту «Молодежь и дети» 2025-2030 г. одной из приоритетных целей является становление и развитие поколения высоко нравственных российских граждан, способных обеспечить конкурентоспособность и дальнейшее развитие России. Проект направлен

достижение национальной цели развития – реализацию потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социальной ответственной личности [11].

Обратим внимание на то, что лидером не суждено стать каждому. Это может зависеть от характера, темперамента и других психических и физиологических особенностей личности. Однако достаточно важно иметь базовый набор лидерских качеств, который позволит эффективно коммуницировать с другими людьми- решать конфликтные ситуации, строить отношения на основе уважения и эффективно организовывать свою деятельность.

Л.И. Уманский определяет лидерство, «как степень ведущего активного влияния личностей - членов группы на группу в целом в направлении осуществления групповых задач» [5, с. 32].

В своих работах В. П. Песков уделял большое внимание тому, что: «Прогресс любого государства или цивилизации зависит в первую очередь от одаренных людей» [10, с. 216].

Уоррен Беннис выделил четыре группы лидерских качеств: физиологические, психологические, умственные и личностно- деловые. К физиологическим он отнес рост, вес, состояние фигуры. К психологическим относится характер, его качества. Умственные качества у лидера на порядок выше. Личностно – деловые качества как правило носят характер приобретенных навыков и умений в процессе выполнения своих функций [15].

Исследования, изучающие связь детско – родительских отношений и лидерских качеств школьников представляют особый интерес для понимания феномена лидерства.

Анализ работ [1,4] позволяет отличить лидера от остальных людей: способность оказывать влияние и вести за собой людей.

Говоря о влиянии детско – родительских отношений на лидерские качества старшего школьника важно учитывать, что главным институтом развития личности выступает семья, именно поэтому стоит уделять особое внимание детско – родительским отношениям при наблюдении за становлением личности школьника.

Так А. Г. Гаспарян [3] в своих исследованиях отмечал, что «семья - формула общности людей, связано равным родством и общим бытом, образующим круг взаимной привязанности и ответственности.

Д. Баумринд [9] приводил классификацию выделения трёх типов детей, характер которых соответствовал определённым методам воспитательной деятельности. Например, у авторитетных родителей более инициативные, общительные, добрые дети. У авторитарных родителей дети склонны конфликтам и раздражению, потому что в детстве их мнение в основном не учитывалось, это привело к желанию защитить свои права во взрослом возрасте. У снисходительных родителей – импульсивные и

агрессивные дети. Своеобразное поведение сформировалось за счет попустительства и отсутствия границ поведения, понимания того, что можно, а что нельзя. Автор своим исследованием подводит нас к мысли, что от формирования детско – родительских отношений зависит будущий стиль поведения человека. В каждом типе воспитания прослеживается развитие лидерских качеств, однако, стиль лидерства впоследствии будет разным.

Изучение научных публикаций последних лет демонстрирует большой интерес исследователей к изучению формирования стилей лидерства.

Первыми исследователями, которые изучали данную тему, были К. Левин, Р. Липпит, Р. Уайт [6]. В результате чего были выделены стили лидерства: авторитарный, демократический, попустительский (либеральный стиль). В процессе рассмотрения основных характеристик каждого стиля было выявлено, что при авторитарном стиле лидер берет на себя ответственность, координирует, однако, не учитывает точку зрения других, наблюдается властность, контроль. Демократический стиль указывает на то, что лидер советуется с членами группы, совместно с ними решает важные задачи, уважительно и с вниманием относится к каждому члену группы. При либеральном стиле лидер предпочитает самоустраняться из процесса принятия значимых решений, доверяя свои функции заместителям, предоставляя им право действовать, обычно даже серьезные решения он не контролирует. Позднее появился комбинированный стиль, который сочетает в себе характеристики всех трех стилей, учитывая определенную ситуацию и задачи, которые нужно решить.

Период старшего школьного возраста является важным периодом для становления личности и выбора жизненной траектории. Именно в этот период закладывается стремление занять активную позицию в учебной деятельности. Большинство старших школьников понимают, что от результатов их обучения зависит количество возможностей для дальнейшей реализации своего потенциала, а именно поступление в престижные вузы, развитие себя в актуальной для них сфере.

Л. И. Божович [2] отмечает рост интеллектуальных возможностей в данный период развития личности, что подтверждает мысль о том, что в старшем школьном возрасте особенно ярко выражено стремление к самопознанию и увлечению общественными проблемами.

Старший школьный возраст – период становления мировоззрения, характера, выбора жизненной позиции. К. Д. Ушинский [14] подчеркивал, что именно в этот период «отливается характер человека».

А. В. Мудрик [8] подчеркивает, что у старшеклассников, стремящихся к лидерству, преобладают навыки рефлексии. Рефлексия – это способность видеть и распознавать свои действия, обдумывать причины их возникновения, анализировать действия других людей. Рефлексия

формирует у человека стабильную самооценку, принятие себя и других в обществе. В детско – родительских отношениях необходимо уделять этому аспекту большое внимание так, как основы данного поведения закладываются в семье.

Зарубежные исследования проблематики связи детско – родительских отношений и лидерских качеств старших школьников ведутся активно так, Манфред Кетс де Врис на основании своей клинической деятельности сделал вывод, что многие люди развели в себе тягу к лидерству вследствие перенесённых ими травм в раннем детстве [7].

В заключение следует подчеркнуть, что с одной стороны, развитие лидерских качеств старших школьников является актуальным на современном этапе становления российского общества так, как это приведет к становлению социально – активной личности, готовой приносить пользу своей стране, развивая ее, с другой стороны, проведенный нами анализ показал, что существует дефицит исследований, направленных на изучение связи детско-родительских отношений и лидерских качеств старших школьников, что требует проведения более глубоких исследований в данном направлении.

Список литературы

1. Базаров Т.Ю. Формула лидерства: взгляд сквозь десятилетие // Организационная психология. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formula-liderstva-vzglyad-skvoz-desyatiletie> (дата обращения: 07.04.2026)
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: "Педагогика", 1972. — 352 с. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9955>.
3. Гаспарян Ю. А. Семья на пороге 21 века. СПб.: Петрополис, 1999. 320 с
4. Дрыгина, И. В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе ВУЗа: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрыгина И.В. – Красноярск, 2004. – 24 с.
5. Кирпичник А. Г. О психологии и педагогике социального воспитания А. Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-psihologii-i-pedagogike-sotsialnogo-vospitaniya-a-n-lutoshkina> (дата обращения: 10.04.2026).
6. Леонтьев Д. А., Патяева Е. Ю. Курт Левин – методолог научной психологии // В изд.: Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 3–20.

7. Манфред Кетс де Врис. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта = The Leadership Mystique: A User's Manual for the Human Enterprise. — М.: «Альпина Паблишер», 2011. — 276 с.

8. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-kontekste-sotsializatsii-cheloveka-retrospektiva-i-pedagogicheskaya-realnost> (дата обращения: 09.04.2026).

9. Орлова А.В. Стиль семейного воспитания как фактор, влияющий на развитие уверенности у детей школьного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2017. №3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stil-semeynogo-vospitaniya-kak-faktor-vliyayuschiy-na-razvitie-uverennosti-u-detey-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 08.04.2026).

10. Песков, В.П. Представления как способности и ресурс одаренной личности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. — М.; СПб.: Нестор-История, 2017. - С. 216-227.

11. Проект «Молодежь и дети» 2025-2030 г. <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/?ysclid=mnshr963c4e257366822> (дата обращения 05.04.2026)

12. Савенкова, Т.Д. К вопросу о развитии лидерства у детей в старшем дошкольном возрасте // Гуманитарные науки. 2020. - №8. - С. 100 - 105.

13. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — М.; Л., 1946. — с. 221

Турова Н.Н.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: turovann105@mgpu.ru

СВЯЗЬ ИНТУИТИВНО-ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ И САМООТНОШЕНИЯ У ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Интуитивно-понятийное мышление рассматривается как ключевой элемент интеллектуального развития младших школьников, обеспечивающий способность выявлять скрытые закономерности, устанавливать аналогии и делать умозаключения на основе неполных данных. В исследовании была предпринята попытка выявить существует ли связь между самооотношением и уровнем сформированности интуитивно-понятийного мышления у учащихся 4-го класса. Для диагностики применялись адаптированная методика Л. А. Ясюковой (на основе теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра), и методика

самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн. Результаты подтвердили связь между развитием интуитивно-понятийного мышления и позитивной самооценкой. В эксперименте приняли участие 52 ученика 4-го класса. Выявлена положительная связь между развитием интуитивно-понятийного мышления и верой в себя, как одного из показателей самоотношения школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, интеллектуальное развитие, диагностика мышления и самооценки.

Интуитивно-понятийное мышление — важный компонент интеллектуального развития младшего школьника. Оно обеспечивает детям не только усвоение новых знаний, но и возможность находить творческие подходы и неожиданные решения в выполнении, казалось бы, обычных заданий. Учащиеся с высоким уровнем развития интуитивно-понятийного мышления видят и понимают связи между явлениями.

Как показывает ряд исследований, у детей младшего школьного возраста формирование самооценки тесно связано с развитием интуитивно-понятийного мышления. Главными факторами в развитии интуитивно-понятийного мышления выступают: усовершенствование речевых навыков, улучшение работы логических операций и учёт индивидуальных когнитивных различий [7, 3, 8].

Современные исследования подчёркивают, что развитие интуитивно-понятийного мышления у младших школьников способствует формированию фундамента для быстрого и успешного освоения сложных учебных задач в средней школе [4, 2]. По мнению Е. А. Васильевой (2022), таковой тип мышления служит «мостиком» между наглядно-образным и абстрактно-логическим мышлением, и это особенно важно в период перехода от игровой к учебной деятельности.

Целью нашего исследования было определить степень сформированности интуитивно-понятийного мышления у учащихся 4-го класса.

В исследовании участвовали 52 человека. Это дети, обучающиеся в четвертых классах гимназии № 1 городского округа Шуя, Ивановской области. Адаптированные методики Л. А. Ясюковой, основанные на тесте структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра стали основой проведенной диагностики [7]. Методика позволяет оценить способность младших школьников: выявлять логические закономерности, классифицировать объекты по скрытым признакам, устанавливать аналогии, делать умозаключения на основе интуитивного понимания связей.

Подсчёт результатов диагностики группы учащихся (52 человека) выполнялся в соответствии с зонами развития интуитивно-понятийного мышления, определёнными Л. А. Ясюковой.

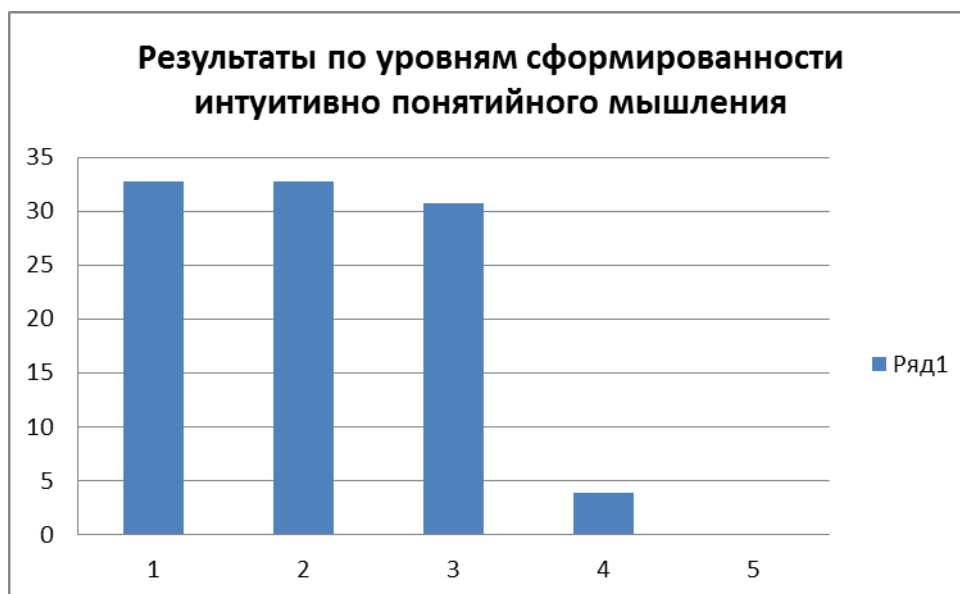
Зона 5. Высокий уровень развития речевого понятийного интуитивного мышления — 32,69% (17 человек). Учащиеся с высоким уровнем развития демонстрируют: способность быстро и точно выделять существенные признаки объектов и явлений; умение строить логические связи между понятиями без развёрнутых рассуждений; высокую скорость решения задач, требующих интуитивного схватывания сути проблемы; успешное применение интуитивных стратегий в нестандартных ситуациях.

Зона 4. Понятийное интуитивное мышление у учащихся в речевом плане развито хорошо — составляет 32,69% (17 человек). Характерна уверенность в оперировании базовыми понятиями и категориями, в большинстве случаев наблюдается корректное выделение ключевых признаков. Отмечаются лишь эпизодические затруднения при решении нетиповых задач, а также потребность в минимальной внешней поддержке для преодоления возникающих сложностей.

Зона 3. Средний уровень развития речевого понятийного интуитивного мышления — 30,76% (16 человек). Учащимся третьей зоны свойственно: выполнение заданий на уровне нормативных ожиданий, необходимость некоторого времени для осмысления условий задачи, периодические ошибки при выделении существенных признаков из-за опоры на внешние, случайные характеристики; успешность решения при наличии пошаговой инструкции или наводящих вопросов.

Зона 2. Слабый уровень развития понятийного интуитивного мышления в вербальном плане — 3,84% (2 человека). У учащихся наблюдаются: значительные затруднения в установлении логических связей между объектами. Свойственна склонность к поверхностным, формальным обобщениям, высокая зависимость от внешней помощи даже в относительно простых заданиях, низкая скорость мыслительных операций при работе с абстрактными понятиями.

Уровень патологии — отсутствует. Ни у одного из участников диагностики не выявлено признаков грубых нарушений мыслительных процессов, требующих специализированной коррекции.



Примечание: 1– 5 зоны интуитивно-понятийного мышления, соответственно 2 – четвертая зона; 3 – третья зона; 4 – вторая зона; 5 – первая зона

Рисунок № 1 - Результаты по уровням сформированности интуитивно-понятийного мышления

Визуализация результатов на графике (рис. 1) позволяет сделать следующее заключение: баланс высоких и хороших показателей практически идентичны. Доли пятой зоны (32,69%) и четвертой зоны (32,69%) уровней свидетельствуют о том, что большинство учащихся (65,38%, или 34 человека) обладают развитыми интуитивными стратегиями мышления. Это создаёт прочный фундамент для дальнейшего интеллектуального роста.

Треть выборки респондентов (30,76%, 16 человек) находится в третьей зоне. Данная группа требует целенаправленной педагогической поддержки для перехода на более высокие ступени развития. Наиболее высокоэффективными методами в работе с детьми, относящимися к третьей группе, будут тренинги на развитие понятийного-интуитивного мышления и задачи открытого типа, которые подталкивают к поиску нестандартных решений.

Незначительный процент учащихся, оказавшийся во второй зоне, позволяет предположить, что общая картина развития интуитивно-понятийного мышления в классе благополучна. Тем не менее, данная группа в классе (2 человека) не должна остаться без внимания. Необходимо разработать для детей, относящихся ко второй зоне, индивидуальные коррекционные маршруты. Акцент в заданиях, предлагаемых учащимся этой группы, должен быть направлен на формирование базовых логических операций и понятийного аппарата.

В исследовании был проведен анализ корреляционных связей между показателями самооценки младших школьников по тесту Т. В. Дембо, С. Я.

Рубинштейн и уровнем развития интуитивно-понятийного мышления с использованием ранговой корреляции Спирмена, который позволил выявить значимые связи между некоторыми шкалами самооценки и уровнем развития интуитивно-понятийного мышления учащихся (см. таблицу 1).

Таблица № 1

Корреляционные связи самооценки младших школьников с интуитивно-понятийным мышлением (n=52; Спирмен)

№	Самооценка	Интуит- понят	Самооценка					
			Самочувствие	Сообразительность	Преодоление трудностей	Стойкость характера	Интересный человек	Вера в себя
1	Самочувствие	-,020		,501**	,487**	,359**	,459**	,565**
2	Сообразительность	,253			,617**	,473**	,489**	,383**
3	Преодоление трудностей	,069				,681**	,519**	,514**
4	Стойкость характера	-,122					,474**	,442**
5	Интересный человек	,040						,524**
6	Вера в себя	,313*						

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05

** корреляция значима на уровне 0,01

Выявлено, что между интуитивно-понятийным мышлением и верой в себя прослеживается статистически значимая связь. Выявлена связь по шкалам «Интересный человек» ($r=0,524^{**}$) и «Вера в себя» ($r=0,313^{*}$), что позволяет предположить: представление о себе, как об интересном человеке, оказывает влияние на формирование у ребенка веры в собственные силы. Положительные корреляции также отмечаются по шкалам «Сообразительность» ($r=0,617^{**}$) и «Преодоление трудностей» ($r=0,681^{**}$). Основываясь на выше приведенных данных, можно предположить, что сообразительность и преодоление трудностей связаны: возможно, в основе преодоления трудностей лежит именно оценка детьми своей сообразительности.

Полученные результаты отражают благоприятную ситуацию среди респондентов: преобладание 5-й и 4-й зон, отсутствие патологии и незначительное число учащихся, находящихся во 2 зоне, свидетельствуют о достаточной сформированности интуитивно-понятийных структур у большинства детей.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод, что уровень сформированности интуитивно-понятийного мышления у

четвероклассников, принявших участие в работе, в целом можно оценить как устойчиво сформированный с тенденцией к высокому. Большинство учащихся демонстрируют развитые логические способности и интуитивное понимание связей между объектами.

Выявленная группа детей, находящихся в третьей зоне, требует целенаправленной работы по развитию: аналитических навыков, умения выделять существенные признаки, способности к обобщению. Два ученика с низким уровнем нуждаются в индивидуальной диагностике и коррекционно-развивающих занятиях.

Сформированность интуитивно-понятийного мышления статистически значимо связана с верой ребёнка в себя. Выявленная связь позволяет констатировать, что вера младших школьников в собственные силы способствует развитию когнитивных навыков.

Список литературы

1. Васильева, Е. А. Развитие мышления младших школьников: от наглядного к абстрактному / Е. А. Васильева. — М.: Педагогика-Пресс, 2022. — 184 с.
2. Иванов, С. В. Когнитивное развитие младших школьников в условиях современной образовательной среды / С. В. Иванов // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 3. — С. 45–52.
3. Николаева, Т. П. Индивидуальные различия в когнитивном развитии младших школьников / Т. П. Николаева // Школьный психолог. — 2025. — № 1. — С. 28–34.
4. Петрова, М. И. Формирование интуитивных понятийных структур у детей 9–10 лет / М. И. Петрова // Начальное образование. — 2023. — № 5. — С. 12–18.
5. Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика (научная монография). М.: Тверской государственный университет, 2025. 381 с. Под. Ред. Р.И. Суннатовой
6. Смирнова, Л. К. Роль речевого развития в формировании мыслительных операций у младших школьников / Л. К. Смирнова // Психологическая наука и образование. — 2024. — № 2. — С. 89–95.
7. Ясюкова, Л. А. Методика Л. А. Ясюковой: методическое руководство / Л. А. Ясюкова ; Госстандарт России, Комплексное обеспечение психологической практики, ИМАТОН. — 8-е изд., испр. и доп. — Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2023. — [XX] с. — (Профессиональный психологический инструментарий).

Харьковская А.А.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: usachevaaa@mgpu.ru

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Статья посвящена анализу условий профессионального самоопределения молодежи в условиях мегаполиса, где психологическая готовность к выбору профессии формируется под воздействием специфических урбанистических факторов. Автор рассматривает факторы информационного перенасыщения, высокой скорости социальных взаимодействий и насыщенной образовательной инфраструктуры, задающие особый режим принятия решения о выборе профессии. Отмечено, что сочетание этих условий приводит к формированию «парадокса выбора» и усилению карьерной тревожности у студентов мегаполисов. Описаны ключевые детерминанты данного феномена, связанные с когнитивной перегрузкой, постоянным социальным сравнением и сложностью навигации в расширенном спектре образовательных и профессиональных возможностей. На основании проведенного анализа аргументируется необходимость переориентации профориентационной работы: от доминирования информационного просвещения к целенаправленному развитию у молодежи навигационных компетенций, психологической автономности и устойчивых практик информационной гигиены, обеспечивающих способность к осознанному и внутренне мотивированному профессиональному выбору в условиях мегаполиса.

Ключевые слова: высшее образование, профориентация, психологическая готовность

В условиях крупного города профессиональное самоопределение личности формируется в пространстве, где информационная среда чрезмерно насыщена, а конкуренция на рынке труда носит выраженный характер. В результате высокой плотности социальных и профессиональных взаимодействий психологическая готовность к выбору профессии сталкивается с феноменом «избыточности выбора», когда число доступных альтернатив значительно превосходит возможности их осмысленной оценки. Под влиянием стрессогенных характеристик городской среды и навязываемых стандартов «успешности» процесс профессионального выбора нередко растягивается во времени. На этом фоне фиксируется рост личностной тревожности и формирование дополнительных психологических барьеров, что придает проблеме профессионального самоопределения в мегаполисе междисциплинарный статус и требует комплексного анализа с позиций психологии труда,

урбанистики и социологии.

Целью исследования является теоретическое обоснование и практическое выявление характеристик мегаполиса, которые придают особую специфику процессу становления психологической готовности молодежи к осмысленному профессиональному выбору. К их числу относятся информационная избыточность городской среды, высокая изменчивость социальных взаимодействий и широкая вариативность образовательной инфраструктуры.

Методы исследования. Исследование имеет комплексную методологическую основу, где осмысление проблемы сочетается с анализом и обобщением эмпирического материала. В исследовательскую стратегию включены несколько взаимодополняющих процедур. В основу эмпирической части положен систематизированный обзор научных публикаций российских и зарубежных авторов, представленных в базах РИНЦ, Scopus, Web of Science за 2021–2026 гг., с последующим выделением устойчивых тенденций и противоречий в трактовке факторов городской среды. Дополнительно применялся вторичный анализ массивов данных социально-психологических мониторингов молодежи, проживающей в крупнейших мировых агломерациях, что позволило соотнести выявленные теоретические положения с масштабными эмпирическими индикаторами. Для уточнения и проверки выдвинутых положений использовался сравнительно-сопоставительный анализ, направленный на выявление различий в профориентационных практиках различных мегаполисов, а также контент-анализ структуры современной профориентационной среды крупных городов [3, с. 328].

На фоне высокой динамики социальных взаимодействий и выраженной стрессогенности городской среды профессиональное самоопределение молодежи разворачивается в условиях постоянного эмоционального давления. Интенсивный ритм жизни, высокая плотность профессиональных контактов и конкуренции в мегаполисе фактически задают требование к ранней и максимально дифференцированной профессионализации. Сопоставление эмпирических данных с результатами исследований, проведенных в крупнейших мировых агломерациях (Токио, Лондон, Нью-Йорк), демонстрирует повышение показателей «карьерной тревожности» у студентов мегаполисов на 15–20 % по сравнению с их региональными сверстниками. Данная тенденция тесно сопряжена с непрерывными процессами социального сравнения, поддерживаемыми не только плотной городской коммуникацией, но и агрессивным медийным пространством, транслирующим нормы «сверхэффективности» и тотальной «успешности». В этих условиях, как отмечают С.Н. Чистякова, Ю.А. Кукушкина психологическая готовность к профессиональному выбору формируется на фоне устойчивого эмоционального напряжения, а урбанистический стресс выступает значимым предиктором затрудненного

самоопределения, требующим от личности развитых механизмов психической устойчивости и саморегуляции, что согласуется с выводами Lipshits-Braziler [5, с.845; 2].

Не менее существенным фактором выступает информационная избыточность городской среды, порождающая феномен «парадокса выбора». В ситуации, когда число образовательных программ, профессиональных ролей и карьерных маршрутов в мегаполисе измеряется сотнями и постоянно пополняется, формируется хроническое состояние когнитивной перегрузки. Сверхконцентрация предложений в области обучения и занятости не упрощает, а усложняет процедуру принятия решения: субъект сталкивается не с нехваткой сведений, а с их переизбытком и фрагментарностью. Психологическая готовность к профессиональному выбору в этих условиях качественно меняет свою структуру. Если для малых городов ключевым компонентом являлся поиск ограниченной и труднодоступной информации, то в мегаполисе центральное значение приобретает способность отбирать, ранжировать и фильтровать информационный поток, отделять релевантные данные от «шума». Как показывают исследования, избыток альтернатив повышает риск неудовлетворенности сделанным выбором, поддерживая устойчивое ощущение «упущенных возможностей» [6, с.2]. В результате профессиональное самоопределение в крупном городе немыслимо без развитого критического мышления, навыков информационной гигиены и умения сознательно сужать поле выбора. В.В. Афанасьев, О.А. Любченко, А.П. Сухоносов, И.В. Поставнева и др. отмечают, что современный социум требует от взрослого человека иного уровня личностной, информационной и технологической компетентности [4, с.19]. К числу определяющих детерминант относится и характер образовательной и профориентационной инфраструктуры мегаполиса. Крупный город, Москва в частности, располагает масштабным ресурсным потенциалом: детские технопарки, профильные классы, коворкинги, междисциплинарные площадки на базе таких центров, как ГАОУ ВО МГПУ, формируют «избыточный развивающий ресурс». Эта насыщенность создает объективные условия для раннего включения в профессиональные практики, однако одновременно требует от молодого человека выраженных навыков самоуправления и личностной субъектности [7, с. 12]. Анализ показал, что даже при широком доступе к передовым образовательным технологиям осознанность профессионального выбора не достигается автоматически. При отсутствии сформированной активной позиции обучающегося и продуманного психологического сопровождения разнообразие инфраструктурных возможностей способно усиливать состояние неопределенности, предлагая одновременно слишком много направлений развития. С точки зрения Т.А. Данилиной и Р.И. Суннатовой центральным звеном профориентационной работы является выявление интересов, склонностей и индивидуальных

возможностей обучающихся к определенным видам трудовой деятельности, что способствует формированию самостоятельности и активности обучающихся при профессиональном выборе [1, с.1]. В подобной ситуации психологическая готовность предстает не как статичная осведомленность о мире профессий, а как динамическая способность к самостоятельному конструированию индивидуальной траектории в условиях «текучей» социальной и профессиональной реальности, что согласуется с положениями С.Н. Чистяковой [5, с. 54] о необходимости опережающего профессионального самоопределения.

Полученные результаты демонстрируют, что в пространстве крупного города психологическая готовность к профессиональному выбору выступает как сложное, подвижное образование, формирование которого непосредственно связано с характеристиками среды мегаполиса. Информационная перенасыщенность, выраженное социально-психологическое напряжение и высокая степень инфраструктурного развития образуют специфический контекст профессионального самоопределения. В этом контексте от личности требуется не простое владение сведениями о состоянии рынка труда, а развёрнутая система саморегуляции, устойчивые критические когнитивные навыки и выраженная психологическая независимость в принятии решений.

Из совокупности теоретических и эмпирических данных вытекает ключевой вывод о необходимости глубокой перестройки профориентационной практики. Приоритетное значение приобретает не расширение объема справочной информации, а развитие у молодежи компетенций навигации в сложной урбанистической реальности и укрепление субъектной позиции, что обеспечивает способность самостоятельно проектировать индивидуальные образовательные и карьерные маршруты в условиях изменчивой социальной среды. Перспективным направлением дальнейшей работы представляется создание адресных программ психологического сопровождения студентов крупных образовательных центров, включая ГАОУ ВО МГПУ, с опорой на выявленные факторы урбанистического стресса и связанные с ними риски для процесса профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Данилина Т.А., Суннатова Р.И. Профориентационная работа психолого-педагогической службы школы в создании профильных классов // Университетский округ: прошлое и настоящее. 2016. № 1. С. 1-7.
2. Кукушкина, Ю. А. Особенности профессионального самоопределения старших подростков в современных условиях предпрофессиональной подготовки / Ю. А. Кукушкина, Д. А. Сорокина // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса : сборник научных трудов. –

Казань : Общество с ограниченной ответственностью "САНТРЕМ", 2023. – С. 64-71.

3. Магомедова З.Ш., Хачароева А.Х., Турлова Ф.С. Профессиональное самоопределение молодежи в современных условиях мегаполиса // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6 (97). – С. 328-330.

4. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования: учебное пособие /

Афанасьев В.В., Десяева Н.Д., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Орчаков О.А., Сухоносков А.П., Поставнева И.В. Москва, 2019. 128 с.

5. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 1. — С. 52-60.

6. Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. The transitions from high school to the military and from the military to postsecondary education: Career decision-making difficulties and coping strategies // Journal of Career Development. — 2021. — Vol. 48, No. 6. — P. 845-860.

7. Jiang, Z. Social support and career decision-making self-efficacy: A meta-analysis // Journal of Vocational Behavior. — 2021. — Vol. 126. – 16 p.

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сухоносков А.П.

кандидат психологических наук, доцент департамента психологии,

ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: SukhonosovAP@mgpu.ru

Карнеева О.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
социологии и социальной работы факультета педагогики и психологии*

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет

имени академика И.Г. Петровского», РФ, г. Брянск,

E-mail: karneeva.oa@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ

Статья посвящена проблеме гражданского, патриотического воспитания подрастающего поколения. Исследуется насколько существенна зависимость патриотического сознания от этнокультурным разнообразии и политической культуры. Исходный тезис состоит в том, что воспитание

патриотического сознания через призму этнокультурного многообразия предполагает признание и уважение к различным культурным традициям, что способствует формированию более широкого и глубокого понимания патриотизма.

Ключевые слова: культура, этнокультурное многообразие, патриотизм, гражданственность, патриотическое сознание.

Как известно 2026 год по решению Президента РФ В.В. Путина объявлен Годом единства народов России. Цель проведения – укрепление национального единства, мира и согласия между представителями разных этносов страны. Важным элементом станет появление новых праздников, отражающих цель данной инициативы. День коренных малочисленных народов России и День языков народов России.

В связи с этим, тема статьи выбрана неслучайно; наша задача состояла в том, чтобы установить: насколько этнокультурное многообразие коррелирует с важнейшим феноменом – феноменом патриотизма, как ценности, как чувства, как социально значимого действия; как это многообразие влияет на патриотическое и гражданское и воинское воспитание; насколько оно способствует сохранению общечеловеческих ценностей, культурных, религиозных традиций народов России.

В свое время, подчеркивая сакральный и экзистенциальный характер российского патриотизма, исследуя аксиологический аспект мы пришли к выводу, что это еще и социокультурный феномен.

Речь идет не только о сохранении истинных российских ценностей, основанных на религиозных, правовых, этнических традициях народов нашей страны [5, с.187]. Рассматривая феномены патриотизма и гражданственности, важно понимать их влияние на формирование национальной идентичности, на сохранение культурного наследия, на стимуляцию творческого развития.

В то же время не вызывает сомнения тот факт, что для России, для проживающих в ней народов, составляющих ее многонациональное и многоконфессиональное единство, патриотизм носит судьбоносный характер, для граждан России – это вопрос, связанный с самим фактом существования.

Истоки этнокультурного подхода к гражданско-патриотическому воспитанию молодежи можно найти в трудах европейских учёных XVIII–XIX веков. Например, немецкий философ И. Г. Фихте считал, что духовного, нравственного человека, патриота страны можно воспитать посредством его включения в национальную культуру.

Представитель русской религиозной философии Н.А. Бердяев утверждал, что патриотизм не может зависеть от силы или слабости страны, наличия у нее достижений и славной истории либо их отсутствия [1].

Воспитательный потенциал этнокультуры в патриотическом воспитании раскрыт в трудах отечественных педагогов и философов XIX–XX веков.

В частности, К. Д. Ушинский придавал большое значение народным традициям, культуре, родному языку, литературе. О едином национально-духовном укладе жизни как источнике патриотизма писал И. А. Ильин [2].

Этнокультурные традиции – это совокупность исторически сложившихся и передаваемых из поколения в поколение материальных и духовных ценностей, созданных тем или иным народом.

Патриотическое сознание – часть общественного сознания, которая сочетает в себе политическую, социальную, правовую, историческую, религиозную и нравственную составляющие. Это образование включает в себя идеи, взгляды, представления, мотивы поведения и чувства, отражающие позитивное отношение людей к окружающей их действительности.

Основной функцией патриотического сознания является целеполагание личности в отношении Родины, планирование собственного поведения и деятельности, связанных с Родиной, их регулирование.

В целом анализ философской, политологической, элитологической литературы позволяет судить об этнокультурном разнообразии как социологически значимой переменной, оказывающей влияние на другие структурные факторы. Ряд авторов (В.К. Борисов, С.В. Казакова, И.Я. Мурзина, С. Н. Шевченко и др.) подчеркивают, как этническая принадлежность стала актуальной для изучения, например, политической культуры.

В то же время анализ данных, представленных в зарубежных исследованиях (Э. Дюркгейм, Л.Э. Уайт, Н. Смелзер, У. Ф. Озборн) показывает, что этнокультурное разнообразие не обязательно способствует созданию среды, благоприятной для националистических и экстремистских взглядов.

В свое время французский социолог Э. Дюркгейм писал об аномии, как о нарушении единства культуры из-за распада системы нравственных ценностей. Одновременно этнокультурное разнообразие рассматривается как предиктивный фактор возникновения конфликтов.

Значение воспитательной деятельности по формированию и популяризации системы традиционных общечеловеческих ценностей, в первую очередь – такой ценности как патриотизм, в современном российском обществе все более возрастает.

В связи с этим, этнокультурное разнообразие как фактор воспитания у подрастающего поколения патриотического сознания остаётся в центре внимания научных исследований. Растущая сложность политического поведения вызывает множество вопросов, предполагающих осмысление сложности растущей неоднородности общественных интересов, стремление к

отказу от зависимости от правящих элит или от традиционных институционализированных методов политического участия.

Этнокультурное разнообразие — это фактор, который нельзя игнорировать в анализе социальных систем и различных социально-политических феноменов.

В России проживают более 190 различных народов и этнических групп, говорящих на языках, относящихся к различным языковым семьям, таким как славянские, тюркские (татарский, башкирский, чувашский языки), финно-угорские (марийский, удмуртский, коми), кавказские (в их числе аварский, чеченский, ингушский), палеоазиатские (в их числе чукотский и корякский языки).

Далее: демонстрация видеофильма «Разнообразие культур России. Сила нашей страны в единстве»

Нельзя обойти важнейший религиозный фактор, во многом влияющий на духовное и нравственное самочувствие многонационального народа России.

Видеофильм «Традиционные религии России».

Видеофильм Самые крупные религии народов России».

На протяжении всей многовековой истории в российском обществе культивировалась и сохранялась толерантность к представителям всех мировых религий, что находило отражение, например в указе императора Николая II от 17 (30) апреля 1905 года «Об укреплении начал веротерпимости».

Эта традиция сохраняется и современной России. Вопросы веротерпимости, свободы вероисповедания закреплены в Конституции РФ.

Вся тысячелетняя история нашей страны — это история борьбы за свободу, независимость, за право сохранять и преумножать культурные традиции народов России. Ретроспектива процесса создания и развития России как суверенного государства, формирования национального патриотического сознания показывает, как часто руководство страны стояло перед экзистенциальным выбором.

Например, судьбоносный факт крещения Руси в 988 году. Принятие христианства оказало огромное влияние на дальнейшую историю России. Оно способствовало росту международного авторитета Древнерусского государства, дало мощный импульс развитию культуры и приобщило Русь к достижениям Византийской цивилизации.

В 1250 году князь Александр Невский дал римским легатам знаменитый ответ, отказавшись от предложения унии с католической церковью: «Си вся съведем добре, а от вас учения не приимаем».

Императрица Екатерина II в 1771 году принимала меры для борьбы с эпидемией чумы в России и, подавая пример подданным, была одной из первых в России, кто сделал прививку от оспы с помощью вакцины, произведенной по ее указанию.

Известно решение И.В. Сталина в 1941 году не покидать Москву, несмотря на подписанное 15 октября 1941 года постановление ГКО «Об эвакуации столицы СССР г. Москвы».

Таким образом, часто гениальные решения, действия и научные разработки одаренных людей становятся единственным вариантом выхода из сложных политических, социально-экономических, эпидемиологических, военных и иных ситуаций [3, с.181].

Подобные судьбоносные, подчас сложнейшие решения находили одобрение и поддержку многонационального народа России, способствовали формированию национального, патриотического и гражданского сознания, воспитанию подлинно российского менталитета. Формировался «русский характер», в основе которого, по мнению А.Н. Толстого – стойкость, внутренняя красота, способность любить и жертвовать ради других (военный рассказ «Русский характер» из цикла «Рассказы Ивана Сударева», 1944).

Общеизвестно, что характер воспитывается в течение жизни и может подвергаться изменениям [4, с.31]. Так и характер суверенного многонационального государства формируется на протяжении всей истории его становления, является в определенном смысле синтезом национальной мудрости, многочисленных национальных социально-политических, культурных традиций, норм, правил, составляющих менталитет наций и народностей, мировоззрение конкретной личности.

Вот на что должна быть направлена система современного образования – на формирование гармонично развитой личности, личности с выраженными лидерскими качествами, сильным характером, с одной стороны, и личности творческой, креативной, способной на смелые инновационные решения. При этом должны учитываться этнические факторы, менталитет нации, этнические ценности и традиции. Важно понимание сущности этнических духовных начал для конкретного представителя той или нации, народности, этноса.

Необходимо учитывать этнокультурный фактор при разработке различных федеральных, региональных, муниципальных законодательных инициатив, проектов.

Таким образом, основной вывод состоит в том, что этнокультурное многообразие, признание значимости сосуществования, взаимного влияния различных национальных культур, культурных традиций является одним из значительных факторов, способствующих формированию патриотического сознания. На основе такого признания формируется более широкое понимание патриотизма, основанного на дружбе и сотрудничестве народов.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Ответ на письмо монархиста / Н. А. Бердяев // Путь: Орган русской религиозной мысли: В 12 т. – М.: Информ-Прогресс. -

Т.1:(I-VI): / Вступ. слово от изд-ва; Вступит. статья А.И. Абрамова. – М.: Информ-Прогресс, 1992. – с. 374–377.

2. Ильин И. А. Почему мы верим в Россию: сочинения / И. А. Ильин. – М.: Эксмо, 2006. – С. 6–307.

3. Львова, С. В. Психологическое сопровождение творческой социализации детей в условиях непрерывного образования / С. В. Львова, Н. Ю. Падылин, М. А. Янбухтина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 179–192.

4. Сухонос А.П., Карнеева О.А. Социальная психология // Учебно-методическое пособие. М.: Издательство «ОнтоПринт», 2016. 116 с.

5. Сухонос Д.А., Сухонос А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

6. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Собр. соч.: в 11 т. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 2. – с. 69–166.

7. Фихте И. Г. Речи к немецкой нации / И. Г. Фихте. – СПб.: Наука, 2009. – 349 с.

Алексеева Е.А.

педагог дополнительного образования ДОЛ «Ока»,

г. Москва, РФ,

E-mail: katya.alekseeva.79@bk.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ И ГРАЖДАНСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Статья посвящена проблеме применения различных игровых форм, игровых технологий в воспитательной работе с детьми, подростками в детском оздоровительном лагере. Актуальность проблемы обосновывается тем, что игра выступает как средство побуждения, стимулирования к воспитанию необходимых личностных качеств. В статье описывается классификатор игр с пояснениями, отражающими потенциал каждого вида в патриотическом воспитании современной молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, воспитание, детский оздоровительный лагерь, воспитательный потенциал, игровые технологии.

Воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, формирование у молодых людей качеств подлинного патриота России

является важнейшей стратегической государственной задачей и одной из актуальных проблем педагогики и психологии. Квалификация патриотизма как понятия экзистенциального, священного, сакрального наполняет его особым нравственным содержанием [4, с.186].

Молодежь всех стран неизменно стремится сформировать собственную идентичность – культурную, гражданскую и мировоззренческую. Следовательно, важнейшей задачей становится предоставление молодым людям прочной основы в виде традиционных нравственно-духовных и культурных ориентиров своей нации. Известный российский религиозный философ В. С. Соловьёв подчеркивал, что главная миссия государства состоит именно в воспитании граждан, способствовании созданию среды, стимулирующей личностное развитие и нравственное самосовершенствование.

Анализ научных источников и методической литературы дает нам основание говорить о том, что на данный момент создана теоретико-концептуальная база, сформированы основные подходы к исследуемой проблеме патриотического воспитания.

Во все исторические времена философы, социологи, педагоги, психологи, уделяли проблеме воспитания патриотизма большое внимание.

В трудах отечественных ученых Н.А. Бердяева, Е.П. Белозерцева, А.В. Беляева, М.В. Богуславского, А.Н. Вырщикова, К.С. Гаджиева, О.С. Газмана, Ф.Б. Горелика, И.А. Ильина, В.А. Кобылянского, А.С. Макаренко, К.М. Никонова, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского рассматриваются вопросы, связанные с определением целей, задач и содержания воспитания гражданина-патриота.

Методологические и теоретические аспекты данной проблемы определены в трудах Л.И. Божович, М.В. Воропаева, Е.М. Дубровской, И.В. Егорова, А.А. Ершова, Р.Л. Кричевского, Б.В. Куприянова, Д.В. Наумовой, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, А.П. Сухоносова, В.В. Шпалинского, Е.А. Яблоковой и многих других.

Безусловно нам близки взгляды и идеи выдающегося советского педагога А.С. Макаренко, который впервые в мировой педагогике осуществил грандиозный эксперимент по гражданскому воспитанию личности.

Основная функция государства заключается в обязанности воспитания своих граждан. При этом важно отметить, что государством была определена ясная задача – формирование личности, преданной Родине и обществу, с опорой на устоявшиеся отечественные ценности, духовную культуру.

Специфические особенности процесса патриотического воспитания заключаются в необходимости интеграции ребенка в общую систему культурных, национальных и государственных ценностей. Формируется мировоззрение человека благодаря влиянию множества факторов. Поэтому особенно важной становится задача исследования особенностей гражданского сознания и ценностных ориентиров молодежи.

Патриотическое воспитание предполагает целенаправленное вовлечение школьников в деятельность, направленную на осознание себя частью большого сообщества — нации, народа, исторического наследия. Оно направлено на создание устойчивого положительного образа собственной родины, уважение традиций предков, любовь к отечеству и желание вносить вклад в процветание своей страны.

Раскрывая роль детских оздоровительных лагерей в контексте патриотического воспитания, можно выделить ряд социально-экономических и идеологических тенденций развивающихся последние несколько десятков лет:

- в начале 90-х годов XX века с распадом СССР многие лагеря, являющиеся дотационными, приходят в запустение, банкротятся, распродают или консервируются на неопределенный срок;
- одновременно, с вышеописанным процессом из оставшихся лагерей уходит идеологическая составляющая;
- появляются новые типы лагерей — частные, авторские и программные;
- вытесненные идеологические компоненты заменены развлечениями, «аниматорскими» типами смен, размытием гендерных и культурных понятий, тиражированием медийных штампов, пропагандой потребительского образа жизни.

Если говорить о современности, то в течение нескольких лет реализуется программа, которая в первую очередь рассчитана на детские оздоровительные лагеря (как «наследников» советской системы), открывающие свои двери на летний сезон, с постоянно меняющимся педагогическим составом, который набирается из числа студентов педвузов для прохождения летней практики.

Именно таким лагерям, на наш взгляд, больше всего нужна методическая поддержка. Постоянных штатных единиц педагогов в таких лагерях нет, а программы редко выдерживают критику. Деятельность администрации и персонала сводится к контролю за детьми и проведению развлекательных мероприятий, не имеющих воспитательных целей. Пионерскую атрибутику и советскую пропаганду в таких лагерях заменили развлечениями типа шоу «Голос», «Мисс лагеря», «Один в один» и т. д.

В связи с этим важнейшее значение в реализации задач обучения и воспитания придается роли педагога (воспитателя, вожатого, наставника).

Известно, что конструктивный характер взаимодействия педагог — ученик способствует формированию учебной мотивации, веры школьника в свои возможности хорошо учиться и формированию осознанной саморегуляции [2, с.188].

Развитие гражданской идентичности подразумевает глубокое усвоение молодежью важнейших принципов государственного устройства, права и обязанностей гражданина, норм поведения и морали, характерных именно для

нашей многонациональной страны. Именно поэтому особое значение приобретают педагогические технологии, направленные на всестороннее изучение культуры, истории, обычаев разных регионов России, что позволяет формировать зрелое представление о богатстве национального достояния и личной ответственности за будущее Родины.

Патриотическое воспитание невозможно без вовлечения детей и подростков в различные *виды деятельности*:

- творческая, исследовательская деятельность;
- практическая деятельность;
- игровая деятельность, направленная на решение игровой задачи, заставляющая эмоционально, физически и интеллектуально вовлекаться в процесс решения этой задачи, раскрывает личностный потенциал каждого игрока;
- коммуникативная деятельность, это взаимодействия и рождающиеся на их основе взаимоотношения в детском коллективе, включающие в себя ряд процессов – обмен информацией, взаимовосприятие, преодоление конфликтов, принятие решений, выработку стратегии общения, выход из кризисных ситуаций;
- познавательная деятельность направлена на процесс приобретения нового опыта, знаний.

Разнообразие и сочетание различных форм, средств и методов педагогической деятельности дает огромный выбор возможностей не только для проявления активности, но и для патриотического воспитания в условиях детского оздоровительного лагеря.

По мнению Сухоносва А.П., Карнеевой О.А., активность свидетельствует о том, насколько интенсивно (энергично) человек воздействует на внешний мир [3, с.29].

Воспитательный потенциал любого детского лагеря связан с возможностью сознания в нем полноценного детского коллектива. Именно коллектив является формой и инструментом патриотического воспитания.

Детский коллектив является центральной системой для формирования у ребенка положительного социального опыта. В коллективе ученик может проявить себя, раскрыть и показать свои умения, знания [6, с.149].

При этом одной из важнейших задач является создание и развитие педагогических технологий, в том числе игровых.

Применение игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практики имеет давнюю историю.

Теории игры, разработке ее методологических основ, вопросам обоснования ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике и психологии посвящены труды Л. С. Выготского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Узнадзе, К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина и др.

На активизацию поисковой деятельности дошкольника направлена разработанная А.И. Савенковым технология исследовательской деятельности «Маленький исследователь», которая предполагает использование игровых элементов. По мнению А.И. Савенкова, «Исследовательское поведение для дошкольника – важнейший источник получения представлений о мире [1, с.4].

В учебно-методическом пособии О.В. Цаплиной, Н.А. Козыревой, С.Н. Литвиновой (2022) последовательно описываются основные аспекты проблематики теории игр, излагаются вопросы построения системы игр как педагогической технологии [5].

Приведем классификатор игр с пояснениями, отражающий потенциал каждого вида в патриотическом воспитании современной молодежи.

Двигательные игры (спортивные, подвижные, моторные).

«Знамя» (облегченный вариант «Зарницы, чаще для младших школьников) - подвижная командная игра, цель которой — перетащить на своё поле знамя соперника и при этом отстоять своё.

«Лазертаг» - игра позволяющая совместить активный отдых, стрельбу, тактику и командную работу. Он развивает у детей навыки тактики, стратегии и командной работы, а также является безопасной альтернативой стандартной стрельбе из настоящего оружия. игра также способствует развитию пространственного мышления и ориентации в пространстве. Участники вынуждены быстро анализировать карту игровой площадки, находить укрытия и предсказывать перемещения соперников. Это улучшает способность оперативно ориентироваться и принимать решения на основе пространственных данных. Как и другие командные игры, развивает социальные навыки и способствует обучению эффективной командной работе. Взаимодействие с партнерами и координация действий на поле требуют общения, понимания и согласования, что в свою очередь способствует развитию эмоционального интеллекта и лидерских качеств.

Интеллектуально-творческие игры. Игры, основанные на целенаправленном развитии, передачи важных сведений, информации о мире, своей Родине (игры-путешествия, географические, исторические, краеведческие игры-экспедиции, викторины, КВН, «Что? Где? Когда?», КВИЗ).

В разрезе военно-патриотического воспитания это игры, связанные с психологической, общественно-государственной, туристической, тактической, топографической подготовкой, следопытством, основами военной службы, основой медицинских знаний.

Таким образом, одной из основных проблем российского общества, и в первую очередь – системы образования, остается формирование у подрастающего поколения должного отношения к Родине, к правам и обязанностям, которыми наделяется гражданин.

Изучение различных интерпретаций понятия «патриотизм», предложенных различными исследователями позволило установить значительное разнообразие мнений и неопределенность подходов. Причина такого положения кроется в многогранности самого феномена, множественности проявлений, многослойности содержательной стороны и уникальности структурных особенностей.

И все же большинство авторов сравнивают определение патриотизма с чувством любви, гордости и сопричастности с историческим прошлым своей Родины. Важным выводом является тот факт, что при организации работы по гражданскому, патриотическому воспитанию обязательно необходимо опираться на концепции, взгляды, идеи выдающихся российских философов, педагогов, отчизнолюбив, военачальников, государственных деятелей, а также на тот огромный уникальный опыт, традиции, ценности, которые сформировались на протяжении истории нашего Отечества.

Опираясь на духовные традиции русского народа, возможно не только сохранить подлинный национальный дух народа, но и уверенно смотреть в будущее, бесспорно великое будущее православной России. Благоприятные эмоции, возникающие от участия в мероприятиях, ориентированных на развитие гражданственности и патриотизма, стимулируют индивида совершенствовать компетенции и способности, востребованные в реальной практике.

Список литературы

1. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 240 с. (Библиотека журнала «Исследователь/Researcher».)
2. Суннатова, Р. И. Феномен лени как рискогенный фактор увлеченности старшеклассников гаджетами / Р.И. Суннатова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 181–191. – DOI 10.17673/vsgtu-pps.2021.3.13. – EDN ZFZFOS.
3. Сухонос А.П., Карнеева О.А. Социальная психология // Учебно-методическое пособие. М.: Издательство «ОнтоПринт», 2016. 116 с.
4. Сухонос Д.А., Сухонос А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.
5. Цаплина, О. В. Игровые технологии в образовательном процессе / О.В. Цаплина, Н.А. Козырева, С.Н. Литвинова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2022. – 172 с.

6. Янбухтина, М. А. Проектная деятельность как средство сплочения детского коллектива / М. А. Янбухтина // *Nomimum*. – 2022. – № 4. – С. 145–158.

Бочаров А.А.

воспитатель пансиона, учитель биологии,
Православная общеобразовательная школа-пансион
«Плесково», РФ, г. Москва.

E-mail: bocharov@mgpu.ru

Сухоносков А.П.

кандидат психологических наук, доцент департамента психологии,
Институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,

E-mail: SukhonosovAP@mgpu.ru

РОЛЬ РЕЛИГИИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме духовного-нравственного воспитания. Раскрывается роль религии в формировании основ нравственного поведения, моральной компетентности у современного подрастающего поколения. Обосновывается роль семьи в формировании общечеловеческих ценностей, основ нравственного поведения, а также таких аспектов духовной культуры личности детей и подростков как духовность, гражданственность, патриотизм.

Ключевые слова: нравственность, духовность, ценности, гражданственность, патриотизм, моральная компетентность.

Актуальность проблемы формирования гармонично развитой, нравственно зрелой личности определяется тем значением, которое придается российским государством вопросам воспитания молодых граждан Российской Федерации. Различные аспекты данной проблемы находятся в центре внимания общественных, образовательных институтов.

Речь прежде всего идет о сохранении самобытности многонациональной и многоконфессиональной культуры, духовно-нравственных скрепов российской цивилизации, традиций и ценностей народов России.

Отход от традиционных человеческих, в том числе – религиозных норм, ценностей непременно ведет к деградации [4, с.186].

Нет ни одного народа в истории нашей планеты, который бы не знал магии и религии. Роль религии в развитии любого человеческого общества является определяющей. Определяющей во всех этапах его развития и в любых ее социальных проявлениях. Это же относится и к сфере воспитания.

Вот что говорит о значении веры для человека во все времена великий русский философ И.А. Ильин: «Человек верит в то, что он воспринимает и ощущает, как самое главное в своей жизни... Человек без веры вообще не может жить, ибо вера есть не что иное, как главное и ведущее тяготение человека, определяющее его жизнь, его воззрения, его стремления и поступки» [1, с.21-22].

Эта тема достаточно сложна и многогранна, она вызывала много споров и дискуссий во все исторические эпохи, на эту тему написаны тысячи книг. И это неслучайность, это закономерность – вопросы веры касаются различных сторон деятельности общества, в том числе педагогики и психологии; в любом обществе есть как ее сторонники, так и те, кто пытается приуменьшать ее значение.

При этом абсолютно точно, что влияние религии на воспитание нельзя оценить однозначно. Как любое глобальное явление оно имеет сложность и многослойность в восприятии и анализе такого сложного феномена. Выделим штрихи, которые можно отнести к позитивным моментам.

Религия играет громадное значение в истории культуры: архитектура, живопись, мировая литература, музыка построены в том числе на религиозных традициях, символах, религиозных сюжетах, и это касается всех мировых религий, таких как христианство, буддизм, ислам, иудаизм. Можно сказать, что религия – это некий культурологический код. Без глубокого понимания религии познание культурного кода своего народа очень затруднительно.

Всем известны христианские Заповеди, свод правил, которым должен следовать христианин для сохранения нравственной стороны своей личности.

Подобные правила, носящие чаще рекомендательный характер, есть и в Священной книге мусульман Коране; их можно разделить на ряд предписаний: обязательные деяния (фард или ваджиб), рекомендуемые, желательные нормы (мандуб), дозволенные нормы (мубах), неодобряемые, нежелательные поступки (макрух) и греховные, запрещенные деяния (харам).

Таким образом, в традиционных обществах религия является тем ядром, которое формирует личность, ее ценностную среду, ее смысловую сферу, ее моральную компетентность.

Моральная компетентность – это результат морального воспитания, которое

заключается в вовлечении всех духовных способностей человека (разума, эмоций и воли) в открытие ценностей, а затем их принятие и присвоение.

Одним из способов достижения этого является педагогика сопровождения, основным содержанием которой является создание условий для личностного развития и самореализации ребенка.

Известно, что в католицизме она основана на «Духовных упражнениях» (Игнатий де Лойола, 1548). Главная цель «Упражнений» состоит в том, чтобы развить в человеческой психике «различение», то есть способность отличать добро от зла.

При этом, в ведущих мировых религиях нет запретов и требований, есть настоятельные рекомендации, призванные не разрушать, а укреплять морально-этические основы личности.

Очевидно, что религия дает четкие нравственные ориентиры: добро и зло, честность, справедливость, что можно и что категорически нельзя. Если верующий родитель, вне зависимости от вероисповедания, декларирует это своему ребенку, он уверен, что это истина, которая передана ему от его родителей, это прочитано в Священном писании, закреплено в традиции, это прошло через его сердце, стало его плотью и кровью. Ребенок, видя искренность и заботу родителя, осознавая веру как великую ценность, которая становится такой же ценностью и смыслом для него, формирует и выстраивает прочную шкалу своих ценностей. Это происходит даже в условиях противоречивого и нестабильного современного мира, где эти ценности могут быть девальвированы и размыты (не без помощи современной массовой культуры).

Вера дает глубокое ощущение, что ребенок не одинок, а мир, который его окружает, имеет порядок, устои, смысл. При грамотном, а самое главное при искреннем объяснении ребенок понимает, что он, как бы ему не было трудно, не одинок, и Религия и вера, позволяет справляться с трудностями и утратами. Религия отвечает на вопросы: Кто я? Для чего живу? Какова цель моей жизни? Это снимает уровень тревожности, позволяет справиться со стрессом.

Очень важным является, принадлежность к общине таких же людей, которые всегда рядом, всегда придут на помощь, это люди, которые окажут тебе поддержку, в том числе и социальную.

В Православной школе-пансионе организованные педагогами совместные праздники, совместное участие в Богослужениях, совместные походы по Святым местам, Дни школы «Плесково», дают воспитанникам чувство принадлежности к чему-то большему, чем даже твоя семья, дают ощущение структурности.

Начиная с первых классов дети занимаются различными видами творчества.



Большое значение в школе-пансионе придается художественному, музыкальному, эстетическому воспитанию детей и подростков.

Стало традицией проведение тематических экскурсий, походов различной направленности, в том числе – патриотической, познавательной. Большой интерес у детей вызывают события великой истории России, культурные традиции народов нашей страны.

А совместные мероприятия с членами своих семей дают понимание, что твоя семья является и частью Церкви, и частью светского общества.

Вера, религия дают такое важное качество как дисциплина. Жизнь в религиозной общине, где соблюдаются весьма строгие посты, имеют место различного рода ограничения, участие в совместной молитве, в совместных богослужениях, позволяют ребенку воспитывать в себе самодисциплину, умение управлять своими желаниями, смирение перед большими трудностями, развивать волевые качества, терпение. Эти качества позволят взрослому человеку достигать поставленных целей и в светской жизни.

Ещё одно свойство религий – каждая из них по-своему определяет установки, принятые в повседневной жизни. Они отождествляются с постоянными реакциями на возникающие в жизни ситуации и называются моральным поведением. Мораль – это не только описание принятых в обществе представлений о добре и зле; это еще и сформированная способность личности совершать конкретные повседневные действия, направленные на благо общества.

И разумеется, религия является одним из тех оснований, на которых зиждется идея патриотизма, гражданственности, верности своему Отечеству и любви к своей Родине, большой и малой, любви к ее истории, традициям, на которых формируется готовность к защите интересов государства, его внешнего и внутреннего суверенитета.

В истории человечества достаточно примеров, когда ложные идеи с силу их популизма, овладевали общественным сознанием, заставляя людей совершать действия не совместимые с самим понятием «человек». Эти ложные идеи, будучи привнесенными в сферу образование (в детский сад, школу, колледж, институт), в сферу культуры (в литературу, театр, кино и телевидение, интернет), приукрашенные пафосной риторикой, оказывают негативное деструктивное влияние на формирование сознания и мировоззрения подрастающего поколения. Как правило, рано или поздно общество приходит к осознанию их ложности, утопизма, несовместности с исконно человеческими ценностями, но какой же вред эти идеи приносят!

Время рассудит, говорим мы, время уже рассудило...

Очевидно, что, если на протяжении тысячелетий из поколения в поколение бережно, не меняя буквы и духа, передаются религиозные верования, значит, они каким-то образом отвечают сущностным потребностям человека.

Конечно, верить или не верить в Бога – это личное дело каждого, и у человека должен быть выбор, альтернатива. Важно формировать у детей и подростков позитивное отношение к жизни, самоотношение, основанное на вере в добро, на традиционных ценностях.

Позитивное самоотношение, создавая внутреннюю опору, обуславливает психологическое благополучие, что предоставляет ресурсы для активного процесса смыслообразования [2, с.263].

Принято считать, что есть несколько источников познания, в том числе – обыденное познание, научное познание, религиозное познание, философское познание, художественное познание (основанное на понимании мира через эстетические формы, такие как искусство, литература, музыка и театр). Важно понимать, что эффективность обучения и воспитания будет максимальной, если в воспитательном и образовательном процессе для получения информации, формирования знаний и развития навыков используются различные источники познания. Немаловажно и то, какие психолого-педагогические условия созданы в образовательной организации.

Образовательный процесс как педагогическое явление во все времена был обращен к проблемам человека, а воспитательная деятельность направлена на создание комфортных условий для развития личности. [5, с.88]. Это – одна из традиций российского образования. Педагог, воспитатель, наставник, тренер – ключевая фигура на всех ступенях в образовании, во всех формах и видах обучения. Умение заинтересовать ученика, воспитанника в результатах учения, наладить творческое сотрудничество в совместной деятельности говорит о педагогическом таланте.

Известно, что конструктивный характер взаимодействия педагог — ученик способствует формированию учебной мотивации, веры школьника

в свои возможности хорошо учиться и формированию осознанной саморегуляции [3, с.188].

Еще одна традиция – нацеленность на формирование у детей, подростков чувства коллективизма, дружеских отношений в детских коллективах. Важные факторы в этом процессе – наличие общих или близких представлений о себе, об окружающем мире, о ценностях и жизненных приоритетах, наличие веры в себя, свои силы. И эти силы, эту веру дает человеку, в том числе, религия...

Главный вывод состоит в том, что в религии заложены нравственные нормы, соблюдение которых во многом определяет моральный облик личности, формирует ее моральную компетентность. Вместе с тем это важнейших фактор, способствующий становлению личности как гражданин и патриота своей Родины.

Список литературы

1. Ильин И.А. Путь духовного обновления / Сост., авт. предисл., отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – 1216 с.
2. Исследование взаимосвязи самоотношения и жизненных смыслов у обучающихся общеобразовательной организации / А.П. Сухонос, А.С. Лукина, Д.А. Сухонос, О.А. Карнеева // Педагогический научный журнал. – 2026. – Т. 9, № 1. – С. 257–261. – EDN ENXILG.
3. Суннатова, Р. И. Феномен лени как рискогенный фактор увлеченности старшеклассников гаджетами / Р.И. Суннатова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 181–191.
4. Сухонос Д.А., Сухонос А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.
5. Янбухтина, М. А. Воспитание сплоченности в коллективе и толерантных взаимоотношений в студенческой среде / М. А. Янбухтина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 4. – С. 88–94.

Безберда А.С.

воспитатель кадетского класса,
ГБОУ Школа №1619 им. М.И. Цветаевой,
РФ, г. Москва.

E-mail: bezberda@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ САМОРАЗВИТИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

Статья посвящена проблеме духовно-нравственного развития детей и подростков, обучающихся в системе кадетского образования, которое является одной из форм предпрофессионального образования. В статье представлено содержание программы «Система комплексной подготовки» для обучающихся кадетских классов.

Ключевые слова: духовность, патриотизм, самовоспитание, саморазвитие, кадетское образование.

Стремительное развитие Российской Федерации, изменение нравственных и духовных ценностей людей, процессы глобализации и цифровизации являются ключевыми причинами необходимости формирования у обучающихся основ саморазвития и самовоспитания.

В настоящее время возродилась кадетское движение, в стране функционируют кадетские и казачьи корпуса, в общеобразовательных школах созданы кадетские классы. Эта, проверенная столетиями форма образования и воспитания формирует новое поколение активных, разносторонне образованных, преданных своему Отечеству граждан.

При этом кадетское движение играет все более заметную роль в решении вопросов воспитания гражданственности, патриотизма, в формировании основ духовности и нравственности, как традиционных качествах защитника Родины.

Речь идет не только о сохранении истинных российских ценностей, основанных на религиозных, правовых, этнических традициях народов нашей страны [6, с.187]. Но и проблемах личностного развития, определения жизненных перспектив молодых людей, готовых посвятить себя служению Отечеству.

Это связано с проблемами, с которыми сталкиваются молодые люди в период своего взросления. Недостаток навыков саморазвития и самовоспитания играет ключевую роль среди них. Этот фактор ограничивает возможности обучения подростков и замедляет их личностный рост, формирует пессимистическую установку. Пессимистическая установка на будущее окрашена безнадежностью, чувством невозможности выхода [5, с. 29].

Кроме того, может наблюдаться повышение агрессивности,

тревожности, возникновение неврозов и депрессивных состояний.

Причиной высокой школьной тревожности подростков может быть неопределенность дальнейших жизненных перспектив, столкновение с ситуацией экзаменов, сложности во взаимодействии с педагогами, одноклассниками, сверстниками [1, с. 81].

Однако, формирование основ саморазвития и самовоспитания у обучающихся кадетских классов может положительно отразиться на решении данной проблемы в области воспитания.

Кадетское образование является одной из форм предпрофессионального образования, направленной на подготовку молодёжи к военной и государственной службе, на воспитание уважения к истории своей Родины, на формирование устойчивых моральных принципов, основанных на традиционных российских ценностях, уважительном отношении ко всем народам и национальностям современной России.

Процесс формирования основ саморазвития и самовоспитания подростков является неотъемлемой и важной частью процесса образования в целом и включает в себе следующие функции:

- направляющую (согласованные действия учителей, администрации учебного заведения и родителей в сопровождении субъектов образовательного процесса)
- информационная (оповещение, информирование все участников образовательного процесса)
- развивающую (задает вектор образовательному процессу)
- контроля (позволяет выявить прогресс или недостатки при реализации программы сопровождения)

Изучение понятий "саморазвитие" и "самовоспитание" поможет пониманию процессов, происходящих внутри человека. Самовоспитание направлено на создание определенных черт и качеств личности, необходимых для ее гармоничного развития. Этот процесс включает в себя постановку целей, стремление к идеалам и поиск смысла. Главной целью самовоспитания является формирование уникальных свойств и качеств индивида.

Саморазвитие, в свою очередь, является неотъемлемой частью любого образовательного процесса и служит прочным фундаментом для будущей профессиональной деятельности.

В системе самовоспитания именно школьная ступень образования имеет ключевое значение. Именно вышеуказанное учебное заведение являет собой стимул и опору для развития самовоспитания. Школа закладывает основы саморазвития и создает у ребенка направленный вектор для самосовершенствования и развития личностных качеств.

Термин саморазвитие означает, что индивид сознательно осуществляет самостоятельную деятельность, определяющую его

социализацию и степень культурного развития. Эта деятельность протекает как творческий процесс. В широком смысле саморазвитие включает в себя такие понятия, как самовоспитание, самосозидание, самообучение.

Таким образом, самовоспитание является высшей степенью воспитания в целом, и является сознательным процессом преобразования личностях идеалов и ценностей.

Какими качествами должен обладать современный молодой человек, который в современном, быстро меняющемся мире, хочет занять достойное место? Ответ на этот вопрос лежит на поверхности и исходит из тех целей, которые ставит перед собой личность и социум перед личностью.

При этом речь идет не только об индивидуально-личностных качествах, но и тех качествах, которые помогут в планировании и реализации карьерных и профессиональных планах.

По мнению М.М. Кашапова и А. С. Лукиной, профессионально важные качества рассматриваются ... как интегральные регуляторы профессиональной деятельности субъекта труда [2, с. 263].

Эти регуляторы, на наш взгляд, включают как внешние факторы (знания, умения, навыки), так и внутренние особенности субъекта (способности, мотивы, эмоциональные состояния).

Опираясь на практический опыт воспитательной деятельности в рамках реализации проекта Департамента образования и науки Москвы «Кадетский класс в московской школе», можно констатировать, что модель кадетского образования, реализуемая в Москве, в большой степени способна устранять или минимизировать проблемы и противоречия, мешающие формированию потребности личности в саморазвитии и самовоспитании.

«Система комплексной подготовки» обучающихся кадетских классов, реализуемая в нашей школе, на наш взгляд, один из положительных примеров мотивации кадет к формированию у них потребности к саморазвитию и самовоспитанию. В чём суть этой «Системы»?

«Система комплексной подготовки» обучающихся кадетских классов – это комплекс мероприятий направленных на формирование у кадет знаний и навыков по различным направлениям подготовки.

Суть системы – предоставить обучающимся как можно более широкий спектр направлений подготовки, в которых они могут себя попробовать.

Цель – предоставить возможность получить знания и сформировать навыки необходимые как в повседневной жизни, так и в экстремальных ситуациях. Помочь обучающимся определиться с выбором их дальнейшей учёбы и деятельности по окончании школы. Определить ближнесрочные и долгосрочные цели в своём развитии и совершенствовании и способы их достижения.

Именно такой подход, по нашему мнению, способствует формированию потребности в саморазвитии и самовоспитании. По сути, мы помогаем подростку оказаться перед выбором и подводим его к решению главного вопроса: или я иду к своей цели (своей мечте), а для этого необходимо прилагать усилия, или я продолжаю пребывать в состоянии неопределённости и, в конце концов, застываю в своём развитии и деградирую.

Необходимость прикладывать усилия для достижения своей цели и являются тем первым шагом на пути осознания подростком потребности в саморазвитии.

Говоря о конкретных направлениях подготовки обучающихся кадетских классов, мы имеем в виду следующие направления, по которым кадеты нашей школы активно занимались в последние два года:

1. Начальная морская подготовка (теория и практика)
2. Курс «Тактическая медицина»
3. Курс «Меткий стрелок»
4. Курс «Морской спасатель»
5. Курс «Основы навигации и кораблевождения»
6. Дайвинг (курс «Подводный пловец»)
7. Курс «Начальная лётная подготовка» (на планерах)
8. Картинг, управление мотоциклом
9. Основы управления БПЛА
10. Тактико-специальная подготовка
11. Огневая подготовка с выполнением практических стрельб
12. Общефизическая подготовка с элементами рукопашного боя
13. Воздушно-десантная подготовка (теория)
14. Прыжки с парашютом
15. Туризм (правила выживания в лесу, в зоне ЧС)
16. Волонтёрская и общественная деятельность
17. Бальный этикет и танцы
18. Изучение африканских языков (суахили, крио)
19. Ораторское искусство
20. Профессиональная ориентация, взаимодействие с вузами, посещение кафедр, научных учреждений, предприятий промышленности
21. Общение с представителями духовенства (курсы лекций, помощь в храме).

При таком разнообразии направлений подготовки каждый кадет обязательно найдет ту тему, которая ему больше нравится, в чём он хотел бы совершенствоваться. А формирование у кадет желания развиваться самостоятельно и является нашей воспитательной целью.

Для достижения воспитательных целей и формирования потребности в саморазвитии и самовоспитании нами на практике применяются следующие формы и методы:

- Формирование соревновательной атмосферы в учёбе и на занятиях вне школы.

- В коллективных и личных беседах с кадетами находим и устанавливаем связь между тем направлением подготовки, которое нравится подростку и школьными предметами необходимыми для обучения по этому направлению.

- Помогаем отстающим в учёбе кадетам составить недельный план-распорядок для того, чтобы всё успеть и подтянуться в учёбе.

- Встречи с выпускниками, поступившими в ВУЗы МО РФ и университеты.

- Работа с методистами школы для согласования планов обучения и воспитательных мероприятий.

- Участие кадет в соревнованиях по военно-прикладным видам спорта, сплочение коллективов.

- Демонстрация воспитателями кадетского класса личного примера в достижении цели, участие вместе с кадетами в командных состязаниях и общих мероприятиях.

- Присвоение специальных кадетских званий за добросовестное исполнение обязанностей младших командиров (ЗКВ, командиров отделений) и успехи в обучении.

- Регулярное поощрение кадет за достигнутые успехи на построении в присутствии всех кадетских классов.

- Развитие института наставничества кадет старших выпускных классов над кадетами 7 класса.

Отдельно остановимся на разрешении возможной ситуации кризисного состояния подростка.

В основе разрешения сложных проблем обучающихся – индивидуальный подход: оказание моральной поддержки; проведение индивидуальных бесед с кадетами, оказавшимися в сложной жизненной ситуации; беседы с родителями.

Практикуется проведение групповых и индивидуальных тренингов. По мнению ряда авторов (Р.И. Суннатова, Г.В. Шукова, М.О. Мдивани, Э.В. Лидская): «В условиях современной школы необходимость таких тренинговых мероприятий очень высока, поскольку коммуникативные и мировоззренческие межпоколенческие диссонансы в общении подростков и взрослых ощущаются довольно остро» [3, с.27].

При необходимости привлекаем психологов школы, центра психологической поддержки, специалистов Московской службы психологической помощи для оказания как психологической помощи обучающимся, так и психологического просвещения родителей.

Эффективность всей психологической работы специалиста с семьей ... ребенка напрямую зависит от установления контакта психолога с

родителями, доверительного и уважительного отношения к ним и других особенностей взаимодействия [4, с.190].

Таким образом, реализация системы «Комплексной подготовки кадет», рациональное сочетание форм и методов воспитательной работы позволяет сформировать у обучающихся кадетских классов осознанную необходимость в саморазвитии и самовоспитании.

Процесс формирования основ саморазвития и самовоспитания подростков должен быть четко выстроен, иметь определенную систему в организации учебного процесса, направленную на профессиональное или личностное развитие обучающего, а также на раскрытие потенциальных возможностей детей и коррекцию различных затруднений.

Список литературы

1. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухонос А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79-91.
2. Кашапов, М.М. К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М.М. Кашапов, А. С. Лукина // Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.): материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года / Санкт-петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2020. – С. 262-263. – EDN CDKBSO.
3. К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8-11-х классов / Р. И. Суннатов, Г. В. Шукова, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4, № 1. – С. 21-30. – DOI 10.33910/2686-9527-2022-4-1-21-30. – EDN JQZUWU.
4. Львова, С. В. Психологическое сопровождение творческой социализации детей в условиях непрерывного образования / С. В. Львова, Н. Ю. Падылин, М. А. Янбухтина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 179–192.
5. Сухонос А.П. Психолого-педагогические условия предупреждения суицидальных проявлений среди военнослужащих: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 - Психология развития, акмеология. Астрахань. 2005. 198 с.
6. Сухонос Д.А., Сухонос А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

Шаринов В.В.

воспитатель кадетского класса, учитель ОБЗР,
руководитель ВПК, ГБОУ Школа №1355, РФ, г. Москва

vadim_sharipov1@mail.ru

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются различные методы и подходы к воспитанию подростков с девиантными проявлениями, акцентируя внимание на формировании гражданской и патриотической позиции. Центральное место в исследовании занимает изучение влияния наставничества, применения социального проектирования и деятельностного подхода как эффективных инструментов поддержки «трудных» подростков и как средство гражданского, патриотического, воинского воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, социальная адаптация, девиантное поведение, подростковый возраст.

Актуальность выбранной темы определяется тем значением, которое придает Президент Российской Федерации проблеме патриотического воспитания подрастающего поколения. Речь идет о формировании личности гражданина-патриота, любящего свою Родину и готового стать на защиту ее суверенитета, разделяющего общечеловеческие ценности, понимающего судьбоносную значимость патриотизма как общенациональной идеи.

Квалификация патриотизма как понятия экзистенциального, священного, сакрального наполняет его особым нравственным содержанием [3, с.186].

В то же время актуальность проблемы связана с объективными сложностями и противоречиями современного общества, которые могут выступать для подростка непреодолимой преградой на пути личностного развития и самоопределения. Вызванные внутриличностным конфликтом, и дискомфортом переживания, побуждают подростка к поиску нестандартных путей выхода из фрустрирующей ситуации, что зачастую приводит к неадекватным формам поведения и формированию аддикций, к росту уровня тревожности и конфликтности.

Тревожность и агрессивность подростков проявляются напряженностью, импульсивностью, раздражительностью, вспыльчивостью, подавленностью, ожиданием неблагоприятного, предчувствием опасности, что сказывается на взаимодействии с окружающими людьми и создает трудности в личностном развитии

подростка [1, с.81].

Таким образом, проблема девиантного поведения в подростковом возрасте является актуальной и значимой для психологической науки и практики.

Анализ теоретических подходов к пониманию данного феномена показывает, что девиантность рассматривается с типологического, ситуационного, личностно-ориентированного подходов.

Изучение психологических механизмов и детерминант девиантного поведения в подростковом периоде, характеризующемся повышенной уязвимостью личности, позволяет определить ключевые факторы риска (индивидуально-психологические, семейные, средовые) и наметить основные направления его профилактики и коррекции, ориентированные на развитие личностных ресурсов, повышение стрессоустойчивости и совладающего поведения подростков. Понимание специфики девиантного поведения является важным условием оказания эффективной психологической помощи данной категории лиц.

Проблемами изучения психологического сопровождения девиантного поведения в отечественной и зарубежной науке занимались такие ученые, как М.Р. Битянова, Л.И. Божович, В.И. Долгова, Е.В. Змановская, Д.Р. Меерс, С. Холл, А. Фрейд, З. Фрейд, К.Г. Юнг и др. Однако, проблеме изучения аддикций в условиях быстроизменяющейся образовательной среды и появления информационно-коммуникационных технологий уделяется недостаточное внимание,

Образовательная система сегодня активно ищет новые подходы для работы с подростками, чье поведение выходит за рамки нормы. В педагогике под термином «трудные подростки» объединяют различные группы учащихся: начиная от детей с недостаточно развитой эмоциональной и волевой сферой, заканчивая теми, кто проявляет агрессию или склонен к правонарушениям, а также подростками из социально неблагополучных семей.

Согласно статистике Министерства просвещения России, за последние пять лет количество учащихся, состоящих на внутришкольном контроле, стабильно держится в пределах 3,5–4 % от общего числа школьников. При этом традиционные дисциплинарные меры часто не дают желаемого результата и требуют поиска более эффективных решений.

Исходя из сложности и многоаспектности феномена основными причинами девиантного поведения являются следующие.

1. Семейное неблагополучие. Отсутствие эмоциональной связи с родителями, гиперопека либо гипоопека, насилие в семье приводят к формированию защитных механизмов в виде агрессии или демонстративного отрицания норм.

2. Неуспешность в учебной деятельности. Постоянные неудачи в учебе могут привести к развитию у подростка стойкого ощущения

собственной некомпетентности. Чтобы справиться с этим внутренним дискомфортом, подросток часто ищет признание и подтверждение своей значимости вне учебной среды, например, присоединяясь к асоциальным компаниям или проявляя девиантное поведение.

3. Отсутствие значимых взрослых. Если подросток не может опереться на авторитет учителя и при этом не чувствует поддержки и защищенности в семье, он оказывается в состоянии отсутствия четких жизненных ориентиров.

В таких условиях формирование устойчивых ценностей становится затруднительным, поскольку отсутствует надежная основа ни дома, ни в образовательной среде.

4. Подростковый нигилизм. В период взросления отрицательное отношение к авторитетам становится нормой, однако если не предложить разумные и конструктивные пути действий, это может привести к деструктивным проявлениям в поведении.

По мнению Р.И. Суннатовой, деструктивно-эмоциональное отношение, характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом с собой становится тем личностным внутренним барьером, который приводит к деформации или блокировке саморазвития и самореализации [2, с.334].

Современная образовательная система, сосредоточенная главным образом на передаче информации, нередко не способна эффективно справляться с глубокими причинами проблем. В этой ситуации воспитание патриотизма и гражданской ответственности не должно восприниматься как дополнительное бремя учебных программ, а скорее служить инструментом для восстановления у подростков ощущения значимости и принадлежности.

Институт наставничества как ключевое звено. Индивидуальный подход.

Индивидуальный подход как важный принцип педагогики заключается в управлении развитием человека, основанном на глубинном знании черт его личности и условий жизни [5, с.20].

Роль значимого взрослого, выступающего наставником, является основополагающей для успешного внедрения воспитательных программ. Особенно это важно для подростков, демонстрирующих отклоняющееся поведение, поскольку именно такой взрослый заменяет или дополняет поддержку, которую обычно предоставляет семья. Он обеспечивает безоговорочное принятие, устанавливает ясные границы и помогает молодым людям осознать последствия своих действий. Таким образом, присутствие такого наставника существенно повышает эффективность воспитательных мероприятий.

В системе гражданско-патриотического воспитания наставничество может принимать разные формы:

- педагог-организатор, сопровождающий проектную деятельность;
- наставник из числа старшеклассников (сверстническое наставничество);
- представитель общественной организации (ветеран, участник боевых действий, волонтер).

Ключевым фактором успеха является как добровольное участие, так и продолжительный характер взаимодействия. Согласно данным, полученным Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО, значимые и устойчивые результаты проявляются только при наставничестве, продолжающемся минимум в течение учебного года.

Критерии эффективности наставничества в работе с девиантными подростками включают:

- снижение количества дисциплинарных нарушений;
- появление у подростка долгосрочных планов (профессиональных, образовательных);
- включённость в коллективную деятельность без конфликтов.

Практические рекомендации для образовательных организаций

1. Отказ от «мероприятийного» подхода.
2. Интеграция воспитания и психологического сопровождения.
3. Включение родителей (законных представителей).
4. Создание «зон успеха».
5. Подготовка педагогических кадров.

Формирование позитивного образа Я также является важной задачей психического развития в подростковом возрасте. Анализ теоретических подходов к изучению данного феномена показывает, что основу позитивного образа Я составляют адекватная самооценка, эмоционально-ценностное самоотношение, уверенность в себе и свои возможностях.

Ключевыми условиями развития позитивного образа Я в подростковом периоде выступают благоприятные детско-родительские отношения, наличие значимых референтных групп, обеспечение возможностей для самореализации и накопления позитивного опыта. Психолого-педагогическое сопровождение и целенаправленная работа по формированию позитивного образа Я у подростков способствуют их личностному росту, повышению самопринятия и психологического благополучия.

Эффективным средством развития личности является групповая работа. Применение различных групповых методов и техник в психологическом консультировании и развивающих программах способствует гармоничному психологическому развитию личности на разных возрастных этапах.

На практике групповые занятия проводятся в виде социально-

психологического тренинга, в ходе которого применяются различные методы групповой работы: психодиагностические тесты, наблюдение, тренинг, упражнения. Занятия направлены на овладение определенными социально-психологическими знаниями, развитие коммуникативных способностей подростков, рефлексивных навыков, способности анализировать ситуацию, поведение, формирование системы ценностей и этических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни.

Таким образом, проблема изучения различных видов девиантного поведения подростков в современном мире является актуальной, так как девиации в поведении подростков приобретают значительные размеры, затрагивая подростков различных социальных слоев и статусов.

В подростковом возрасте происходят серьезные изменения в личности подростка, появляются новые социальные статусы и роли, развиваются взаимоотношения с окружающим миром, проявляется самостоятельность и зарождается самоконтроль, изменяется анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие.

Отсутствие поддержки и контроля со стороны взрослых в решении подростковых проблем часто приводит к развитию различного рода социальных девиаций, таких как: алкоголизм, наркотизм, табакокурение, что несомненно является сопутствующими факторами в формировании аддиктивного поведения в подростковой среде.

Список литературы

1. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухоносков А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79-91.
2. Суннатова, Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагога, обуславливающие субъект-субъектное взаимодействие / Р. И. Суннатова // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами: Статьи Международной научной конференции, Майкоп, 25–26 сентября 2020 года. – Майкоп – Краснодар: Адыгейский государственный университет, Кубанский государственный университет, 2020. – С. 333–337. – EDN TCHVSH.
3. Сухоносков Д.А., Сухоносков А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.
4. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. — 2020. — № 3. — С. 3–12.

5. Янбухтина, М. А. Формирование толерантности у младших подростков в физкультурно-спортивной деятельности по месту жительства: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Янбухтина Марина Александровна. – Москва, 2013. – 25 с.

Николаев Н.Н.

воспитатель кадетского класса,

ГБОУ Школа №1619 им. М.И. Цветаевой, РФ, г. Москва.

moryak10771@yandex.ru.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассмотрен социально-психологический тренинг в качестве метода формирования благоприятного психологического климата в кадетских классах общеобразовательных организаций. Раскрываются условия эффективности тренинговых мероприятий. Характеризуются групповые нормы, в соответствии с которыми активно используются различные тренинговые формы.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, психологический климат, кадетское образование, конфликт, стрессовая ситуация.

Проблема формирования благоприятного психологического климата в кадетских классах является одной из актуальных проблем современной педагогики и психологии. Актуальность проблемы во многом связана с необходимостью предупреждения в кадетских коллективах различных стрессовых, проблемных, конфликтных ситуаций, способных непосредственно повлиять на дисциплину и качество образовательного процесса.

В частности, немаловажной стороной при рассмотрении конфликтной ситуации, является психологическая составляющая.

Активность и направленность действий оппонентов в конфликте объясняется наличием у них целей, интересов, потребностей и ценностей. Говоря о конфликтном поведении, подразумевается противоположно направленные действия участников конфликта. При этом необходимо учитывать нижеследующее.

Высокий уровень конфликтности среды современных организаций обуславливают необходимость формирования и развития у руководителей

конфликтной компетентности [3, с. 262].

При рассмотрении понятия «стрессовая ситуация» принято выделять как минимум два направления исследования: во-первых, как группы ситуаций, объективно нарушающих жизнедеятельность человека, во-вторых, как представления о ситуациях, преодоление которых требует от субъекта значительных усилий, что, в свою очередь может вызвать психологическую реакцию в виде повышения уровня тревожности и конфликтности.

Причиной высокой школьной тревожности подростков может быть неопределенность дальнейших жизненных перспектив, столкновение с ситуацией экзаменов, сложности во взаимодействии с педагогами, одноклассниками, сверстниками [2, с. 81].

В связи с этим при работе в кадетских классах школы №1619 особое внимание уделяется работе с «ситуациями стресса обыденной жизни» – конфликтным взаимоотношениям в процессе взаимодействия со сверстниками. Эти ситуации возникают из-за расхождения восприятия конфликтной ситуации оппонентам, оценочных суждений, перехода на индивидуально-личностные особенности конфликтующих.

Личность, находящаяся в конфликтной ситуации подвержена сильным психическим и физическим нагрузкам. При этом индивидуальная реакция личности на трудную ситуацию (психологический кризис), обусловленная особенностями конкретного индивидуума [6, с. 12].

Трудности требуют мобилизации психических и физических ресурсов. Для конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, минимализации психофизиологических потерь, принятия оптимального решения требуется заблаговременная подготовка личности.

Одним из основных направлений формирования готовности личности к действиям в конфликтных ситуациях мы считаем целенаправленную групповую работу методом социально-психологического тренинга.

Проблема использования социально-психологического тренинга в качестве метода формирования определённых качеств личности в отечественной психологии была представлена военными психологами Р.А. Абдурахмановым (1994), А.В. Булгаковым (2007), С.Б. Наседкиным (1997). В своих исследованиях авторы использовали тренинг для формирования профессионально значимых качеств офицеров полкового звена (С.Б. Наседкин), преодоления психологических трудностей общения ветеранов боевых действий в Демократической республике Афганистан (Р.А. Абдурахманов), успешной межгрупповой адаптации офицеров в условиях корабельной службы (А.В. Булгаков).

Социально-психологический тренинг – это форма групповой работы, ориентированная на общение. Основными компонентами такой формы работы выступают активность и инициативность. Используемый нами в работе с кадетами социально-психологический тренинг обозначает методы

развития способностей к обучению, а также подготовку и овладение сложными видами деятельности в конфликтных ситуациях.

Принято считать, что подготовка учащихся должна быть основана на использовании активных методов – тренингов, дискуссий, обучающих игр, анализа реальных ситуаций.

В условиях современной школы необходимость таких тренинговых мероприятий очень высока [4, с.27].

Социально-психологические тренинги в своём содержании отражают парадигму того направления, взглядов которого придерживается психолог, организующий работу в группе.

В частности, И.В. Вачков выделяет несколько парадигм:

- тренинг как своеобразная форма дрессуры, при которой в процессе занятий в ходе положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а вредные, ненужные в ходе отрицательного подкрепления «стираются»;
- тренинг как тренировка;
- тренинг как форма активного обучения;
- тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников, а также самостоятельного поиска или способов решения психологических проблем [1, с.17-18].

В каждом тренинге свой стиль управления. При проведении занятий используются различные психологические направления и теории.

Целью тренинговой группы в нашем случае является формирование психологической готовности кадет к действиям в конфликтных ситуациях. Достижение цели должно происходить за счёт формирования навыков самосознания кадет с целью обучения конструктивному поведению в конфликтных ситуациях, формированию компетентности в сфере общения, отработки паттернов конструктивного поведения в лабораторных условиях с большой вероятностью их переноса в реальные условия.

Формирование групп СПТ является существенным этапом на пути достижения поставленных целей.

Опыт работы с группами показывает, что условиями эффективности тренингового процесса будут являться:

1) Гетерогенность укомплектованности группы. В группе должны находиться участники, обладающие разными индивидуально-личностными особенностями. В ходе занятий более слабые подтягиваются к лидерам, а личности, обладающие высоким потенциалом психологических качеств, оказывают поддержку отстающим.

2) Группа должна объединять участников, обладающих одинаковым возрастом, соответственно и не отличающихся жизненным опытом. Группы формируются по признаку идентичности делового опыта.

3) Желательно чтобы в группе были и мужчины (юноши), и женщины (девушки). В таких группах занятия будут проходить активнее и интереснее.

4) Допустимая численность групп – от 6 до 25 человек, оптимальная – от 8 до 12 человек.

5) В группе должны присутствовать участники одной профессии и социально-статусному положению в обществе. Единая функциональная принадлежность членов группы обеспечит групповую сплочённость и конструктивность при решении поставленных задач ведущим.

Назовем принципы, в соответствии с которыми строится тренинговая работа:

- «Здесь и теперь». В соответствии с этим принципом участники будут ориентированы на процессы и чувства, переживаемые сейчас.

- «Искренность и открытость». Работа будет более успешной при честных и откровенных высказываниях членов группы.

- Принцип «Я». Высказывание собственного отношения к происходящему, оценка возникающих своих чувств и переживаний будет способствовать достижению целей групповой работы.

- «Активность». Активное участие в работе группы обязательно.

- «Конфиденциальность». Информация, полученная об особенностях поведения, индивидуально-психологических особенностях других участников не должна разглашаться. Психологическая безопасность как основа деятельности тренинговой группы. В то же время, конкретные знания, формы поведения в конфликтных ситуациях могут и должны использоваться вне группы.

- Принцип целевой направленности. Принцип целевой направленности состоит в создании эффективных условий для самоопределения обучающихся, реализации курсов по выбору в соответствии с интересами и запросами обучающихся [5, с.17].

К базовым методам СПТ относится, например, групповая дискуссия.

Групповая дискуссия подразумевает коллективное обсуждение проблемы. В процессе обсуждения проясняются (возможно, изменяются) мнения, позиции и установки участников группы. В ходе дискуссии участники рассматривают проблему под разными углами, а также рефлексировать переживания других. Все это приводит к усилению групповой сплочённости, готовности прийти на помощь в трудной ситуации. Дискуссии могут быть структурированными с заданными темами и регламентом обсуждения и неструктурированными. В нашем случае дискуссионные методы применяются при разборе конфликтных ситуаций, анализе особенностей деятельности личности, оказавшейся в конфликте.

Также в ходе занятий используются психотехники, направленные на раскрытие содержания конкретных проблем участников и демонстрации

путей поиска конструктивных решений. Участники под руководством ведущего осваивают новые приёмы межличностного общения в безопасной обстановке.

Таким образом, социально-психологический тренинг является активным методом социально-психологического обучения, который имеет свои цели, принципы, упражнения, приёмы и техники. Использование социально-психологического тренинга, как активного метода социально-психологического обучения наиболее эффективно в формировании готовности кадет к действиям в трудных ситуациях, в том числе и конфликтных. В работе с кадетами тренинг будет опосредован предстоящей деятельностью в ходе самоанализа и самоактуализации личности относительно конструктивных способов поведения.

Главный вывод состоит в том, что использование в работе педагогов, психологов, воспитателей социально-психологического тренинга будет способствовать формированию у кадет позитивных стратегий поведения; повышению уровня показателей нервно-психической устойчивости, что скажется на психологической обстановке в кадетском коллективе.

Список литературы

1. Вачков И.В. основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебн. пос. / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2008. – 256 с.
2. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухонос А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79–91.
3. Кашапов, М.М. К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М.М. Кашапов, А. С. Лукина // Ананьевские чтения — 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.): материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года / Санкт-петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2020. – С. 262–263. – EDN CDKBSO.
4. К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8-11-х классов / Р. И. Суннатова, Г. В. Шукова, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4, № 1. – С. 21–30. – DOI 10.33910/2686-9527-2022-4-1-21-30. – EDN JQZUWU.
5. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования: учебное пособие / Афанасьев В.В., Десяева Н.Д., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Орчаков О.А., Сухонос А.П., Поставнева И.В. Москва, 2019. 128 с.

6. Сухонос А.П. Психолого-педагогические условия предупреждения суицидальных проявлений среди военнослужащих: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 - Психология развития, акмеология. Астрахань. 2005. 198 с.

7. Шевцова И.В. Тренинг личностного роста. – СПб.: Речь, 2003. - 144 с.

8. Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. – СПб.: Речь, 2006. - 112 с.

Мартыненко М.В.

заместитель директора по воспитанию и социализации,
ГБОУ Школа № 1507, РФ, г. Москва;
martynenkova.maria@yandex.ru,

Сухонос Д.А.

учитель музыки, педагог-организатор, ГБОУ Школа № 1507, РФ
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
SukhonosovDA@mgpu.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативной компетенции у подростков. Патриотическое воспитание в кадетских классах общеобразовательной школы может быть фактором развития коммуникативной компетенции у обучающихся. В статье представлены некоторые формы реализации патриотического воспитания в кадетских классах для развития коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: патриотизм, духовно-нравственные ценности, социальные ценности, патриотическое воспитание, кадетский класс, коммуникативная компетенция.

Необходимым условием формирования человеческой личности является ее способность взаимодействовать с окружающими; таким образом, большое значение приобретают сформированные коммуникативные навыки. Культура личности начинается с коммуникативной культуры, а основной которой являются коммуникативные навыки.

Вопросы воспитания коммуникативной культуры личности всегда были в центре внимания педагогики и исследовались в различных аспектах. Появляются новые технологии в информационном поле, а значит необходимы новые разработки технологий и в воспитании, позволяющие влиять на процесс формирования коммуникативных навыков у подростков в условиях

современного образования, приобщения к трудовой и досуговой деятельности.

Школы, в которых реализуется кадетское образование, уже на протяжении долгого периода являются отличным примером создания таких условий, которые обеспечивают успешную реализацию воспитания социальной, патриотической и гражданской направленности. Возрастает значение работы по нравственному, патриотическому, гражданскому воспитанию личности.

Основная задача кадетского образования – обеспечить усвоение обучающимися необходимых навыков, которые будут способствовать формированию определенных стратегий поведения, не противоречащих нравственным принципам и способствующих формированию позиции осознанного выбора профессии в военной или иной гражданской сферах деятельности.

Кадет должен иметь активную жизненную позицию, обладать высокими морально-психологическими, деловыми и организаторскими качествами, физической выносливостью и стойкостью.

Представления о коммуникативных навыках в разных сферах имеет свою специфику; в кадетском классе предполагается формирование системы взаимоотношений в соответствии с воинскими традициями, положениями общевоинских уставов, ношением форменного обмундирования.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у обучающихся кадетских классов среднего и старшего школьного возраста является актуальной задачей, имеющей как педагогическое, так и научно-исследовательское значение.

Особенностью кадетского воспитания является формирование российской идентичности, демократического уклада, самоуправления, диалога между педагогом и кадетом, взаимодействие между ними. Российская идентичность закладывается с самого раннего возраста и начинается именно с понимания себя как части социума. Сопоставление себя с семьей, с классом, со школьным и с городским сообществами, и свою роль в стране. Человек должен ощущать себя частью общества, принимая ценности этого общества и стремиться ему соответствовать, выполняя правила и проявляя эмоционально-ценностную сферу самосознания. Ребенок должен учиться отождествлять себя с чем-то значимым и важным для себя. Если он ежедневно стоит перед выбором быть кадетом и формировать в себе твердость характера, когда другие такие же подростки не несут столько ответственности и требований к себе, конечно, он будет жалеть себя и быстрее откажется от продолжения обучения в кадетском классе. Будет игнорировать требования в общеобразовательной школе к кадетскому образованию.

Отход от традиционных человеческих, в том числе – религиозных норм, ценностей непременно ведет к деградации [5, с.186]. Поэтому, воспитание

русской идентичности, гражданственности должно быть только с позиции проявления понимания и осознания своих ценностей, умением соотнести себя со своей страной, с желанием поддержать свою страну и стремиться помочь ей через помощь окружающим. Каждый день воспитанник соотносит себя с интересами своих одноклассников, моделями поведения, с понятием «патриот». Быть патриотом, значит самоопределился. Выстроить так свое поведение, чтобы каждый день осознавать себя частью целого.

Говоря об обучении и воспитании современных подростков в условиях кадетского образования, педагогам, конечно, будет гораздо проще готовить обучающегося в стенах кадетского корпуса. Среда обитания в кадетском корпусе чаще всего выгодно отличается от среды общеобразовательной школы или даже лица.

Своими традициями, обстановкой, правилами, оформлением кабинетов в военном стиле, где все будто «пропитано» доблестью народа, подвигами нашей армии и русского солдата в войнах и сражениях. Использование макетов современной военной техники, формы вооружения – все это формирует чувство гордости за принадлежность в своей Родине. Дисциплинировать, формировать чувство гордости не только за страну, но и за свой кадетский корпус, и за российское кадетство в целом. Внутренняя среда обитания в кадетском корпусе будет значительно усиливать эффект воспитательной среды, опирающаяся на систему традиций и правил как ценностно-смысловую систему.

При этом важно обращать внимание педагогического коллектива на резкие перемены в поведении подростков, на проявление высокой тревожности, на факты агрессии и аутоагрессии.

Деструктивно-эмоциональное отношение, характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом с собой становится тем личностным внутренним барьером, который приводит к деформации или блокировке саморазвития и самореализации [4, с.334].

Тревожность и агрессивность подростков проявляются напряженностью, импульсивностью, раздражительностью, вспыльчивостью, подавленностью, ожиданием неблагоприятного исхода, предчувствием опасности, что сказывается на взаимодействии с окружающими людьми и создает трудности в личностном развитии подростка [1, с.81].

В общеобразовательной школе формирование личности кадет происходит на фоне других обучающихся общеобразовательных классов, которым не надо ходить в форме, заниматься строевой, военной и огневой подготовкой. К таким обучающимся не так строго применяют требования к соблюдению дисциплины.

При этом, необходимо учитывать различные факторы групповой динамики, в частности возможность изменения психологического климата, например проявлений конфликтности, что предполагает повышение уровня конфликтной компетентности у администрации и педагогов кадетских

классов общеобразовательной организации.

Высокий уровень конфликтогенности среды современных организаций обуславливают необходимость формирования и развития у руководителей конфликтной компетентности [2, с. 262].

Движущей силой процесса формирования коммуникативных навыков является социальный опыт, который осуществляется через личностное отношение.

Важную роль играет взаимодействие, общение подростка с родителями, в ходе которого часто возникают проблемы, связанные со стремлением подростка к самостоятельности и контролем со стороны взрослых. Подросток хочет больше свободы, права на выбор, уважения к своей точке зрения. Поэтому, по мнению ряда авторов (Львова С. В., Падылин Н. Ю., Янбухтина М. А.), психологическая работа с родителями должна быть направлена на то, чтобы научить их понимать и принимать своего ребенка, видеть его таким, какой он есть [6, с.189].

Разнообразные формы воспитательной работы, расширение внеурочной деятельности, обеспечивает участие кадет в социально-ориентированных проектах.

Опишем некоторые формы и методы реализации патриотического воспитания в кадетских классах для развития коммуникативной компетенции:

А. Коллективно-творческие дела – ролевые игры, исследовательские, творческие проекты, которые позволяют развивать коммуникативные способности.

Б. Тематические вечера и вечера-встречи – на них приглашаются ветераны, участники СВО, представители нескольких поколений, что способствует общению и обмену опытом.

В. Экскурсии – во время экскурсий кадеты узнают историю своей малой родины, ощущают сопричастность к историческим событиям, что формирует чувство национальной гордости.

Г. Участие в социальных акциях, например, «Посылка солдату», «Письмо на заставу», «Ветеран живёт рядом» – это помогает развивать коммуникативные навыки и воспитывать ответственность.

Д. Проблемно-ценностное общение – тематические диспуты, этические беседы, дебаты, которые затрагивают восприятие жизни, её ценностей и смысла.

Е. Кадетское самоуправление – даёт возможность кадетам накопить опыт общения, преодоления трудностей, воспитывает ответственность за свои поступки.

Ж. Театрализованные представления, музыкальные вечера патриотической направленности – мероприятия, направленные на воспитание чувства патриотизма, любви к Родине и уважения к истории страны. Такие формы могут быть посвящены разным темам, например,

героическому прошлому России, народным традициям, подвигам защитников Отечества.

Важный вывод состоит в том, что в современных социально-политических условиях важнейшей задачей и направлением образовательной и воспитательной деятельности является патриотического и гражданское воспитание с использованием достижений культуры и искусства [3, с.257].

Некоторые методы:

1) Активные и интерактивные методы (дебаты и дискуссии, ролевые игры, социальные проекты, коллективное решение творческих задач) – создают условия для осмысленного проживания и переживания индивидуальной и коллективной деятельности.

2) Приёмы формирования коммуникативных умений – например, давать кадетам время на обдумывание их ответов, обращать внимание на каждый ответ товарищей, поддерживать все высказывания.

3) Использование презентаций – они формируют у учащихся чувство гордости и патриотизма как эмоционально окрашенного образа, который становится регулятором их собственного поведения и критериями оценки поведения других людей.

Таким образом, в современных условиях необходимо использовать возможности и воспитательный потенциал кадетского образования, которое своей главной целью ставит подготовку юных россиян к государственной и военной службе, формирование у них гражданственности и патриотизма, интеллектуальный и духовный потенциал подрастающего поколения.

Список литературы

1. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухоносков А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79–91.

2. Кашапов, М.М. К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М.М. Кашапов, А. С. Лукина // Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.): материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года / Санкт-петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2020. – С. 262-263. – EDN CDKBSO.

3. Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: Коллективная монография / Ю. Ю. Белавина, А. Д. Гольменко, А. А.

Гороховцева [и др.]. – Москва: Тверской государственный университет, 2025. – 381 с. – ISBN 978-5-7609-2093-5. – EDN TETPJK.

4. Суннатова, Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагога, обуславливающие субъект-субъектное взаимодействие / Р. И. Суннатова // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами: Статьи Международной научной конференции, Майкоп, 25–26 сентября 2020 года. – Майкоп – Краснодар: Адыгейский государственный университет, Кубанский государственный университет, 2020. – С. 333–337. – EDN TCHVSH.

5. Сухонос Д.А., Сухонос А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

6. Львова, С. В. Психологическое сопровождение творческой социализации детей в условиях непрерывного образования / С. В. Львова, Н. Ю. Падылин, М. А. Янбухтина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 179–192.

7. Ханин Ю.Л. Психология общения в совместной деятельности: дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.05. – Ленинград, 1986. – 433 с.: ил.

8. Щуркова Н. Е. Обучение в процессе воспитания школьника. Руководство для заместителя директора школы. Часть 3. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 160 с. (Серия: Воспитание школьников).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Айвазян А.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: aivazyanaa719@mgpu.ru

КИНОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ

В статье рассматриваются проблемы развития эмпатии у подростков, воспитывающихся в центрах содействия семейному воспитанию (ЦССВ). Анализируются причины дефицитарного развития эмпатических способностей у данной категории детей, описываются возрастные особенности формирования эмпатии в подростковом возрасте. Обосновывается потенциал киноискусства как инструмента психолого-педагогической работы. Раскрываются психологические и

нейробиологические механизмы воздействия кино на эмоциональную сферу личности. Представлены принципы организации кинотерапии в условиях ЦССВ, критерии отбора киноматериалов и методы оценки результативности.

Ключевые слова: эмпатия; подростки; центр содействия семейному воспитанию; кинотерапия; эмоциональное развитие

Проблема развития эмпатии у подростков, воспитывающихся в условиях центров содействия семейному воспитанию (ЦССВ), остаётся актуальной задачей современной психологии и педагогики. Специфика институционального воспитания и неблагоприятная жизненная ситуация приводит к дефициту эмоционального опыта, ограниченному кругу социальных контактов и трудностям в формировании навыков межличностного взаимодействия. Ограниченный и односторонний опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками, отмечают В. М. Поставнев, А. Б. Комиссар, становится серьезным ограничением успешной адаптации таких детей и подростков к обучению в школе [4; 5; 6].

Цель исследования – изучение теоретических основ и практических возможностей использования киноискусства для развития эмпатических способностей подростков в условиях ЦССВ. Для реализации цели исследования были поставлены следующие задачи:

- раскрыть сущность и структуру понятия «эмпатия» в современной психолого-педагогической науке;
- проанализировать особенности эмоционального развития подростков в условиях ЦССВ;
- исследовать механизмы воздействия киноискусства на формирование эмпатии;
- определить критерии отбора киноматериалов для работы с воспитанниками ЦССВ;
- обозначить основные принципы организации кинотерапии в условиях детского дома.

Теоретические основы изучения эмпатии. Термин «эмпатия» (от греч. *empathia* — «сопереживание») был введён в научный обиход в начале XX века американским психологом Э. Титченером. В современной науке эмпатия понимается как многокомпонентный феномен, включающий следующие аспекты:

- аффективный компонент – способность эмоционально отзываться на переживания других;
- когнитивный – умение понимать и анализировать чувства окружающих;
- поведенческий – готовность к альтруистическим действиям;
- мотивационный – стремление к оказанию поддержки.

В рамках различных научных школ сформировались ключевые

подходы к пониманию эмпатии. Психоаналитический подход (З. Фрейд, Х. Кохут) рассматривает эмпатию как инструмент психотерапевтического контакта. Гуманистический (К. Роджерс, А. Маслоу) трактует её как основу личностного роста и самоактуализации. Когнитивно-поведенческий (Д. Батсон, М. Дэвис) анализирует эмпатию через призму познавательных процессов и социального научения, а нейropsychологический (В. Рамачандран, Дж. Риццолатти) изучает нейронные механизмы сопереживания, такие как зеркальные нейроны и префронтальная кора.

В подростковом возрасте (11–18 лет) происходят существенные изменения в развитии эмпатии, обусловленные развитием рефлексии (Л. С. Выготский), формированием децентрации мышления (Ж. Пиаже), становлением идентичности (Э. Эриксон) и усилением эмоциональной лабильности [1]. Ключевые факторы развития эмпатии в этот период включают расширение круга общения, развитие абстрактного мышления, интерес к морально-этическим проблемам и потребность в интимно-личностном общении.

Особенности эмоционального развития подростков в ЦССВ. Согласно исследованиям И. А. Залысиной, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, у воспитанников ЦССВ наблюдаются психологические особенности, влияющие на развитие эмпатии [3; 7]. Нарушение привязанности (в соответствии с теорией Дж. Боулби) проявляется в отсутствии стабильной эмоциональной связи со взрослым и формировании избегающего или амбивалентного типа привязанности. Ввиду отсутствия достаточного социального опыта и нехватки позитивных межличностных взаимоотношений, подростки из ЦССВ сталкиваются со стереотипизацией социальных отношений и отсутствием конструктивных ролевых моделей. Эмоциональная депривация провоцирует сложности в идентификации и трансляции своих эмоций, повышенную тревожность и подозрительность, сомнения по отношению к окружающим. Также депривация характеризуется преобладанием защитных механизмов, таких как отрицание, проекция и рационализация.

Дефицитарное развитие эмпатии состоит из поверхностных эмоциональных реакций, эгоцентрической направленности, ригидности моральных суждений и сниженной эмпатической заботы. Все это становится причиной сложностей в установлении дружеских отношений, так как поведение бывает конфликтным и агрессивным, возникают трудности с социальной адаптацией. Риск возникновения и развития девиантного поведения при дефицитарном развитии эмпатии также повышен.

Киноискусство как ресурс для развития эмпатии: теоретико-методологические основания. У кино есть возможность воздействовать на психику зрителя комплексно через определенные

взаимосвязанные психологические механизмы. Идентификация позволяет зрителю отождествлять себя с персонажем, близким по жизненному опыту, ценностям или проблемной ситуации. Проекция предполагает перенос собственных переживаний, конфликтов и желаний на героев фильма. Эмоциональное заражение обеспечивает непроизвольную синхронизацию с эмоциональным состоянием героев, а катарсис даёт эмоциональную разрядку через сопереживание. Среди механизмов терапевтического воздействия киноискусства особое место занимает когнитивная переработка, в процессе которой клиент соотносит собственную проблему и свое поведение с вариантами действий персонажей. Сходный механизм используется в авторской терапевтической системе М. Е. Бурно «Терапия творческим самовыражением» (ТТСБ) [2].

Принципы организации кинотерапии в условиях ЦССВ. Для получения положительных результатов при использовании кинотерапии необходимо учитывать возраст участников. Материал должен быть доступен для понимания, предполагать варианты интерпретации реакций персонажей, содержать позитивные сценарии решения проблем и не превышать 120 минут.

Устойчивость терапевтических эффектов обеспечивается созданием особой атмосферы безопасности и доверия, кроме этого, важно соблюдать базовые требования к организации терапевтических сеансов в условиях центров содействия семейному воспитанию.

Оценка результативности кинотерапии. Результативность кинотерапии оценивается на основе количественных и качественных критериев. Продуктивной является оценка, если анализу подлежат: когнитивные показатели (глубина переработки проблемной ситуации, критичность); эмоциональные (овладение эмоциями); поведенческие (коммуникация, социально одобряемое поведение); мотивационные (побуждение к саморазвитию); адаптационные (позитивные связи с группой, самостоятельность,

Для оценки применяются различные методы: наблюдение, анкетирование. Приведем для примера следующие средства оценки:
- опросники (например, шкала эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна, опросник EQ С. Козна и А. С. Барон-Козна, методика диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко);

- проективные техники (анализ рисунков «Мои чувства после фильма», сочинения «Письмо герою», метод незаконченных предложений);

- групповая рефлексия (обсуждение изменений в восприятии себя и других),

- экспертная оценка (отзывы педагогов и воспитателей о динамике поведения воспитанников, анализ дневников наблюдений психолога);

- контент-анализ вербальных высказываний (тематический анализ, анализ эмоциональных маркеров, оценка когнитивной сложности);
- биометрические показатели (при наличии оборудования – измерение частоты сердечных сокращений, кожно-гальванической реакции, мимической активности);
- лонгитюдные методы (повторные срезы через 1, 3, 6 месяцев после завершения программы, катамнестическое наблюдение).

Диагностическое сопровождение представляет собой циклический процесс, охватывающий весь период реализации программы. Первичная (входная) диагностика проводится до начала первого сеанса кинотерапии и включает определение исходного уровня развития ключевых компетенций (эмпатия, эмоциональная регуляция, коммуникация), выявление индивидуальных особенностей и проблемных зон участников, составление «стартовых» профилей группы и каждого воспитанника, а также подбор оптимальных методов дальнейшей оценки.

Промежуточный мониторинг осуществляется после 3–4 сеансов, его цель – отслеживание динамики изменений по ключевым показателям, выявление участников с низкой вовлечённостью или негативной реакцией, корректировку содержания и формата занятий, а также усиление индивидуальной работы с «группой риска».

Итоговая диагностика проводится сразу после окончания курса кинотерапии. В рамках данной диагностики сравниваются итоговые показатели с первичными, оценивается достижение целей программы, выделяются наиболее эффективные методы, и конкретные киноматериалы.

Отсроченная оценка осуществляется через 3, 6 и 12 месяцев после завершения курса. Главная цель оценки проверить устойчивость достигнутых изменений, выявить долгосрочные эффекты (сохранение навыков, перенос в жизнь) и оценить социальную адаптацию участников в различных сферах [8].

Заключение. Проведенный анализ позволяет сделать ряд обобщений. Принимая в расчет многоаспектность эмпатии как психологического феномена подбор средств ее развития у подростков с негативным опытом социализации представляет собой отдельную и достаточно сложную задачу. В этой связи попытка оценить возможности киноискусства как средства развития эмпатии у подростков, находящихся в центрах содействия семейному воспитанию, представляется продуктивной. При этом кинотерапия как и другие психотерапевтические средства должны применяться профессионалами с соблюдением специальных принципов и основного принципа «не навреди».

Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Бурно М.Е. История происхождения Терапии творческим самовыражением (М. Е. Бурно) — ТТСБ. О глубинной сути метода и некоторых надеждах на его будущую жизнь // Психотерапия. 2018. №6(186). С. 2-17.
3. Залысина И. А., Мухина В. С. Психологические особенности детей из детских домов // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 32–39.
4. Комиссар А. Б. Особенности отношения к природе у подростков с разной степенью успешности освоения программы дополнительного образования естественнонаучной направленности / А. Б. Комиссар // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов VI международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 19 ноября 2024 года. Москва: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2024. С. 181-186. EDN YZTVCM.
5. Поставнев В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. EDN PVHUBZ.
6. Поставнева, И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3(25). С. 60-65. EDN RDPTVT.
7. Прихожан А. М. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005.

Анисимова А.О.

*магистрант Института педагогики и психологии образования,
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва*

E-mail: AvvakumovaAO759@mgpu.ru

СВЯЗЬ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ 6-8 КЛАССОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи мотивации учения и осознанной саморегуляции учебной деятельности у младших подростков. Выборку составили 105 учащихся 6–8 классов. Диагностика проводилась с помощью методики Ч.Д. Спилбергера (адаптация А.М. Прихожан) и методики «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М, В.И. Моросанова). Выявлена сильная положительная статистическая связь между уровнем мотивации и показателями саморегуляции ($\rho = 0,753$, $p < 0,001$). Полученные данные подтверждают необходимость комплексного подхода

к психолого-педагогической поддержке учащихся с низкой учебной мотивацией.

Ключевые слова: мотивация учения, осознанная саморегуляция, младшие подростки, учебная деятельность.

Трудности в осуществлении самостоятельной учебной деятельности возникают всё у большего числа школьников в современной практике. В то время, как умение самостоятельно организовывать свой учебный план является одним из ключевых факторов успешной академической деятельности в младшем подростковом возрасте, когда происходит активная перестройка когнитивных и личностных структур [2]. Поэтому нам хотелось уточнить характер связи между различными уровнями мотивации младших подростков и структурными компонентами их осознанной саморегуляции.

Исследователи, такие как В.И. Моросанова, чью концепцию мы взяли за основу, отмечают, что осознанная саморегуляция выступает неким метаресурсом, способствующем возможности управлять своей учебной деятельностью даже в условиях неопределённости и высокой нагрузки. Мотивация учения в данном контексте трактуется как динамический процесс формирования мотива, как основания активности учащегося [1, с.67]. Современные исследования подтверждают, что осознанная саморегуляция является управляющим метаресурсом, обеспечивающим осознанное выдвижение целей и управление их достижением. [3, с. 57].

Исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия № 3» г. о. Балашиха в период с сентября по апрель 2025–2026 года. Выборка состояла 105 учащихся 6–8 классов (средний возраст 13 лет; 58% девочек, 42% мальчиков). Для диагностики мотивации использовалась методика Ч. Д. Спилбергера в адаптации А. М. Прихожан, позволяющая оценить также эмоциональное отношение к учению среди младших подростков. Для оценки уровня осознанной саморегуляции была использована методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности», включающей девять шкал и интегративный показатель – шкалу общего уровня саморегуляции, вычисляемого на основе суммирования числовых показателей других шкал, за исключением шкалы социальной желательности. В качестве инструмента статистической обработки проводился корреляционный анализ.

В ходе исследования нами были получены результаты, указывающие на разнообразие мотивационных образований. Мотивационные профили варьируются от выраженной демотивации к устойчивой внутренней направленности. В процентном соотношении распределение по уровню мотивации выглядит, как 28,6% учащихся с высоким уровнем, 34,3% - со средним и 37,1% с низким уровнем.

Показатели саморегуляции распределились следующим образом – большую часть респондентов составили средний уровень 64,8%, 22,9 %

демонстрируют высокие показатели и 12,3 % — низкие. Наиболее сформированными оказались компоненты планирования и программирования, тогда как наименее выражены оценивание результатов и гибкость. Из чего нами был сделан следующий вывод — большинство исследованных нами подростков не имеют проблем с целеполаганием и успешно строят план по достижению поставленных задач. Однако, при получении того или иного результата, не могут критически подойти к его оценке и, в случае необходимости, изменить стратегию соответствующим образом.

Также мы выявили, что более половины изменений в работе регуляторных механизмов объясняются уровнем мотивации, что позволяет нам использовать полученные данные для предотвращения проблем.

Дополнительный анализ позволил уточнить структуру этой связи. Так познавательная активность коррелирует со шкалами «Программирование» и «Надёжность», что отражает роль предметного интереса в поддержании устойчивости учебных действий. Мотивация достижения связана преимущественно с планированием и ответственностью, подчёркивая ориентацию на результат как организующий регуляторный принцип. Эмоционально-негативные компоненты, такие как тревожность и гнев, умеренно отрицательно связаны со всеми регуляторными процессами, что согласуется с данными о дестабилизирующем влиянии эмоционального напряжения на исполнительские функции саморегуляции [4, с.74].

Выявленная структура связи обосновывает переход от универсальных педагогических воздействий к дифференцированной поддержке, учитывающей мотивационный профиль учащегося. Мы видим практическую значимость в доказательстве необходимости оценивания регуляторных компонентов при сниженной мотивации и, в первую очередь, таких шкал, как «Оценивание» и «Гибкость». Для дальнейшего осуществления коррекционной работы, направленной на одновременное развитие мотивации и базовых регуляторных навыков, что позволит снизить риск школьной дезадаптации в критический возрастной период.

Выводы:

1. Осознанная саморегуляция в младшем подростковом возрасте функционирует как многокомпонентная система, в которой исполнительские процессы (планирование, программирование) опережают в развитии рефлексивные и адаптивные механизмы (оценивание, гибкость).

2. Между уровнем мотивации учения и показателями саморегуляции установлена выраженная положительная статистическая зависимость ($r = 0,753$; $p < 0,001$), подтверждающая функциональную согласованность мотивационной и регуляторной сфер учебной деятельности.

3. Выявленный структурно-дифференцированный характер связи создаёт эмпирическую базу для разработки адресных психолого-педагогических программ, учитывающих специфику доминирующих

мотивационных установок и регуляторного профиля учащихся.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Леонтьев Д. А. Вызов неопределённости как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8, №40. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.05.2026).
3. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57–82. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
4. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. — М.: Когито-Центр, 2015. — 128 с.

Беликова А.П.

*логопедический центр «Разноцветные цыплята»,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: poluektovaap843@mgpu.ru*

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СЛОВОТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье подчёркивается, что креативное мышление рассматривается как навык. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования творческих способностей, эффективность которого зависит от создания благоприятных условий, включающих совместную деятельность со взрослым, поддержку и подражательный механизм, трансформирующийся в самостоятельное творчество. Для развития словотворчества у старших дошкольников необходимы специальные педагогические условия, поддерживающие и стимулирующие этот процесс. При создании специальных педагогических условий (коммуникативные задачи, дух игры, поощрение экспериментов) поисковая активность старших дошкольников оказывается высокой. Это указывает, что целенаправленная деятельность по развитию словотворчества может поддерживать и усиливать креативное мышление, предотвращая его «затухание».

Ключевые слова: креативное мышление, творческие способности, речевое творчество, окказионализм.

Введение. В старшем дошкольном возрасте интерес к словесному творчеству проявляется у подавляющего большинства детей и находит

выражение в различных формах. При этом степень оригинальности детских «сочинений» варьируется индивидуально. Современная педагогика располагает разнообразными речевыми жанрами (синквейнами, лимериками и др.), использование которых позволяет эффективно развивать данную способность. В противном случае, при отсутствии целенаправленного развития, уникальная предрасположенность к словотворчеству может быть утрачена.

Актуальность исследования обусловлена наличием противоречия между высоким природным потенциалом старших дошкольников к речевому творчеству (сочинению загадок, сказок, небылиц, стихов) и недостаточной разработанностью педагогических условий, необходимых для его реализации. Проблема усугубляется тем, что, несмотря на яркое проявление креативного мышления и словотворчества в данном возрасте, процесс формирования этих способностей сталкивается с трудностями методического характера: отсутствием системного подхода, сложностью диагностики спонтанного словотворчества и недостатком вариативных технологий, позволяющих раскрыть индивидуальный творческий потенциал ребенка.

Наиболее эффективное и естественное развитие речи, познавательных способностей и креативного мышления детей достигается путём создания условий для словесного творчества, что способствует активизации фантазии и воображения. В процессе такого творчества ребенок впервые осваивает навыки совместной мыслительной деятельности.

Следует отметить, что творческие способности и креативное мышление детей находят наиболее яркое выражение в словотворчестве – явлении, закреплённом в науке о языке как окказионализм. Дошкольникам старшей группы важно понимать, что словотворчество присутствует в жизни, имеет значение для речи и широко используется. Писатели и поэты прибегают к нему для точной и образной характеристики ситуаций, создания выразительных и нередко шуточных слов и выражений. При этом существенным является умение образовывать слово так, чтобы оно находило место в языке, запоминалось, нравилось другим и входило в активное употребление. Поэтому целенаправленное создание для дошкольников условий, обеспечивающих продуктивное развитие способности к словотворчеству, способствует предотвращению её угасания.

Научная проблема исследования определяется недостаточной изученностью взаимосвязи между развитием словотворчества и формированием креативного мышления у детей старшего дошкольного возраста. Несмотря на наличие отдельных исследований в области детского словотворчества, остаются нераскрытыми механизмы его влияния на креативное мышление, отсутствуют критерии оценки этого влияния и

педагогические условия, обеспечивающие его эффективность. Решение данной проблемы составляет основу настоящего исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать зависимость развития креативного мышления от словотворчества и раскрыть механизмы этого влияния.

Методы. Теоретические: анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы; систематизация и обобщение научных подходов к пониманию феномена словотворчества и условий его развития в дошкольном возрасте; категориально-понятийный анализ – для уточнения содержания ключевых понятий исследования.

Результаты и обсуждение. Креативное мышление – это сложный психический процесс, характеризующийся подбором множества нестандартных оригинальных решений для конкретной задачи. При креативном мышлении человек сконцентрирован на максимальном расширении видения проблемного поля, поиске неочевидных вариантов решений. При этом активно задействуется воображение, ассоциативное мышление, способность к рекомбинации (представлению известного в новых, необычных сочетаниях).

Дошкольный возраст сензитивен для развития творческих способностей, которые активно проявляются в речевой и продуктивной деятельности. В этот период возможно формирование элементов креативного мышления при условии поддержки любознательности и создания устойчивых интересов. Г.Е. Тагоева, обобщая исследования психологов, указывает на зависимость креативности от развития познавательных процессов – мышления, памяти, воображения – и индивидуальной специфики их развития [6]. Значимость развития способности старших дошкольников к творческому мышлению в ситуациях, когда ребенок испытывает трудности в адаптации к обучению, отмечает И.В. Поставнева [4; 5].

Креативное мышление играет важную роль в развитии детей старшего дошкольного возраста. Оно способствует формированию у детей способности к самостоятельному поиску решений, генерации новых идей и развитию гибкости мышления. В этом возрасте дети начинают переносить ситуации спора внутрь себя, обсуждать что-то в самом себе, и креативное мышление помогает им осваивать новые способы взаимодействия с окружающим миром, развивать воображение и символическое мышление. Это, в свою очередь, влияет на общее когнитивное развитие, способность к обучению и подготовку к более сложным формам учебной и творческой деятельности в будущем. Особое значение приобретает способность к

Важнейшим условием развития словотворчества является поддержка творческих достижений ребенка. Сочинения детей, даже не представляющие ценности для широкой публики, служат контрольными точками личностного становления, развития творческого потенциала и

социализации [1].

Т.Н. Ушакова определяет словотворчество как спонтанное включение детьми в речь слов, структура которых отсутствует в языке окружающих и не может быть усвоена имитационно. Исследователь выделяет три принципа образования новых слов: использование части слова как целого («слова-осколки»); прибавление к корню «чужого» окончания или суффикса («набулькать», «напирожить»); соединение двух слов в одно («ворунишка», «паукан») [7].

Дети проявляют высокий интерес к самостоятельному сочинению, у них активно развивается воображение, накапливается достаточный запас знаний об окружающем мире. Опорой для создания образов становятся не только реальные объекты, но и представления, выраженные в слове. В процессе сочинения сказки ребенок самостоятельно отбирает события из личного и литературного опыта, создает образы героев и выстраивает сюжетную линию [3].

Словотворчество является высшим уровнем владения языком. Для создания удачных неологизмов необходимы следующие компоненты креативности: беглость – быстрое перебирание возможных морфем и моделей словообразования; гибкость – способность выходить за рамки привычных шаблонов; оригинальность – создание выразительных, запоминающихся слов; разработанность – придание слову законченной грамматической и фонетической формы; чувствительность к проблемам – осознание недостаточности существующих языковых средств для передачи нужного смысла.

У старших дошкольников словарный запас пополняется словами, обозначающими свойства, качества и действия по их определению. Дети знакомятся с метафорой, сравнением, олицетворением, что наиболее успешно осуществляется в процессе отгадывания и сочинения загадок [2].

Практика показывает, что после 5-6 лет у детей наблюдается спад словотворчества. К.И. Чуковский связывал это со снижением природной чувствительности к языку. А.Н. Гвоздев объяснял стремлением дошкольника говорить как взрослые и осваивать грамматические нормы.

С одной стороны, в этом возрасте формируется чуткость к выразительным средствам языка, что делает речь более точной и образной. С другой – у детей появляется критическое отношение к своим речевым ошибкам, они начинают стесняться языковых экспериментов. Однако, при постановке коммуникативных задач, требующих поиска нового слова, поисковая активность остаётся высокой.

Практика показывает, что ребёнок к началу школьного обучения практически владеет всеми формами и значениями слов, которые существуют в языке, но это находится на уровне неосознанного. Ребёнок понимает грамматические значения отдельных морфем слова, оперирует ими и использует при создании своих новых слов в период словотворчества

на основе чувства языка. Языковое чутьё к началу школьного обучения не исчезает, а протекает в более скрытых формах.

Заключение. Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы показал, что словотворчество и креативное мышление находятся в тесной взаимосвязи: креативное мышление позволяет генерировать нестандартные идеи, отказываться от шаблонов и находить неожиданные связи между привычными явлениями, тем самым стимулируя развитие словотворчества. В тоже время словотворчество, являясь привлекательной активностью для старших дошкольников, стимулирует развитие креативного мышления.

Таким образом, для развития словесного творчества необходимы педагогические условия, включающие: развитие поэтического слуха (способности воспринимать художественное слово и использовать его в собственной речи); обогащение словарного запаса; применение нетрадиционных методов развития словесного творчества.

Список литературы

1. Васильева А. С. Особенности формирования навыков креативного мышления у дошкольников через литературное творчество / А. С. Васильева // Вестник науки. 2022. № 2 (11). С. 39-41.
2. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса [Электронный ресурс]: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Электрон. текстовые данные. М.: КомКнига, 2025. Режим доступа: <http://www.pedlib.ru/Books/7/0073/index.shtml>.
3. Дьяченко О. М. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О. М. Дьяченко, А. И. Кириллова // Вопросы психологии. 2023. № 2. С. 107-115.
4. Поставнев В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. EDN PVHUBZ.
5. Поставнев, В. М. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-11. EDN KAVFMB.
6. Тагоева Г. Е. Понятие «креативности» в творческом развитии современных учебных процессов // Вестник института языков. 2022. № 4 (48). С. 179-186.
7. Ушакова Т. Н. Речь. Истоки и принципы развития [Электронный ресурс]: учебное пособие / Т. Н. Ушакова. Электрон. текстовые данные. М.: ПерСэ, 2024. 255 с. 5-9292-0126-9. Режим доступа <http://www.iprbookshop.ru/7429.html>.

Бочаров С.А.

магистрант института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: bocser1812yandex.ru

ТРЕВОЖНОСТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Статья посвящена изучению тревожности у младших школьников в условиях мегаполиса. Актуальность исследования обусловлена ростом уровня тревожности среди детей школьного возраста и необходимостью понимания факторов, влияющих на её формирование в городской среде. В работе проведён анализ современных научных данных, раскрывающих взаимосвязь между урбанистической средой и эмоциональным состоянием младших школьников. Рассмотрены результаты исследований, демонстрирующих влияние экологической обстановки, социально-экономического статуса семьи, культурных традиций и особенностей образовательной среды на уровень тревожности. Показано, что проживание в мегаполисе само по себе не является определяющим фактором: ключевую роль играет сочетание локальных условий, включая качество семейных отношений и социальную поддержку. Выявлено, что высокий социально-экономический статус может компенсировать негативное воздействие неблагоприятных экологических факторов, а культурные различия формируют специфику источников тревоги у детей. Сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к профилактике тревожности, учитывающего многофакторность её происхождения и индивидуальные особенности школьников.

Ключевые слова: психология, дети, среда, семья, эмоции.

Введение. Современный мегаполис предоставляет человеку множество удобств: развитую инфраструктуру, доступ к образованию и культуре, высокие технологии. Однако у городского комфорта есть и обратная сторона. В крупных городах увеличивается плотность событий, нарастает информационный поток, человек постоянно находится в условиях нестабильности. Мегаполис порождает множество факторов, способствующих повышению уровня тревожности: высокий ритм жизни, шум, загрязнение воздуха, конкурентная среда в школах. Все множество выделенных факторов определяет повышение тревожности у школьников, становясь острой и актуальной проблемой. В этой связи важно отметить, что «эффект» мегаполиса опосредуется и отношением человека к среде, в которой он живет. Следует согласиться с В.П. Песковым, в том, что: «...мы представляем окружающий нас мир экзистенциально, посредством его индивидуального переживания, осознания и понимания... По своей сути, представление – это чувственная связь индивида со средой» [5, С. 228].

Вместе с тем завершение обучения в школе не снимает эту проблему с исследовательской повестки. В исследовании И. В. Поставневой, В. М. Поставнева, О. И. Ключко показано, что «... самая значимая для студентов проблема связана с регуляцией своего физического и психологического самочувствия, тревожности» [3, С. 140].

Результаты проведенного анализа показали, что среди ученых нет единого взгляда на суть феномена тревожность. В настоящем исследовании мы исходим из понимания тревожности А.М. Прихожан: «...переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия» [6, с. 192].

Результаты исследования. Проведенный нами анализ современных отечественных исследований по проблеме тревожности позволил выделить работы М.А. Рязанцева и А.В. Мартышова [7] выделяющих в качестве детерминант тревожности экологическую обстановку района проживания и социально-экономический статус семьи; Н.В. Ивановой с соавторами [2], выделяющих в кросс-культурном исследовании такие предикторы как культурные традиции, образовательную среду и особенности межличностных отношений; Е.И. Николаевой и Ю.А. Куторкина [4] выделяющих в качестве детерминанты тревожности размер города (мегаполис, средний, малый город) и связанные с ним особенности социальной среды; О.П. Бартош с соавторами [1] выделяющих климатогеографические условия, удалённость от центра, социально-экономическое положение, тип детско-родительских отношений.

Обсуждение. Так в исследования М.А. Рязанцевой и А.В. Мартышова [7, с. 329] приводятся итоги комплексного анализа психоэмоциональной сферы младших школьников (8,2–9,1 года) из разных районов Москвы. Детей разделили на четыре подгруппы с учётом экологической обстановки (благоприятная или неблагоприятная) и социально-экономического статуса семьи (высокий или низкий): СГ1 – Юго-Восточный округ с плохой экологией и низким статусом, СГ2 – ЮВАО с плохой экологией, но высоким статусом, СГ3 – Юго-Западный округ с хорошей экологией и низким статусом, СГ4 – ЮЗАО с хорошей экологией и высоким статусом. Выявлено, что самый высокий уровень тревожности выявлен в группе с сочетанием неблагоприятной экологии и низкого семейного статуса. В тоже время, в группах, где один из факторов имеет положительное значение, показатель тревожности заметно снижается, а минимальные значения зафиксированы в группе с благоприятной экологией и высоким семейным статусом.

Таким образом, уровень тревожности внутри мегаполиса определяется не самим фактом проживания в городе, а конкретным сочетанием условий микрорайона и семьи – при этом высокий социальный статус способен частично компенсировать негативное влияние плохой экологии.

Далее остановимся на результатах кросскультурного исследования Н.В. Ивановой с соавторами [2, с. 109–129], проведённого на выборке десятилетних школьников из Нижнего Новгорода, Дели и Алматы, в котором на основе факторного анализа было выявлено единообразие структуры тревожности во всех трёх выборках, и показано, что наибольшую значимость имеют межличностная и самооценочная составляющие тревожности, тогда как школьная тревожность выражена слабее. Кроме того, выявлены кросскультурные различия в детерминантах тревожности: в России и Индии - наиболее стрессовой считается «разговор с директором», в Казахстане – «письменная контрольная работа». Также выявлены кросскультурные различия в выраженности разных видов тревожности: так в России наиболее выражена самооценочная (страх неуспеха), в Индии – межличностная (сравнение себя с другими), в Казахстане – страх неопределённости будущих достижений.

В исследовании Е.И. Николаевой и Ю.А. Куторкиной [4, с. 94–96] в качестве детерминанты тревожности выделяется размер города (мегаполис, средний, малый город) и связанные с ним особенности социальной среды. Выборку составили подростки 12–15 лет из мегаполисов, средних и малых городов (на базе международного детского лагеря). Выявлены различия в личностной тревожности и показано, что она выше у подростков из малых городов, и не выявлено никаких различий в ситуативной тревожности. Авторы связывают это с более жёсткой регламентацией поведения в малых городах, и меньшей регламентацией в мегаполисах, где общество терпимее к разнообразию.

Наконец, исследование О. П. Бартош, Т. П. Бартош и М. В. Мычко [1, с. 5–14] проведенное на выборке школьников 9–10 лет (средних и малых городов) в Магадане и Сусумане показавшее, что уровень тревожности выше у детей из малого города. Кроме того, выявлены различия по полу: среди высоко тревожных детей наиболее уязвимыми оказались мальчики из малого города

Заключение. Результаты проведенного анализа показали, что среди ученых нет единого взгляда на суть феномена тревожность. Проведенный нами анализ современных отечественных исследований по проблеме тревожности позволил выделить в качестве детерминант тревожности экологическую обстановку района проживания и социально-экономический статус семьи; культурные традиции, образовательную среду и особенности межличностных отношений; размер города (мегаполис, средний, малый город) и связанные с ним особенности социальной среды; климатогеографические условия, удалённость от центра, социально-экономическое положение, тип детско-родительских отношений.

Уровень тревожности внутри мегаполиса определяется не самим фактом проживания в городе, а конкретным сочетанием условий

микрорайона и семьи – при этом высокий социальный статус способен частично компенсировать негативное влияние плохой экологии.

Результаты кросскультурного исследования Нижнего Новгорода, Дели и Алматы выявили единообразие структуры тревожности, наибольшая значимость межличностной и самооценочной составляющих, по сравнению со школьной тревожностью, кросскультурные различия в детерминантах тревожности: в России и Индии – наиболее стрессовой считается «разговор с директором», в Казахстане – «письменная контрольная работа». кросскультурные различия в выраженности разных видов тревожности: в России – самооценочная (страх неуспеха), в Индии – межличностная (сравнение себя с другими), в Казахстане – страх неопределённости будущих достижений. В качестве детерминанты тревожности может выступать размер города (мегаполис, средний, малый город) и связанные с ним особенности социальной среды.

Таким образом, тревожность у младших школьников представляет собой многофакторное явление. Мегаполис не выступает единственным и прямым источником повышенной тревожности – её формирование обусловлено взаимодействием экологических, социальных, культурных и семейных факторов. Для эффективной профилактики и коррекции необходимо учитывать этот комплексный характер, разрабатывая адресные программы психологической поддержки с учётом локальных условий и индивидуальных особенностей детей.

Список литературы

1. Бартош О.П., Бартош Т.П., Мычко М.В. Особенности тревожности детей младшего школьного возраста в разных городах Магаданской области // Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2020. Т. 16, № 3. С. 5–14.
2. Иванова Н.В., Суворова О.В., Шадрина И.А., Сран С.К., Акпаева А.Б. Особенности личностной тревожности у младших школьников из России, Индии и Казахстана: кросс-культурный аспект // Сибирский психологический журнал. 2025. № 96. С. 109–129.
3. Мотивационные основания и образовательные эффекты выбора первокурсниками предпрофильных модулей в рамках образовательной модели «2 + 2 + 2» / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев, О. И. Ключко [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17, № 4. С. 133-148. DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.4.08. EDN QXAZLK.
4. Николаева Е.И., Куторкина Ю.А. Особенности агрессивности и тревожности у подростков, проживающих в городах с разной численностью населения // The journal of scientific articles "Health and Education Millennium". 2016. С. 94–96.
5. Песков, В. П. Архитектоника представления как события / В. П. Песков // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-

педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2012. № 5(46). С. 227-232. EDN PFOVCH.

6. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.

7. Рязанцева М.А., Мартышов А.В. Выявление уровня тревожности у младших школьников столичного мегаполиса // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1(68). С. 329–330.

Ганин П.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ganinpa591@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлен теоретический анализ подходов к развитию стрессоустойчивости подростков в образовательной среде и определение эффективных педагогических практик. На основе обзора современных исследований (2019–2025 гг.) обобщены структурные компоненты стрессоустойчивости (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, физиологический) применительно к подростковому возрасту. Выявлены основные стресс-факторы образовательной среды. Обоснованы направления психолого-педагогического сопровождения: формирование адаптивных копинг-стратегий, развитие навыков саморегуляции, создание поддерживающей образовательной среды. Результаты могут быть использованы педагогами-психологами, классными руководителями и учителями для повышения стрессоустойчивости учащихся.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, подростковый возраст, образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, саморегуляция.

Введение. Подростковый возраст является критическим периодом становления личности, характеризующимся высокой сензитивностью к стрессовым воздействиям. Интенсивные физиологические, эмоциональные и социальные изменения, возрастающие учебные нагрузки, экзаменационные ситуации, сложности в межличностных отношениях – всё это создает широкий спектр стресс-факторов для современных школьников. Недостаточная сформированность навыков совладания со стрессом может приводить к снижению академической успеваемости, ухудшению психоэмоционального состояния, дезадаптивным формам поведения. В связи с этим проблема развития стрессоустойчивости подростков приобретает ключевое значение в психологии образования и педагогической практике. Проблема стрессоустойчивости остается

актуальной и на этапе юношеского возраста в связи с обучением в вузе или СПО. Так, Е.М. Листик, И.В. Поставнева и др. отмечают вклад психологической грамотности первокурсников в процесс успешной адаптации к новым условиям обучения [3].

В зарубежной науке стрессоустойчивость (resilience) традиционно рассматривается как динамический процесс успешной адаптации к неблагоприятным условиям, включающий индивидуальные ресурсы и факторы социальной поддержки [6, с. 670]. Отечественные исследователи делают акцент на интегральном характере этого качества, связывая его с личностными особенностями, сформированностью саморегуляции и способностью к конструктивному поведению в трудных ситуациях [1, с. 149; 2, с. 64]. Однако, несмотря на признание значимости стрессоустойчивости, в образовательной практике недостаточно разработаны системные подходы к её целенаправленному формированию.

Цель исследования – провести теоретический анализ современных представлений о стрессоустойчивости подростков и определить психолого-педагогические условия её развития в образовательной среде.

Методы. Для достижения поставленной цели проведён систематический теоретический анализ научной литературы. Используются методы контент-анализа, сравнительно-сопоставительного анализа, теоретического обобщения.

Результаты и обсуждение. Анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых подходов к пониманию стрессоустойчивости подростков. В работах Н.Г. Абрамян и Я.М. Скобелевой (2025) стрессоустойчивость определяется как интегральное свойство личности, обеспечивающее оптимальное функционирование в напряжённых условиях [1, с. 149]. Г.Д. Бабушкин (2023) подчёркивает, что устойчивость к стрессу формируется в процессе деятельности и зависит от уровня развития саморегуляции [2, с. 65]. Зарубежные исследователи (Fletcher, Sarkar, 2012) акцентируют роль социальной поддержки и адаптивных копинг-стратегий [6, с. 672].

Обобщение представленных подходов позволяет выделить четыре структурных компонента стрессоустойчивости применительно к подростковому возрасту:

1. Когнитивный компонент – способность адекватно оценивать стрессовую ситуацию, гибкость мышления, уверенность в своих возможностях, позитивный прогноз.

2. Эмоциональный компонент – умение распознавать и регулировать свои эмоции, снижать уровень тревожности, поддерживать эмоциональную стабильность.

3. Поведенческий компонент – использование продуктивных копинг-стратегий (активное решение проблем, поиск социальной поддержки), отказ от деструктивных форм поведения.

4. Физиологический компонент – способность организма адаптироваться к нагрузкам, быстрое восстановление после стресса, эффективная вегетативная регуляция.

Взаимодействие этих компонентов и их проявление в образовательной среде представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты стрессоустойчивости подростков и их проявление в образовательной среде

Компонент	Характеристика	Пример проявления у школьника
Когнитивный	Адекватная оценка ситуации, уверенность	Понимание собственных возможностей перед контрольной работой, позитивный настрой
Эмоциональный	Саморегуляция, контроль тревожности	Сохранение спокойствия при ответе у доски или на экзамене
Поведенческий	Использование адаптивных копинг-стратегий	Обращение к учителю за разъяснением, поиск поддержки у одноклассников
Физиологический	Быстрое восстановление после стресса	Нормализация пульса и дыхания после волнующего события

Выделенные компоненты могут быть развиты в ходе целенаправленной психолого-педагогической работы. Во-первых, формирование адаптивных когнитивных стратегий через обучение анализу проблемных ситуаций и развитию позитивного прогнозирования [1, с. 149; 5, с. 672]. Во-вторых, развитие эмоциональной саморегуляции с использованием дыхательных упражнений, техник осознанности и мышечной релаксации [2, с. 65; 3, с. 36]. В-третьих, обогащение поведенческого репертуара за счёт освоения продуктивных копинг-стратегий (поиск поддержки, ассертивное поведение) [5, с. 424; 6, с. 670]. Физиологический компонент предполагает применение средств, оптимизирующих вегетативные реакции – дозированную нагрузку, техники восстановления дыхания [2, с. 66; 54, с. 424].

Особый потенциал в развитии стрессоустойчивости подростков имеет интеграция психотехник в традиционные учебные предметы, прежде всего в уроки физической культуры. Двигательная активность сама по себе является естественным способом регуляции эмоционального состояния, а её сочетание с упражнениями на концентрацию внимания, дыхательными практиками и приёмами саморегуляции создаёт условия для формирования устойчивых навыков совладания со стрессом. Такой подход позволяет не

выводить развитие стрессоустойчивости в отдельную «дополнительную» деятельность, а встроить его в привычный образовательный процесс, что повышает экологичность и системность психолого-педагогического сопровождения.

Проведённый анализ подтверждает, что стрессоустойчивость подростков является многокомпонентным личностным образованием, формирующимся под влиянием как индивидуальных особенностей, так и факторов образовательной среды. Полученные результаты согласуются с выводами Г.Д. Бабушкина [2, с. 66] о необходимости целенаправленного формирования саморегуляции, а также с исследованиями М.Х. Спатаевой (2023), в которых обосновывается значимость поведенческого и физиологического компонентов для успешной адаптации [5, с. 424].

В отличие от зарубежных концепций, делающих акцент на когнитивных и поведенческих аспектах [6, с. 670], отечественные авторы [1, с. 149; 3, с. 36] подчёркивают важность учёта возрастных особенностей и создания специальных педагогических условий. Для эффективного развития стрессоустойчивости у подростков необходима системная работа педагога-психолога, включающая: диагностику уровня сформированности компонентов стрессоустойчивости; проведение групповых тренингов по развитию копинг-стратегий и саморегуляции; организацию поддерживающей образовательной среды; обучение педагогов и родителей способам сопровождения подростков в стрессовых ситуациях.

Заключение. Теоретический обзор позволил установить, что стрессоустойчивость является ключевым ресурсом сохранения психологического благополучия и успешности учебной деятельности подростков. Её структура включает когнитивный, эмоциональный, поведенческий и физиологический компоненты, которые могут быть развиты в процессе целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Ограничением настоящего исследования является его теоретический характер, что определяет необходимость проведения эмпирических исследований в реальных образовательных организациях для верификации предложенных условий развития стрессоустойчивости.

Список литературы

1. Абрамян Н.Г., Скобелева Я.М. Формирование стрессоустойчивости в соревновательный период у спортсменов: теоретические аспекты // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. 2025. С. 147–151.
2. Бабушкин Г.Д. Психотренинги в системе многолетней психологической подготовки спортсменов // Наука и спорт: современные тенденции. 2023. Т. 11, № 4. С. 62–70.

3. Мотивационные основания и образовательные эффекты выбора первокурсниками предпрофильных модулей в рамках образовательной модели «2 + 2 + 2» / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев, О. И. Ключко [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17, № 4. С. 133-148. DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.4.08. EDN QXAZLK.

4. Папян А.И., Кудрин Р.А. Типологические особенности эмоционального интеллекта у тяжелоатлетов различного уровня подготовки // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2025. Т. 22, № 1. С. 34–38.

5. Спатаева М.Х. Формирование модели управления психоэмоциональным состоянием спортсменов в силовых видах спорта с применением категориальной методологии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 10(224). С. 418–426.

6. Fletcher D., Sarkar M. A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions // Psychology of Sport and Exercise. 2012. Vol. 13, № 5. P. 669–678.

Клер Ю.Д.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: klerjd@mgpu.ru

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

В статье рассматриваются возможности различных видов арт-терапии как средства снижения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. Раскрываются особенности таких видов арт-терапии как изотерапия (рисование различными изобразительными средствами), терапия музыкой и хореографией (прослушивание музыки и выполнение ритмических упражнений), имаготерапия (работа с образами через театрализацию), песочная терапия (моделирование объектов с помощью песка) и сказкотерапия (использование сказочных персонажей и сюжетов), раскрываются преимущества каждого вида арт-терапии. Акцентируется внимание на возможностях комплексного применения различных видов арт-терапии и варианты их сочетания (изотерапия и терапия музыкой, песочная терапия и терапия музыкой, изотерапия и сказкотерапия). В качестве примера рассматриваются возможности сочетания сказкотерапии и изотерапии.

Ключевые слова: тревожность, младший школьный возраст, арт-терапия.

Введение. Повышенный уровень тревожности может оказывать нежелательное воздействие на развитие ребёнка, его социальную

адаптацию. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное формирование самооценки и образа «Я», а также адаптация к новым требованиям и обязанностям. В связи с этим, а также в связи с повышением когнитивных нагрузок и пониманием ребёнком временной и пространственной категорий, как утверждает А.И. Захаров, происходящим именно в младшем школьном возрасте и являющимся причиной осознания ребёнком различных опасностей, особенно важно своевременно выявлять и корректировать повышенный уровень тревожности у младших школьников.

Проблематика тревожности анализировалась в работах отечественных психологов С.В. Симонова, А.С. Спиваковской, Р.И. Суннатовой, И.В. Поставневой, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Н.В. Зверевой и др. [1; 5; 6] Особенное внимание уделялось выявлению причин повышенного уровня тревожности, а также способам её диагностики и психологической коррекции. Как утверждает Мурзафарова Ф. К., одними из самых эффективных психокоррекционных средств являются техники, в которых используются методы арт-терапии.

Цель данной статьи – раскрыть возможности арт-терапии как средства снижения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

Методы. Методом настоящего исследования является теоретический анализ научных работ, посвящённых коррекции тревожности средствами арт-терапии.

Результаты и обсуждение. Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на использовании средств искусства. Арт-терапия способствует созданию условий для выражения ребёнком своих чувств и эмоций, снятию эмоционального напряжения.

В работе с детьми младшего школьного возраста традиционно применяются следующие виды арт-терапии: изотерапия, терапия музыкой и хореографией, имаготерапия, песочная терапия, сказкотерапия. Так в работах И.В. Поставневой отмечается важность применения различных средств психологической поддержки приемного ребенка на этапе адаптации к обучению в школе, направленных на снижение тревожности [3; 4].

В рамках изотерапии используются средства изобразительного искусства: ребёнок рисует на бумаге мягкими карандашами, пастелью или красками. Рисование благоприятно воздействует на эмоциональное состояние ребёнка, способствует его самовыражению. Этот вид арт-терапии помогает превратить абстрактные переживания в конкретные образы, выразить свои чувства в невербальной форме.

Следует отметить важность отсутствия оценки соответствия продукта творчества ребёнка каким-либо критериям, а также предоставления ребёнку возможности рассказать о своём рисунке, своих ощущениях. Это

способствует созданию доверительной атмосферы и концентрирует внимание ребёнка не на технической стороне процесса рисования, а на его переживаниях, чувствах, самовыражении.

Изотерапия отвечает возможностям детей различных категорий, в том числе детей с физическими и речевыми ограничениями. Рисование является привычным занятием для детей младшего школьного возраста, что способствует большему расслаблению ребёнка во время терапевтической сессии, позволяет спонтанное самовыражение. Визуальное выражение образов позволяет сохранить их для дальнейшего использования (например, ребёнок может повесить получившийся рисунок в своей комнате как напоминание о чем-либо).

Терапия музыкой и хореографией представляет собой прослушивание музыки, пение, выполнение ритмических упражнений с целью снятия эмоционального напряжения. Музыка, используемая в рамках терапевтических сессий, направленных на снижение уровня тревожности, способствует расслаблению, помогает успокоить нервную систему, создаёт безопасную атмосферу. Выражение эмоций через движение доступно детям, испытывающим трудности с вербализацией своих чувств. Физическая активность способствует расслаблению мышц, дети учатся лучше ощущать своё тело, что способствует развитию навыка саморегуляции.

Основой имаготерапии является театрализация. Она имеет такие подвиды как: куклотерапия, образно-ролевая драмтерапия. Материалом для имаготерапии может быть сказка, рассказ, мультфильм. Отожествляя себя с тем или иным персонажем, ребёнок расширяет свои представления об окружающем мире и способах реагирования на него.

В процессе театрализации происходит развитие навыков саморегуляции, театрализация наиболее подходит для группового формата работы, так как улучшает коммуникативные навыки, совместное творчество создаёт атмосферу поддержки и доверия в группе. Проигрывание различных ситуаций помогает детям легче адаптироваться к изменениям, неопределённости.

Песочная терапия представляет собой создание различных композиций из песка. Она позволяет ребёнку выразить его переживания в символической форме, оказывает благотворное воздействие на тактильные ощущения, стимулирует нервные окончания. Взаимодействие с песком оказывает успокаивающее действие.

В рамках сказкотерапии используется сказочная проекция для формирования и корректировки эмоциональных нарушений [2]. Дети отождествляют себя с героями сказок, что упрощает процесс вербализации чувств и их осмысления. Сказки укрепляют веру ребёнка в свои силы (когда персонаж, с которым он себя отождествляет, справляется с трудностями), обсуждение сказок и поступков героев способствует развитию

коммуникативных навыков.

В сказкотерапии получили развитие директивный и недирективный подходы. Следуя директивному подходу, психотерапевт выбирает тему и организует работу ребёнка, в то время как в недирективном подходе роль психотерапевта сводится к созданию атмосферы эмоционального принятия ребёнка и созданию условий для спонтанного проявления его чувств.

Сочетание описанных выше методов может усиливать терапевтический эффект, поскольку позволяет ребёнку выражать свои эмоции через различные модальности. Методы могут использоваться одновременно (рисование и прослушивание музыки) или следовать друг за другом (рисование с последующей театрализацией). Сочетание методов возможно как при индивидуальной, так и при групповой работе.

При сочетании методов арт-терапии ребёнку открывается больше возможностей для самовыражения, однако при выборе методов стоит учитывать индивидуальные особенности ребёнка, а также избегать чрезмерного и хаотичного использования различных методов, чтобы ребёнок имел возможность сориентироваться в своих чувствах и смог выразить их в полной мере.

Оптимальными сочетаниями методов арт-терапии являются: изотерапия и музыкальная терапия (музыка помогает углубить эмоциональное переживание, благодаря чему его рисование ставится для ребёнка проще); песочная терапия и музыкальная терапия (и прослушивание музыки, и лепка направлены на снятие физического напряжения, они дополняют друг друга); изотерапия и сказкотерапия (снижение интенсивности тревоги происходит за счёт символического её выражения, в то время как прослушивание сказки или её сочинение способствует переосмыслению и обретению позитивного опыта преодоления пугающей ситуации, так как ребёнок идентифицирует себя с главным героем сказки).

В качестве примера сочетания методов арт-терапии можно привести организацию терапевтической работы следующим образом: ребёнку предлагается послушать или сочинить сказку и проиллюстрировать моменты, обладающие наибольшей терапевтической значимостью (нарисовать, как главный герой справляется с трудностями, что ему в этом помогает). Рисование после прослушивания сказки закрепляет положительный терапевтический эффект, задействуя слуховую и зрительную память одновременно. Также возможен вариант, в рамках которого ребёнок рисует свой страх, после чего ему предлагается придумать сказку, в которой главный герой преодолевает этот страх.

Заключение. Таким образом, использование арт-терапевтических методов способствует снижению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста, так как позволяют ребёнку выразить свои переживания через творческую деятельность. Такие сочетания методов арт-

терапии как изотерапия и музыкальная терапия, песочная терапия и музыкальная терапия, изотерапия и сказкотерапия усиливают эффективность работы.

Список литературы

1. Алимйрзаева Э. А. Проблема тревожности у младших школьников и пути коррекции [Электронный ресурс] / Э. А. Алимйрзаева // Вестник СПИ. 2021. № 1 (37). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-trevozhnosti-u-mladshih-shkolnikov-i-puti-korreksii-1> (дата обращения: 02.11.2025).
2. Ишимова О. А., Швецова А. Д. Организация профилактической и коррекционной работы по снижению уровня тревожности у младших школьников [Электронный ресурс] / О. А. Ишимова, А. Д. Швецова // Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, 21–25 января 2023 года. Том 1. Москва: 5 за знания, 2023. С. 696-702. – EDN KMXJPQ.
3. Поставнев В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. – EDN PVHUBZ.
4. Поставнева И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3(25). С. 60-65. EDN RDPTVT.
5. Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: Коллективная монография / Ю. Ю. Белавина, А. Д. Гольменко, А. А. Гороховцева [и др.]. Москва: Тверской государственный университет, 2025. 381 с. ISBN 978-5-7609-2093-5. – EDN TETPRK.
6. Факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников / А. И. Савенков, М. В. Воропаев, Т. И. Зиновьева [и др.]. Москва: Перо, 2025. 109 с. ISBN 978-5-00258-546-5. EDN LZUMUC.

Кулешов Н.Е.

священник храма Рождества Христова в Черкизове,

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: kuleshovcdc@gmail.com

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ В ПРАВОСЛАВНОЙ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается теоретическое содержание понятий «жизнестойкость» и «психологическое благополучие» в трудах

зарубежных и отечественных учёных. Анализируются компоненты жизнестойкости в концепции С. Мадди (вовлечённость, контроль, принятие риска) и шестикомпонентная модель психологического благополучия К. Рифф. Раскрывается взаимосвязь двух конструктов: жизнестойкость рассматривается как личностный ресурс, обеспечивающий психологическое благополучие подростков. Обосновывается развивающий потенциал православной воскресной школы как религиозной образовательной среды, способствующей формированию жизнестойкости и психологического благополучия подростков через смыслообразование, ценностную рефлексия, общинную поддержку и включённость в социально значимую деятельность.

Ключевые слова: жизнестойкость, психологическое благополучие, подростки, православная воскресная школа, религиозная образовательная среда.

Подростковый возраст представляет собой один из наиболее уязвимых периодов жизненного пути человека, и тревогу вызывает не сам факт этой уязвимости — он хорошо известен психологии, — а то, что на протяжении последних десятилетий психологическое благополучие подростков устойчиво снижается как в мире в целом, так и в России. Цифровая среда, кибербуллинг, информационная перегрузка и дефицит живого общения со значимыми взрослыми формируют новый социальный контекст, в котором традиционные механизмы поддержки не всегда срабатывают. Исследование предикторов психологического благополучия российских подростков на данных PISA 2018 показало, что у них значительно ниже, чем в странах ОЭСР, выражено чувство принадлежности к школе, а именно оно является одним из сильнейших предикторов благополучия наряду с самооффективностью [1, с. 51].

В этих условиях закономерно возрастает интерес исследователей к личностным ресурсам, способным обеспечить устойчивость к стрессу и негативным воздействиям среды. Одним из таких ресурсов является жизнестойкость. Данная статья ставит своей целью не просто обозреть концепции жизнестойкости и психологического благополучия, но проследить логику, связывающую теоретические модели с эмпирическими данными о подростках, а затем выйти на обоснование того, почему православная воскресная школа представляет собой перспективный объект для изучения этих конструктов.

Понятие «жизнестойкость» было введено американскими психологами С. Мадди и С. Кобейсой в ходе двенадцатилетнего лонгитюдного исследования менеджеров компании Illinois Bell Telephone. С. Кобейса определила жизнестойкость как личностную диспозицию, при которой человек переживает стресс и сохраняет здоровье [5, с. 4-5]. Однако данное определение является достаточно широким и не раскрывает

внутреннюю структуру феномена.

С. Мадди уточнил и развил концепцию, определив жизнестойкость как интегральную личностную черту, ответственную за успешность преодоления жизненных трудностей. По С. Мадди, жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире и об отношениях с миром, включающую три сравнительно автономных компонента: вовлечённость, принятие риска, контроль [5, с.3-5].

А. Н. Фомина предложила уровневую модель жизнестойкости, включающую три уровня: личностно-смысловой (ценности, смыслы, мотивы), социально-психологический (навыки, модели поведения, коммуникация) и психофизиологический (темперамент, стрессовая реактивность). При этом ведущим признаётся личностно-смысловой уровень: именно наличие осознанных ценностей и жизненных смыслов обеспечивает устойчивость в ситуациях неопределённости. Данная модель имеет принципиальное значение для настоящего исследования, поскольку позволяет обосновать, почему религиозная образовательная среда, воздействующая преимущественно на смысловой уровень, может быть особенно эффективной для развития жизнестойкости.

Накопленные к настоящему времени данные рисуют неоднородную картину. Исследование Одинцовой и Любовского (2022), проведённое на выборке из 249 подростков 13–18 лет с использованием ТЖС, выявило три профиля жизнестойкости: жизнестойкий, неустойчивый и виктимный. Условно здоровые подростки распределились преимущественно по неустойчивому и жизнестойкому профилям. Примечательна гендерная специфика: большинство мальчиков выборки (61,2%) характеризовались жизнестойким профилем, тогда как две трети девочек (63,2%) — виктимным. Это согласуется и с данными других российских исследований: у девочек-подростков показатели жизнестойкости в целом ниже, чем у юношей, а девушки составляют основную группу риска по низким значениям.

Исследование Егоровой и Емельяновой (2024), проведённое в условиях обычной школы, показало, что более 30% подростков имеют низкий уровень жизнестойкости, то есть могут испытывать трудности в реализации планов и оказываются менее стрессоустойчивы в ситуациях неопределённости. Корреляционный анализ подтвердил: чем выше жизнестойкость, тем ниже напряжённость, реже встречаются нарушения сна и субъективное переживание беспредметного беспокойства.

Вместе с тем целый ряд вопросов остаётся без ответа. До сих пор практически отсутствуют систематические данные о жизнестойкости подростков, включённых в религиозную образовательную среду, — в сравнении с их сверстниками из светских образовательных учреждений. Неизвестно, как соотносятся показатели жизнестойкости младших и старших подростков воскресных школ, как они связаны с мотивацией

посещения и степенью включённости в общинную жизнь.

Понятие «психологическое благополучие» принадлежит к экзистенциально-гуманистической традиции и означает субъективное самоощущение целостности и осмысленности человеком своего бытия [6, с.17].

Наиболее разработанной в современной науке является многомерная модель психологического благополучия К. Рифф, созданная на основе эвдемонистического подхода: цель жизни состоит не в хорошем самочувствии, а в том, чтобы жить добродетельно и полноценно реализовать свой потенциал. Модель включает шесть компонентов: автономия, управление окружающей средой, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, цели в жизни, самопринятие [6, с.17]. Данное определение соотносится с целью данного исследования.

Важно подчеркнуть взаимосвязь двух рассматриваемых конструктов. Жизнестойкость и психологическое благополучие не тождественны: жизнестойкость — это личностный ресурс, тогда как психологическое благополучие — результирующее состояние. Однако связь между ними подтверждена эмпирически: высокая корреляционная связь шкалы психологического благополучия со всеми компонентами жизнестойкости, выявленная в ряде исследований, позволяет рассматривать жизнестойкость в качестве «ядра» психологического благополучия в подростковом возрасте.

Прежде чем перейти к анализу православной воскресной школы, необходимо обратиться к тому, что известно о связи религиозности и психологического благополучия подростков в целом, — ибо именно здесь находится теоретическая опора последующего рассуждения.

Крупное проспективное исследование, проведённое в Гарвардской школе общественного здравоохранения на выборке более 16 000 человек, показало, что дети, регулярно посещавшие религиозные службы, во взрослом возрасте демонстрировали на 18% более высокую удовлетворённость жизнью и значительно реже страдали от депрессии и зависимостей в сравнении с нерелигиозными сверстниками. Исследование, опубликованное в *BMJ Open* (2023) на выборке из восьми школ, показало, что подростки, для семей которых религия является важной, имеют значимо более высокие показатели психического благополучия ($\beta=2,56$; 95% ДИ: 1,19–3,94) в сравнении с теми, для кого религия не важна. Значимость этого результата сохранялась даже после поправки на уровень материального благополучия семьи, пол и возраст. Мета-аналитический обзор Дентона и соавторов (2024) подтвердил, что религиозность и духовность подростков коррелируют с более высоким благополучием, лучшим совладанием со стрессом и более низкой вероятностью рискованного поведения.

Православная воскресная школа — это специфическая образовательная среда, организованная при приходе Русской Православной

Церкви и реализующая программу учебно-воспитательной деятельности, направленную на духовно-нравственное, социальное и личностное развитие воспитанников [6]. Согласно Стандарту учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах (для детей) РПЦ, данная среда ориентирована на становление личности, осознающей себя православным христианином, устремлённой к приобретению личного духовного опыта, способной к «нахождению смысла своей жизни и определению себя в мире» [6]. Анализ структуры воскресной школы позволяет выделить четыре механизма её развивающего воздействия, каждый из которых соотносится с конкретными компонентами рассматриваемых моделей.

Во-первых, православная воскресная школа является пространством смыслообразования. Вероучение обращается к предельным вопросам человеческого существования: о смысле жизни, о добре и зле, о свободе и ответственности, о страдании и надежде. Подросток, включённый в такую среду, получает не абстрактные моральные предписания, а целостное мировоззрение, в котором его жизнь, трудности и радости обретают глубинный смысл. Это непосредственно связано с компонентом вовлечённости по С. Мадди: когда подросток осознаёт, что его жизнь осмыслена и он включён в нечто значимое, его устойчивость к стрессу возрастает [5, с.9].

Во-вторых, воскресная школа формирует ценностную рефлексию. Практика покаяния, самоанализа, нравственной оценки своих поступков, свойственная православной традиции, развивает у подростка способность осмысливать собственный опыт и извлекать из него уроки. Это прямо соотносится с компонентом принятия риска: подросток учится воспринимать любой жизненный опыт, включая неудачи, как возможность для роста.

В-третьих, приходская община создаёт поддерживающее социальное окружение. Исследования показывают, что участие подростков в жизни религиозных общин связано не столько с их отношением к религии, сколько с качеством отношений, которые они поддерживают с другими членами общины. Приход функционирует как «расширенная семья», где подросток окружён значимыми взрослыми (священник, педагоги, прихожане), которые проявляют принятие, заботу и поддержку. Именно такие условия, по С. Мадди, являются ключевыми для развития вовлечённости и контроля.

В-четвёртых, воскресная школа включает подростков в социально значимую деятельность: благотворительные акции, помощь нуждающимся, участие в богослужении, церковные послушания. Через эту деятельность подросток выходит за пределы собственных переживаний, обретая ощущение нужности и компетентности, что укрепляет контроль и принятие риска.

С точки зрения православной антропологии, человек создан по образу Божию, что предполагает свободу, ответственность и способность к

творчеству — те самые качества, которые, по сути, составляют ядро жизнестойкости. Стойкость и терпение являются центральными добродетелями христианской жизни. Апостол Павел пишет: «от скорби происходит терпение, от терпения — опытность, от опытности — надежда» (Рим 5:3–4), описывая, по существу, тот же механизм, который в современной психологии обозначается как принятие риска: негативный опыт становится ресурсом личностного роста. Воскресная школа формирует эти качества не абстрактно, а через конкретный опыт: литургическую жизнь, пост как тренировку воли и самоорганизации, общинное служение как практику выхода за пределы себя. Тем самым религиозная образовательная среда воздействует на ведущий — личностно-смысловой — уровень жизнестойкости, чего невозможно достичь в средах, ориентированных преимущественно на физическое или интеллектуальное развитие.

Однако, изложенные теоретические соображения и имеющиеся эмпирические данные позволяют сформулировать как перспективу, так и ограничения текущего знания. Несмотря на обнадеживающие данные о связи религиозности с благополучием подростков, систематических количественных исследований, посвящённых именно православной воскресной школе как среде развития жизнестойкости, в отечественной науке практически нет. Неизвестно, каков актуальный уровень жизнестойкости и психологического благополучия подростков воскресных школ, насколько он отличается от показателей обучающихся в светских учреждениях и какие именно аспекты среды вносят наибольший вклад в наблюдаемые различия.

На данный момент мы лишь предполагаем, что: подростки, систематически включённые в среду православной воскресной школы, будут демонстрировать более высокие показатели жизнестойкости (прежде всего по компоненту вовлечённости) и психологического благополучия (прежде всего по компонентам «цели в жизни» и «позитивные отношения с окружающими») в сравнении с подростками, не имеющими опыта участия в организованной религиозной образовательной среде.

В данной статье рассмотрены два ключевых психологических конструкта — жизнестойкость и психологическое благополучие и раскрыта их взаимосвязь. Жизнестойкость, включающая три компонента (вовлечённость, контроль, принятие риска), выступает личностным ресурсом, обеспечивающим психологическое благополучие подростков, которое, в свою очередь, определяется автономией, управлением средой, личностным ростом, позитивными отношениями, целями в жизни и самопринятием. Имеющиеся данные, безусловно, формируют необходимость в дальнейшем глубоком исследовании.

Список литературы

1. Волкова Е. Н. Психологическое благополучие подростков: определение, структура, факторы / Е. Н. Волкова // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 2, № 4. С. 48-73.
2. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников / О. А. Карабанова // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 16–26.
3. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. М.: Смысл, 2006. 63 с.
4. Одинцова М. А. Профили жизнестойкости подростков (на примере подростков с врождённой и приобретённой инвалидностью) / М. А. Одинцова, Д. В. Любовский // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11, № 3.
5. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности: монография / А. Н. Фомина. М.: МПГУ, 2012. 151 с.
6. Стандарт учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/> (дата обращения: 10.03.2026).
7. Егорова Т. И. Психологическое благополучие подростка: к вопросу о диагностике / Т. И. Егорова, А. В. Емельянова // Психологическая наука и образование. 2024. № 4.
8. Chen, Y. Attendance at Religious Services and Subsequent Health and Well-being Throughout Adulthood: Evidence From Three Prospective Cohorts / Y. Chen, H. VanderWeele // American Journal of Epidemiology. 2018. Vol. 187, № 11. P. 2355–2364.

Лукина А. С.

*кандидат психологических наук,
начальник департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
г. Москва,*

E-mail: lukinaas@mgpu.ru

Шубина Ю. В.

*бакалавр ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,
shubina.yv@mgpu.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Статья посвящена исследованию связи самооценки и типа реагирования в конфликте у старших подростков. Установлено, что высокий уровень самооценки и притязаний связан с предпочтением сотрудничества и низкой склонностью к избеганию и приспособлению.

Выявлено, что рассогласование между притязаниями и самооценкой усиливает избегающее поведение. Результаты подтверждают влияние личностных характеристик на выбор стратегий. Данные обосновывают необходимость психологической работы по гармонизации самооценки и формированию конструктивных навыков общения в школе.

Ключевые слова: подростковый возраст, самооценка, уровень притязаний, Я-концепция, стратегии поведения в конфликте

Старший подростковый возраст является сензитивным периодом для становления личности. На данном этапе наблюдается интенсивное формирование ценностных ориентаций, усиливается потребность в самоидентификации, а также складываются качественно новые модели взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками [1]. Процесс социализации подростков сегодня проходит в принципиально новых условиях: стремительный темп жизни и преобладание цифрового общения оказывают заметное влияние на формирование социальных навыков. Закономерным следствием этой перестройки становится рост напряженности в межличностных отношениях, что выдвигает проблему конструктивного разрешения конфликтов на одно из ключевых мест в возрастной психологии [4,5].

Анализ современного состояния психологической науки показывает, что интерес к личностным детерминантам поведения в конфликтных ситуациях остается стабильно высоким. Однако систематизация накопленных данных обнаруживает существенный пробел: два ключевых конструкта — самооценка и стратегии конфликтного поведения — изучаются, как правило, изолированно друг от друга. Исследования самооценки фокусируются на ее структурно-динамических характеристиках в отрыве от конкретных поведенческих проявлений. В свою очередь, изучение конфликтности часто ограничивается анализом ситуативных факторов, оставляя в тени глубинные личностные основания. Подобная разобщенность научного знания создает проблемную ситуацию, требующую интеграции разрозненных данных в единую концептуальную модель. Вытекающая из этого противоречия научная проблема заключается в отсутствии целостного понимания того, как именно структурные компоненты самооценки (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) связаны с выбором старшими подростками конкретных типов реагирования в конфликтах (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление). Недостаточная изученность механизмов влияния образа «Я» на поведение в условиях противоречия ограничивает возможности разработки адресных программ психологического сопровождения, так как не позволяет прогнозировать вектор активности подростка, опираясь на профиль его самооценки [7].

В связи с вышеизложенным нами было проведено исследование

взаимосвязи самооценки и типа реагирования старших подростков в конфликтных ситуациях. Объектом исследования выступили стратегии реагирования старших подростков в конфликтах. Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически установить характер связи между самооценкой и типом реагирования в конфликтных ситуациях у старших подростков. Гипотеза исследования заключается в предположении о существовании значимой взаимосвязи между параметрами самооценки и преобладающим типом реагирования на конфликт у старших подростков.

В рамках данного исследования самооценка старшего подростка понимается как сложное многокомпонентное образование, включающее:

Когнитивный компонент: совокупность оценочных суждений подростка о своих качествах, способностях и социальном статусе. Он определяет адекватность восприятия конфликта и оценку собственных ресурсов для его разрешения.

Эмоциональный компонент: валентность отношения к себе (позитивная или негативная), степень самоуважения и самопринятия. Этот компонент задает аффективный фон взаимодействия и уровень тревожности в ситуации противостояния.

Поведенческий компонент: действия, направленные на подтверждение, защиту или изменение самооценки в процессе общения. Он непосредственно реализуется в выборе конкретной стратегии поведения в конфликте.

Ключевыми функциями самооценки в этом возрасте выступают регулятивная, защитная и функция развития. Регулятивная функция направляет поведение, опосредуя реакцию на фрустрирующие факторы. Защитная функция обеспечивает психологическое благополучие и целостность «Я» перед лицом угрозы, активизируя механизмы психологической защиты. Функция развития стимулирует личностный рост через соотнесение реальных достижений с идеалами и социальными эталонами, побуждая к поиску конструктивных решений.

Теоретическое осмысление самооценки опирается на фундаментальные психологические подходы. Концепция У. Джеймса с его формулой самоуважения и многомерной структурой «Я» позволяет понять зависимость самооценки от успеха и уровня притязаний, что критически важно в конкурентной подростковой среде. Гуманистический подход К. Роджерса акцентирует внимание на Я-концепции и конгруэнтности, подчеркивая роль безусловного принятия для формирования адекватного самовосприятия и снижения защитной агрессии. Классификация видов самооценки А.В. Захаровой дает возможность дифференцировать этот конструкт по уровню сформированности и осознанности. Синтез этих подходов позволяет выделить основные, релевантные для исследования параметры самооценки: уровень, адекватность, устойчивость и степень зависимости от внешнего одобрения. Особого внимания заслуживает

противопоставление «здоровой» самооценки (адекватной, устойчивой, независимой и гибкой) и самооценки «хрупкой» (неадекватной, ригидной, зависимой от внешних оценок и нестабильной). Теоретически, именно параметры «хрупкой» самооценки могут выступать предикторами деструктивных стратегий (агрессия, избегание), тогда как устойчивая самооценка коррелирует с конструктивными моделями поведения.

Для анализа поведенческих реакций в конфликте мы опирались на двумерную модель К. Томаса, которая выделяет пять базовых стратегий, основанных на двух измерениях: настойчивости в удовлетворении собственных интересов и кооперации с интересами оппонента:

Соперничество: напористое отстаивание своих интересов в ущерб другому, часто связанное с компенсацией неуверенности.

Сотрудничество: совместный поиск взаимовыгодного решения, требующий высокой эмпатии и адекватной самооценки.

Компромисс: взаимные уступки, позволяющие частично удовлетворить интересы обеих сторон.

Избегание: уклонение от конфликта, отсутствие стремления к кооперации или настойчивости, выступающее формой защиты уязвимого «Я».

Приспособление: сглаживание противоречий за счет собственных интересов в пользу оппонента [2].

Выбор конкретной стратегии в данном контексте рассматривается не как случайная ситуативная реакция, а как устойчивая личностная тенденция, детерминированная, в первую очередь, особенностями самооценки, которая выступает своеобразным фильтром восприятия конфликтной ситуации [3].

В соответствии с целью и гипотезой исследования была сформирована эмпирическая выборка. Отбор респондентов осуществлялся методом стратометрического отбора на основе двух ключевых критериев. Содержательный критерий предполагал соответствие испытуемых возрастным границам старшего подросткового возраста (16–17 лет, учащиеся 10-х классов) и отсутствие на момент исследования обращений по проблемам личностных кризисов, требующих вмешательства психолога. Репрезентативность обеспечивалась формированием выборки из параллели десятых классов общеобразовательной школы (что позволило минимизировать внутриклассовые эффекты) и добровольным информированным согласием участников. Итоговый объем выборки составил 56 человек. Нами была реализована комплексная психодиагностика с применением валидных и надежных методик, адаптированных для старшего подросткового возраста. В числе использованных: методика Г.Н. Казанцевой, которая обеспечивает оценку общего уровня самооценки, методика Дембо-Рубинштейн, которая позволяет провести структурный анализ самооценки, а также опросник К.

Томаса в адаптации Н.В. Гришиной. В рамках данного исследования опросник К. Томаса служит операциональным инструментом, позволяющим перевести широкое понятие «тип реагирования в конфликте» в плоскость измеряемых поведенческих стратегий. Таким образом, под «преобладающим типом реагирования» понимается доминирующая для испытуемого стратегия поведения (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление), выявляемая данной методикой.

На основании проведенного анализа эмпирических данных выявлено следующее процентное распределение обучающихся по уровням самооценки: с низкой самооценкой – 12 человек, что составляет 21,4% от общей выборки; со средней самооценкой – 9 человек, что составляет 16,1%; с высокой самооценкой – 13 человек, что составляет 23,2%; с очень высокой самооценкой – 22 человека, что составляет 39,3%.

Полученные в ходе исследования данные также позволяют систематизировать и охарактеризовать основные стратегии поведения в конфликтных ситуациях, доминирующие в изучаемой группе. Наименее распространенным типом реагирования оказалось соперничество – его предпочитают лишь 7.1% опрошенных (4 человека). Представленные количественные соотношения по иным стратегиям реагирования в конфликтных ситуациях дают основание для более содержательной интерпретации преобладающих поведенческих тенденций в группе. С одной стороны, относительно высокий процент выбора компромисса (26.8%) и сотрудничества (21.4%), суммарно составляющий 48.2%, может указывать на наличие у части подростков понимания необходимости поиска взаимоприемлемых решений и учета интересов другой стороны. Это отражает позитивную тенденцию к освоению социально одобряемых моделей взаимодействия. Однако наиболее распространенной стратегией все же является компромисс, который, будучи конструктивным, основан на взаимных уступках и не всегда приводит к оптимальному, удовлетворяющему всех участников решению. С другой стороны, совокупный процент выбора стратегий, традиционно рассматриваемых как неконструктивные или пассивные (избегание, приспособление, соперничество), составляет 48.2% (27 человек). Это является тревожным и диагностически значимым показателем. Высокая доля избегания (17.9%) и приспособления (23.2%) говорит о том, что для многих подростков характерны уход от противостояния, неготовность открыто обсуждать проблему, склонность жертвовать собственными интересами ради сохранения отношений или из-за неуверенности в себе. Такое распределение указывает на то, что значительная часть старшеклассников либо испытывает дефицит конкретных коммуникативных навыков, необходимых для открытого и эффективного диалога, либо их личностные особенности (возможно такие как низкая самооценка, высокая тревожность, ригидность) блокируют применение конструктивных поведенческих

моделей в ситуации разногласий.

Для проверки выдвинутой гипотезы о наличии корреляционных связей между показателями самооценки и стратегиями поведения в конфликте был применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ).

Было сформировано 15 пар переменных для корреляционного анализа. Со стороны переменных «самооценка» выступали 3 показателя:

- 1) медиана самооценки по методике Дембо-Рубинштейн;
- 2) медиана уровня притязаний по методике Дембо-Рубинштейн;
- 3) величина расхождения между уровнем притязаний и самооценкой (УП – С) по методике Дембо-Рубинштейн.

Со стороны переменных «стратегия поведения в конфликте» выступали 5 показателей по методике Томаса: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Для оценки статистической значимости полученных коэффициентов корреляции для каждого из них был рассчитан t-критерий. Затем, на основе рассчитанного t-критерия был определен уровень значимости. Интерпретация силы корреляционных связей проводилась на основе общепринятой качественной шкалы Чеддока.

Из пятнадцати рассчитанных коэффициентов статистически значимыми ($p \leq 0.05$) оказались семь, что указывает на наличие устойчивых, неслучайных взаимосвязей. Во-первых, выявлены положительные корреляции умеренной силы. Чем выше у подростка общая самооценка ($\rho = 0,40$) и уровень притязаний ($\rho = 0,34$), тем в большей степени он склонен использовать стратегию сотрудничества. Это подтверждает, что позитивное самовосприятие и ориентация на достижение целей создают психологическую основу для наиболее зрелой формы взаимодействия, требующей уверенности в себе, уважения к партнеру и готовности к совместному поиску решений [6]. Во-вторых, установлены отрицательные корреляции умеренной силы. Чем выше самооценка и уровень притязаний, тем меньше выражена склонность к избеганию конфликтов ($\rho = -0,44$ и $\rho = -0,32$ соответственно). Этот результат логично дополняет первый: уверенные в себе подростки с высокими устремлениями не склонны уходить от проблем, а предпочитают активно взаимодействовать с ситуацией. Кроме того, более высокий уровень притязаний также значимо, но слабее, связан со снижением склонности к приспособлению ($\rho = -0,32$).

Обнаружены также значимые, но слабые по силе связи, требующие интерпретации. Наличие слабой положительной связи между самооценкой и соперничеством ($\rho = 0.31$) может указывать на то, что у части подростков уверенность в себе может трансформироваться не в кооперацию, а в стремление доминировать и настаивать на своем. Аналогично, слабая отрицательная связь самооценки с приспособлением ($\rho = -0.27$) подтверждает общую тенденцию: чем увереннее подросток, тем реже он жертвует своими интересами в угоду другим без видимой причины.

Особого внимания заслуживает показатель рассогласования между притязаниями и самооценкой (УП-С). Единственная значимая, но слабая связь этого показателя обнаружена со стратегией избегания ($\rho = 0.26$). Положительная направленность этой связи является ключевой: чем больше разрыв между высокими притязаниями и низкой самооценкой (внутренний конфликт), тем сильнее выражена тенденция уходить от конфликтных ситуаций. Это можно интерпретировать как проявление психологической защиты: подросток, который многого хочет, но глубоко сомневается в своих силах, будет бессознательно избегать любых ситуаций проверки и потенциального неуспеха, к которым относятся и межличностные конфликты.

Также не выявлено статистически значимых связей уровня самооценки и притязаний со стратегией компромисса, а также большинства связей показателя расхождения УП-С с другими стратегиями (кроме избегания). Это указывает на то, что выбор компромисса, по-видимому, в меньшей степени обусловлен устойчивыми личностными характеристиками и в большей – ситуативными факторами или иными психологическими переменными.

Таким образом, гипотеза о наличии значимой взаимосвязи между самооценкой и стратегиями поведения в конфликте у старших подростков нашла убедительное статистическое подтверждение. Полученные данные позволяют утверждать, что уровень самооценки и уровень притязаний являются значимыми психологическими коррелятами (сопутствующими, взаимосвязанными переменными) выбора стратегий поведения в конфликте. А именно, более высокие показатели самооценки и притязаний устойчиво сочетаются с выбором активной и конструктивной стратегии сотрудничества и соотнесены с меньшей склонностью к пассивно-деструктивным стратегиям избегания и приспособления. Наиболее проблемным паттерном является сочетание высоких притязаний с низкой самооценкой (большое расхождение УП-С), которое прямо коррелирует с усилением избегающего поведения.

Полученные данные подчеркивают необходимость целостной психолого-педагогической работы, направленной не только на гармонизацию самооценки и уровня притязаний, но и на формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Список литературы

1. Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Т. П. Авдулова. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 394 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-9438-4. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/560490> (дата обращения: 20.04.2025).

2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — 3-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2021. — 544 с. — Текст: непосредственный.

3. Кашапов, М. М. К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М. М. Кашапов, А. С. Лукина // Ананьевские чтения — 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.): материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года / Санкт-петербургский государственный университет. — Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2020. — С. 262–263. — EDN CDKBSO.

4. Кашапов, М. М. Психология конфликта: учебник и практикум для вузов / М. М. Кашапов, Ю. С. Филатова. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 216 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-17899-9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/562063/p.6> (дата обращения: 15.04.2025).

5. Лукина, А. С. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / А. С. Лукина // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. — 2019. — № 4(50). — С. 89–92. — EDN NJKAIC.

6. Песков, В. П. Исследование связи представлений и личностных особенностей учащихся / В. П. Песков // Вестник ИрГСХА. — 2010. — № 41. — С. 148–159. — EDN NBXLTR.

7. Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: Коллективная монография / Ю. Ю. Белавина, А. Д. Гольменко, А. А. Гороховцева [и др.]. — Москва: Тверской государственный университет, 2025. — 381 с. — ISBN 978-5-7609-2093-5. — EDN TETPRJ.

Мельничук В.О.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: MelnichukVO@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В данной статье рассматривается связь между субъективной оценкой психологической безопасности образовательной среды старшеклассниками и их академической успешностью. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что создание в школе безопасной и поддерживающей атмосферы является критически важным

условием для раскрытия образовательного потенциала обучающихся и достижения ими высоких результатов в учебной деятельности. Старшеклассники, ощущающие себя в школе защищенными от физического и психологического насилия, более склонны к активному участию в учебном процессе и проявляют большую мотивацию к обучению.

Ключевые слова: безопасность образовательной среды, академическая успешность, субъективное восприятие, психологическая поддержка, учебная мотивация.

Введение. Наряду с объективными характеристиками психологической безопасности образовательной среды в настоящее время особое внимание привлекают вопросы субъективной оценки обучающимися условий, в которых они обучаются. В этой связи актуальными становятся проблемы формирования позитивного психологического климата в учебном коллективе. В исследованиях выполненных под руководством А.И. Савенкова убедительно показана связь между субъективным ощущением обучающимися психологической безопасности и их академической успешностью [1]. Благоприятная, комфортная психологическая атмосфера в классе выступает в качестве весомого фактора, способствующего повышению учебной мотивации и учебной продуктивности обучающихся вне зависимости от возраста (А.М. Двойнин, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева и др.) [2; 3].

Методы. Для оценки социально-психологического климата в учебном коллективе нами использовалась методика А.Н. Лутошкина. Методика позволяет оценить субъективное восприятие социально-психологического климата в коллективе по критериям: доверия, взаимопомощи, сплоченности, конфликтогенности среды и взаимоотношений.

Методика В.С. Юркевич «Познавательная потребность» позволяет достаточно оперативно определить выраженность познавательной потребности обучающихся. Анкета включает в себя 5 вопросов, ответ на которые характеризует выраженность познавательной потребности в определенной ситуации.

В настоящей статье нами представлены результаты пилотажного исследования, которое проводилось на базе ГБОУ «Школа № 2115» г. Москва. Выборку составили 25 старшеклассников (10-11 класс).

Результаты и обсуждение. Анализ результатов диагностики социально-психологического климата в учебном коллективе показал, что только 10% испытуемых чувствуют себя достаточно комфортно в учебном коллективе.

Средние показатели психологического благополучия выявлены у 60% выборки. В своих ответах на вопросы анкеты испытуемые отмечали некоторые проблем с взаимопониманием, доверием и межличностными отношениями. При этом отмечались и позитивные характеристики

социально-психологического климата, что позволило отнести данную группу старшеклассников в категорию испытуемых со средними показателями. Низкие показатели социально-психологического климата были обнаружены у 30% испытуемых. В своих ответах на вопросы анкеты эта категория старшеклассников отмечала ситуации, способствующие межличностным конфликтам и отсутствие практики поддержки, как от одноклассников, так и от педагогов.

Графически результаты представлены на рисунке 1.



Рис 1. Распределение испытуемых по степени благоприятности социально-психологического климата в учебном коллективе (n=25)

Такое распределение показателей может быть связано с несколькими факторами:

- различиями в индивидуальном восприятии и опыте, то есть обучающиеся по-разному воспринимают атмосферу в коллективе в зависимости от личных особенностей, уровня адаптации и межличностных отношений;
- наличием нерешённых конфликтов или социального напряжения, которые снижают общий уровень благоприятности климата;
- недостаточным развитием механизмов поддержки, сотрудничества и разрешения конфликтов;
- влиянием педагогического коллектива и внешних условий, которое проявляется в отношении учителей, стиле руководства и внешних обстоятельствах.

Следовательно, для улучшения ситуации рекомендуется провести дополнительные мероприятия, направленные на развитие сплочённости, создание условий для открытого диалога и повышения эмоциональной поддержки в коллективе.

На втором этапе исследования нами была проведена методика «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич).

Графически результаты представлены на рис 2.



Рис 2. Распределение испытуемых по выраженности познавательной потребности (n=25)

Анализ результатов тестирования познавательной потребности по методике В.С. Юркевич показал, что сильно выраженный уровень познавательной потребности у 5 человек, что составило (20%) от выборки. Старшеклассникам, имеющим высокие показатели свойственна, высокая поисковая активность, интерес к новой информации и позитивное эмоциональное реагирование на творческие познавательные задачи. Такие школьники активно участвуют в интеллектуальных конкурсных мероприятиях.

Средние показатели выраженности познавательной потребности продемонстрировали 10 человек, что составило (40%) выборки испытуемых. Для этой категории обучающихся свойственен средний уровень познавательной активности, что обнаруживается в большей ситуативности проявления интереса к учебе, что требует от педагогов большего разнообразия и учета индивидуальных особенностей обучающихся при организации учебного процесса

Слабый уровень познавательной потребности отмечается также у 10 человек (40%). Данный факт свидетельствует о том, что у трети старшеклассников данной выборки не наблюдается ярко выраженного стремления к познанию нового, расширению кругозора и углублению в изучаемые предметы. Для них характерен скорее ситуативный интерес к учебе, зависимость от внешних стимулов (например, оценки, похвалы), и недостаточная самостоятельность в учебной деятельности. Это может указывать на недостаточную сформированность внутренней мотивации к обучению, связанную с неинтересными или неактуальными для них методами обучения.

Для выявления взаимосвязи между показателями психологического климата и познавательной мотивации был проведен корреляционный анализ.

Наличие статистически значимой связи между высокой степенью

социально-психологического климата в учебном коллективе и сильной выраженным уровнем познавательной потребности в группе старшеклассников исследовалось с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Этот метод подходит для выявления связи изучаемых признаков.

Сформулируем гипотезы:

H_0 : связь между низкой степенью благоприятности социально-психологического климата в учебном коллективе и низким уровнем познавательной потребности не отличается от 0.

H_1 : связь между низкой степенью благоприятности социально-психологического климата в учебном коллективе и низким уровнем познавательной потребности отличается от 0.

Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}, \text{ где } r_s = 0,479$$

Критические значения для $n = 25$ представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Критические значения для $n=25$

Критическое значение	Уровень значимости
	$p \leq 0,05$
	$p \leq 0,01$

Исходя из полученных данных, мы видим, что между показателями существует статистически значимая корреляционная связь, следовательно, гипотеза (H_1) принимается.

Соответственно, результаты свидетельствуют, что в данной выборке старшеклассников есть статистически значимая связь между низкой степенью благоприятности социально-психологического климата в коллективе и низким уровнем познавательной потребности. Следовательно, неблагоприятный социально-психологический климат и напряженная обстановка в коллективе сверстников снижают познавательную потребность старшеклассников.

Заключение. Таким образом, исследование подтверждает, что субъективное восприятие безопасности, будь то в форме повышенной тревожности, страха или, наоборот, недостаточной оценки потенциальных угроз, может приводить к снижению концентрации внимания, ухудшению памяти, уменьшению вовлеченности в учебный процесс и, как следствие, к снижению академической успешности.

Список литературы

1. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев [и

др.]. Москва: Издательство «Перо», 2024. 187 с. ISBN 978-5-00244-513-4. – EDN BVKOAК.

2. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / А. М. Двойнин, А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Е. С. Троцкая // Вопросы психологии. – 2020. – № 6. – С. 106–116. – EDN VEDXRE.

3. Поставнев В. М. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.М. Двойнин, М.А. Романова // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 64–73.

Назарова Н.О.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: nazarovano696@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТАКТИКАМИ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

В статье представлен аналитический обзор научных источников, раскрывающих роль эмоционального интеллекта младших школьников в выборе тактик разрешения конфликтов со сверстниками. Конфликтность межличностного взаимодействия в начальной школе рассматривается как закономерный компонент социализации, требующий не столько «подавления» нежелательных проявлений, сколько развития у ребёнка средств осознания, понимания и регуляции собственных и чужих эмоций. На основе концепции эмоционального интеллекта в трактовке Дж. Мейера, П. Саловея и Д. Карузо (в адаптации отечественных авторов) и классификации стратегий поведения в конфликте К. Томаса – Р. Килменна обосновывается взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта с конструктивными (сотрудничество, компромисс) и неконструктивными (соперничество, избегание, приспособление) тактиками. Выделяется перспективное направление дальнейших исследований: дифференциальная оценка вклада когнитивного и регулятивного компонентов эмоционального интеллекта в расширение репертуара тактик разрешения конфликтов. Практический вывод статьи состоит в необходимости целенаправленного включения упражнений на распознавание, дифференциацию и вербализацию эмоций в психолого-педагогическое сопровождение младших школьников как условия повышения качества их взаимодействия со сверстниками.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, социально-эмоциональное обучение, вербализация эмоций, школьная

адаптация, межличностное взаимодействие, медиативные практики.

Введение. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте отличаются высокой интенсивностью: ребёнок расширяет круг общения, осваивает новые социальные роли, сталкивается с необходимостью договариваться, делиться, отстаивать границы и принимать ограничения. В этой динамичной среде конфликты со сверстниками выступают не только как источник напряжения, но и как естественная «точка роста» социального опыта. Вместе с тем традиционная школьная практика часто ориентирована на внешнее прекращение конфликта (разведение сторон, дисциплинарные меры, морализаторские беседы), что не гарантирует формирования у ребёнка устойчивых способов конструктивного взаимодействия в последующих подобных ситуациях. В современном психолого-педагогическом дискурсе всё более значимым становится поиск внутренних психологических механизмов, которые определяют выбор ребёнком той или иной тактики поведения в конфликте. Одним из ключевых механизмов признаётся эмоциональный интеллект (далее – ЭИ), который рассматривается как способность распознавать, понимать и регулировать эмоции, а также использовать эмоциональную информацию для управления поведением и взаимоотношениями [2, с. 118; 3, с. 34].

Актуальность темы связана с тем, что выбор тактики разрешения конфликта в начальной школе влияет на социально-психологический климат класса, субъективное благополучие ребёнка, успешность учебной деятельности и качество школьной адаптации. Особую значимость проблема выбора конструктивной тактики поведения в конфликте, как отмечает И.В. Поставнева, приобретает применительно к младшим школьникам с обедненным и односторонним опытом социального взаимодействия [6; 7]. При этом в исследованиях отмечается устойчивая связь уровня ЭИ с предпочтением конструктивных стратегий поведения в конфликте, но недостаточно дифференцирован вклад отдельных компонентов ЭИ в расширение репертуара тактик и гибкость их применения в разных ситуациях [2, с. 121; 5, с. 114].

Методы. Анализ и обобщение результатов изучения научных источников по проблеме факторов, определяющих выбор младшими школьниками тактик разрешения конфликтов со сверстниками.

Результаты и обсуждение. В наиболее распространённой в научной традиции модели ЭИ (Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо), получившей развитие в отечественных работах, эмоциональный интеллект трактуется как совокупность умений: распознавание эмоций, понимание причин и динамики эмоциональных состояний, управление эмоциями и использование эмоциональной информации в мышлении и поведении [2, с. 118; 3, с. 34]. В контексте младшего школьного возраста продуктивно выделять когнитивный и регулятивный компоненты ЭИ. Когнитивный

компонент включает идентификацию, дифференциацию и вербализацию эмоций (умение «назвать то, что чувствуешь», различить близкие по модальности состояния – например, обиду, злость, досаду). Регулятивный компонент связан с произвольным управлением эмоциональными проявлениями и выбором способов самоподдержки (снижение интенсивности переживаний, переключение внимания, поиск помощи, принятие правил) [2, с. 120; 3, с. 35].

Для младшего школьного возраста принципиально, что эмоциональный интеллект находится на этапе активного развития. В этот период ребёнок уже способен к элементам рефлексии и осмыслению переживаний, но его эмоциональная регуляция ещё нестойка, особенно в условиях социального напряжения и оценочной ситуации. Поэтому педагогические условия развития ЭИ в школе должны учитывать возрастные особенности: высокую роль наглядности, игровой мотивации, потребность в признании, чувствительность к оценке и значимость отношений со сверстниками. Важным аргументом в пользу целенаправленного развития ЭИ выступает культурно-исторический подход: высшие психические функции формируются в совместной деятельности и постепенно интериоризируются, переходя во внутренний план. Следовательно, эмоциональная компетентность может быть развита через специально организованные формы взаимодействия, обсуждения, моделирование ситуаций, игровые и коммуникативные упражнения.

Особое место занимает развитие эмоционального словаря. Методика «Словарь эмоций», предложенная А.А. Адаскиной и О.А. Баклыковой, подчёркивает диагностическую и развивающую ценность расширения эмоциональной лексики младших школьников как индикатора сформированности когнитивного компонента ЭИ [1, с. 38]. Чем точнее ребёнок различает и называет переживания, тем выше вероятность, что он сможет объяснить свою позицию, запросить поддержку и выбрать социально приемлемый способ выражения чувства, что непосредственно связано с поведением в конфликте.

В качестве теоретической рамки анализа конфликтного поведения широко применяется модель стратегий К. Томаса – Р. Килменна, выделяющая соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. В контексте детского возраста и школьной среды эти стратегии описываются как тактики, проявляющиеся в конкретных поведенческих действиях ребёнка в ситуации противоречия интересов: от активного давления на сверстника до ухода от взаимодействия или попытки совместного поиска решения.

Соперничество в младшем школьном возрасте часто проявляется как стремление «выиграть любой ценой», настоять на своём через крик, жалобу взрослому, физическое воздействие или социальное давление. Избегание связано с уходом от обсуждения проблемы, отказом от общения,

«замораживанием» конфликта. Приспособление может проявляться как уступка ради сохранения отношений, но при недостатке ЭИ нередко сопровождается накоплением скрытой обиды, что повышает вероятность повторных конфликтов. Компромисс предполагает взаимные уступки, а сотрудничество – совместный поиск решения, учитывающего интересы обеих сторон. В условиях образовательного процесса наиболее конструктивной и социально эффективной моделью считается сотрудничество. Однако реализация такой стратегии напрямую зависит от способности ученика к глубокой рефлексии, пониманию чувств окружающих, а также от уровня его самоконтроля и коммуникативной компетентности.

В младшем школьном звене на выбор поведения в спорных ситуациях существенно влияют внешние факторы: авторитет педагога, родительские установки и внутригрупповые нормы. Ребенок зачастую адаптирует свою реакцию под существующую в классе систему ценностей и правил. Влияние оказывает всё – от принятых санкций до того, насколько в коллективе поощряется открытый диалог о переживаниях и мотивах поступков. Таким образом, паттерны преодоления конфликтов формируются под воздействием не только внутренних ресурсов личности, но и специфики всей образовательной среды [7].

Современные исследования подтверждают устойчивую и прямую зависимость между уровнем развития ЭИ и способов урегулирования межличностных противоречий. Показано, что более высокий ЭИ статистически связан с предпочтением сотрудничества и компромисса, тогда как низкий уровень ЭИ коррелирует с избеганием и соперничеством [5, с. 118]. На материале младшего школьного возраста подчёркивается, что эмоциональная компетентность выступает предиктором поведения в конфликте: ребёнок с развитым ЭИ лучше распознаёт эмоциональные сигналы, точнее интерпретирует намерения сверстника и в большей степени способен удерживать цель взаимодействия, не «проваливаясь» в аффективную реакцию.

В работе И.Н. Андреевой эмоциональный интеллект рассматривается как фактор разрешения межличностных конфликтов, что позволяет трактовать ЭИ не только как характеристику эмоциональной сферы, но и как ресурс социального поведения [2, с. 116]. Данный тезис важен для школы: развитие ЭИ может пониматься как профилактика конфликтности не через «подавление», а через усиление компетенций, обеспечивающих социально приемлемое выражение эмоций и более гибкое принятие решений.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о сравнительной роли когнитивного и регулятивного компонентов ЭИ. Логика ряда исследований и теоретических положений состоит в том, что эффективная саморегуляция опирается на точное распознавание и осмысление эмоции: чтобы

«управлять», необходимо прежде «понять, чем именно я захвачен» [1, с. 38]. В младшем школьном возрасте это особенно существенно, поскольку дети нередко используют обобщённые обозначения переживаний («мне плохо», «я злой») и не всегда различают обиду, стыд, разочарование, ревность, тревогу. Недостаточная дифференциация ведёт к упрощённым поведенческим сценариям в конфликте (либо нападение, либо уход), так как ребёнок не имеет языка и когнитивных средств для поиска альтернативы.

Эмпирические данные, представленные во многих исследованиях, поддерживают представление о том, что развитие ЭИ связано с ростом конструктивности взаимодействия. Так, анализ исследований, направленных на оценку результатов развития эмоционального интеллекта на специальных занятиях показал, что при системной работе развитию эмоционального интеллекта сопутствует улучшение климата в классе, поддерживаются навыки медиативного взаимодействия и снижается частота деструктивных конфликтов. На уровне практики это означает, что развитие ЭИ должно рассматриваться как задача не только психологической службы, но и образовательного процесса в целом.

Необходимо определить ключевые условия, способствующие переносу освоенных навыков эмоционального интеллекта в повседневные конфликтные ситуации. Прежде всего, это регулярность и систематичность подхода: эпизодические занятия по эмоциям дают лишь временный эффект, в то время как целенаправленная практика помогает ребенку осознать взаимосвязи между своими эмоциями, мыслями и поступками. Кроме того, обучение пониманию и владению эмоциями должно органично вплестаться в классную жизнь – через рефлексивные обсуждения споров, тематические часы и командные игры. Не менее важно создать атмосферу доверия, где ребенок сможет открыто делиться чувствами, не опасаясь осуждения.

Особый интерес представляют игровые методы, поскольку они формируют безопасную зону экспериментов, где можно без риска пробовать разные стратегии поведения и роли. В играх конфликт превращается в задачу поиска компромисса, а не в соревнование. Такие занятия облегчают практику выражения эмоций словами и использования фраз от первого лица, развивая когнитивный аспект ЭИ. Для укрепления саморегуляции применяются техники паузы перед реакцией, дыхательные упражнения, работа с телом, а также умение замечать признаки растущего напряжения, выбирая здоровые способы его снятия.

С точки зрения психолого-педагогического сопровождения коррекция поведения детей требует дифференцированного подхода, основанного на анализе их типичных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Для воспитанников, склонных к соперничеству, приоритетным вектором работы становится развитие навыков саморегуляции через осознание триггеров гнева и формирование эмпатии по отношению к окружающим. В случае с депрессивным или избегающим поведением

акцент смещается на преодоление коммуникативных барьеров и укрепление асертивности при выражении собственных переживаний. Особого внимания заслуживают дети, использующие стратегию приспособления: их обучение должно быть направлено на выстраивание четких личностных границ и своевременную рефлексию скрытых обид. Такой комплексный подход позволяет предотвратить кумулятивный эффект подавленных эмоций, минимизировать риски развития хронического стресса и трансформацию невыраженных чувств в латентную агрессию [8]. В каждом случае развитие ЭИ выступает не самоцелью, а средством расширения репертуара поведения, чтобы ребёнок мог выбирать тактику осознанно, с учётом цели и ситуации.

Эмоциональный интеллект младшего школьника выступает значимым психологическим ресурсом, опосредующим выбор тактик разрешения конфликтов со сверстниками. Более высокий уровень ЭИ связан с большей вероятностью использования конструктивных тактик, ориентированных на сохранение отношений и совместный поиск решения, а недостаточность ЭИ повышает риск закрепления полярных стратегий – соперничества или избегания [2, с. 123; 5, с. 118]. Когнитивный компонент ЭИ (распознавание, дифференциация и вербализация эмоций) представляется базисным условием последующей саморегуляции, поскольку именно он обеспечивает ребёнку «язык» для описания внутреннего состояния и перевод аффективной реакции в осмысленное действие [1, с. 38]. Регулятивный компонент обеспечивает удержание социально приемлемых форм поведения в ситуации напряжения и поддерживает способность к диалогу.

Перспективным направлением дальнейших исследований является дифференциальная проверка сравнительной эффективности программ, акцентированных на развитии когнитивного компонента ЭИ (эмоциональный словарь, эмоциональная осведомлённость, понимание причин переживаний) и программ, преимущественно ориентированных на саморегуляцию (контроль импульса, поведенческие навыки, стресс-менеджмент). Для практики школы значим результат, позволяющий уточнить, какие модули должны быть первичными и «несущими» в работе с конфликтностью: развитие эмоциональной осведомлённости или тренировка регуляции при имеющемся уровне понимания эмоций.

Заключение. Эмоциональный интеллект в младшем школьном возрасте следует рассматривать как развиваемую систему эмоционально-когнитивных и регулятивных компетенций, тесно связанную с качеством взаимодействия со сверстниками. Конфликты в начальной школе являются естественной частью социализации и могут стать ресурсом развития, если ребёнку предоставлены инструменты распознавания и понимания эмоций, навыки саморегуляции и опыт конструктивного диалога. Анализ источников показывает, что развитие ЭИ способствует расширению

репертуара тактик разрешения конфликтов и повышению вероятности выбора сотрудничества и компромисса. Практико-ориентированный смысл данного вывода заключается в необходимости включения системных элементов социально-эмоционального обучения в образовательную среду начальной школы, с опорой на возрастные формы работы и участие взрослых как носителей моделей эмоционально грамотного поведения.

Список литературы

1. Адаскина А. А. Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для диагностики когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников / А. А. Адаскина, О. А. Баклыкова // Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17. № 1. - С. 33–52.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор разрешения межличностных конфликтов / И. Н. Андреева // Мир психологии. 2021. № 2 (102). – С. 116–126.
3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования и развитие: монография / И. Н. Андреева. Москва: Инфра-М, 2020. – 230 с.
4. Белинская Е. П. Стратегии разрешения конфликтов в младшем школьном возрасте: роль эмоционального интеллекта / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 17. № 1. – С. 65–78.
5. Корнеева Т. В. Влияние уровня развития эмоционального интеллекта на выбор стратегий поведения в конфликтных ситуациях у детей младшего школьного возраста / Т. В. Корнеева // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 1. – С. 112–122.
6. Поставнев В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. – С. 3-5. – EDN PVHUBZ.
7. Поставнева, И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 3(25). – С. 60-65. – EDN RDPTVT.
8. Chadgpt. Ответ на запрос «Развитие эмоционального интеллекта» [Электронный ресурс]. URL: <https://ask.chadgpt.ru/> (дата обращения: 19.03.2026).

Никифорова Т.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: nikiforovatal19@mgpu.ru

АНАЛИЗ КОГНИТИВНЫХ ФАКТОРОВ, СВЯЗАННЫХ С СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКОЙ КАЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬЮ ИХ ПРОХОЖДЕНИЯ

В представленной статье исследуется связь между субъективной оценкой курса обучающимися и объективными показателями успешности обучения. Особое внимание уделяется анализу когнитивных факторов, которые привели к отличным результатам обучения и позволили набрать максимально положительные отзывы о курсе, в которых они применялись. В статье обосновывается необходимость учёта этих факторов, которые зачастую воспринимаются архитекторами образовательных программ избыточными вследствие их выраженной ориентации на студентоцентричную модель, что противоречит устоявшимся представлениям о достаточности традиционного подхода.

Ключевые слова: студентоцентричное обучение, зона ближайшего развития, предикторы успешности, педагогический дизайн.

Введение. «Учёба — это работа! А она не всегда бывает весёлой» — с таким лозунгом выступал один из спикеров на конференции Яндекса про образование «Yet Another Conference on Education 2025». Куда нас заведёт студентоцентричный подход, когда мы пытаемся конкурировать с «быстродофаминовыми» соцсетями и компьютерными играми. Ведь мы привыкли, следуя культурно-исторической концепции, что обучение представляет собой сложный и многоаспектный процесс, который тесно связан с развитием личности и формированием новых знаний и умений через преодоление трудностей в зоне ближайшего развития. Однако, в некоторых случаях, можно говорить не об одной зоне ближайшего развития у конкретного человека, а о множестве таких зон как у детей, так и у взрослых, поскольку по отношению к одному содержанию зона ближайшего развития может быть большой, а по отношению к другой он может обнаруживать низкую компетентность и нуждаться в серьёзной помощи извне. Если придерживаться мысли Л.С. Выготского, высказанной им в работе «Педология подростка» [Выготский, 1984], когда человек воспринимает себя субъектом своих действий, он склонен воспринимать это действие как выражение своей личности, но для этого действие должно выполняться самостоятельно, без постороннего вмешательства, то есть в зоне актуального развития.

В современном образовании набирает популярность тренд на развлекательные форматы и игровые механики. Но не противоречит ли стремление сделать обучение увлекательным задачам глубокого усвоения

знаний? Ведь для понимания материала требуются качества, которые плохо сочетаются с установкой на постоянное развлечение — сосредоточенность, усилия и время. Таким образом, очевидно противоречие: с одной стороны, современные требования к осуществлению образовательного процесса диктуют необходимость применения эффективных цифровых образовательных технологий, с другой стороны, есть недопонимание психологических закономерностей, с учётом которых целесообразно проектировать и реализовывать образовательный процесс в современных условиях, как не перестараться в конкуренции за внимание обучающихся, насколько обосновано использовать разнообразные форматы вовлечения в обучение.

Актуальность: современное цифровое образование всё чаще опирается на игровые механики и сталкивается с феноменом «клипового мышления» у обучающихся. Данные особенности ставят перед исследователями вопрос о целесообразности пересмотра традиционных образовательных моделей.

Целью настоящего исследования является изложение результатов эмпирического анализа воздействия новых образовательных форматов на эффективность обучения. Исследование проводилось на основе анализа отчётных документов по качеству курсов и обученности сотрудников сервисов компании «Яндекс». В рамках настоящего исследования выявлялось, насколько положительные отзывы и высокая вовлечённость в курсы с интерактивными элементами действительно отражают качество и глубину усвоения материала подростками и юношеской аудиторией, а также определить оптимальные факторы для достижения баланса между учебной сложностью и привлекательностью образовательного контента.

На рисунке 1 представлены результаты Курса №1 (набранные баллы и количество попыток при прохождении тестирования по этому курсу). Он насыщен разнообразными обучающими интерактивными форматами и имеет много положительных отзывов.

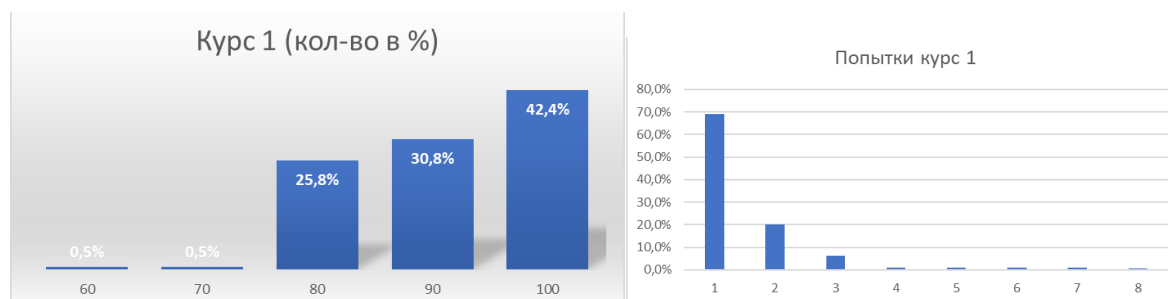


Рисунок 1 – Результаты тестирования после курса №1

На рисунке 2 представлены результаты Курса №2 (набранные баллы и количество попыток при прохождении тестирования по этому курсу). В данном курсе преобладает подача информации через текст, а отзывы нейтральные и малочисленные.

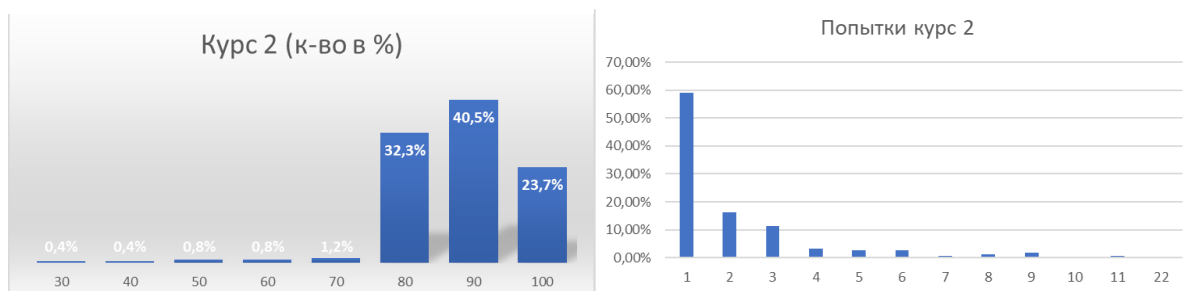


Рисунок 2 – Результаты тестирования после курса №2

По результатам анализа полученных данных, можно заметить, что существует связь между получением положительных отзывов от обучающихся и уровнем их успешности в итоговом тестировании, в т.ч. количеством попыток. Курсы, насыщенные разнообразными интерактивными элементами, форматами, вызывающие положительные эмоции у молодых людей, оказываются более эффективными не только с точки зрения восприятия, но и фактически улучшают результаты освоения материала. Таким образом, данные исследования подчёркивают важность интеграции интерактивных элементов в образовательные программы. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего анализа психолого-педагогических особенностей форматов обучения этого курса.

1. Микрообучение (microlearning) — это формат подачи учебного материала небольшими, логически завершёнными блоками, каждый из которых рассчитан на короткое время освоения (короткие видео, инфографика, интерактивности и т.п.). Однако, привычка получать информацию маленькими порциями может закрепить поверхностное восприятие и снизить способность к глубокому анализу, поэтому необходим продуманный баланс: микрообучение эффективно как входной инструмент быстрого ознакомления, но за ним должна следовать более глубокая работа, формирующая системное мышление [1].

2. Разные форматы задействуют различные когнитивные процессы, стимулируют разные типы мышления и обеспечивают многоканальное восприятие информации. Видеолекции формируют наглядные и слуховые ассоциации, текстовые материалы развивают аналитическое мышление и навык самоорганизации, кейсы и тренажёры дают возможность попрактиковаться и показывают необходимость усвоения полученной информации — главный принцип андрагогики. Сочетание разных форматов в одном курсе учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Также смена активностей помогает избежать монотонности и утомления, удерживая внимание на протяжении всего курса [5].

3. Эмоциональный отклик. Положительные эмоции во время прохождения интересного курса оказывают существенное влияние на когнитивные процессы человека и способствуют академической успешности, что обусловлено уровнем самомотивации и

удовлетворённостью учебными материалами. Курсы, которые спроектированы с учётом «эмоционального дизайна», снижают воспринимаемую сложность и улучшают понимание и перенос знаний, не увеличивая когнитивную нагрузку благодаря визуальной эстетике, персонализации, релевантным метафорам, эффектам неожиданности и эмпатичной обратной связи. Главным условием выступает согласованность с содержанием, чтобы эмоции не становились отвлекающим фактором.

4. Продуктивные неудачи развивают способности к аналитическому мышлению, творческому поиску и устойчивости к неудачам, что увеличивает уровень усвоения материала на 20%, как показывают исследования.

5. Немедленная обратная связь позволяет сразу же получать информацию о правильности своих действий, помогая своевременно исправлять ошибки, создавая ощущение прогресса и компетентности. Важно чтобы обратная связь не только указывала на ошибки, но и предлагала возможность самокоррекции, указывая действия по отработке проблемных мест [3].

6. Визуализация. Визуальную информацию мозг обрабатывает быстрее текстовой, а наглядное представление помогает структурировать материал, выделить существенные связи и облегчить запоминание, выполняя не только иллюстративную, но и когнитивную функцию, снижая сложность материала и удерживая интерес [6].

Заключение. Таким образом, настоящее исследование выявило, что высокая вовлечённость в курсы с интерактивными элементами действительно отражают качество и глубину усвоения материала. Это подтверждает необходимость внедрения современных образовательных технологий в обучающие курсы, соблюдая определённые условия для достижения баланса между учебной сложностью и привлекательностью образовательного контента.

Список литературы

1. Акименко Г.В. Клиповое мышление как фактор изменения образовательных технологий в современной высшей школе / Г.В. Акименко, Ю.Ю. Кирина, И.Ф. Федосеева, А.С. Яковлев // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2023. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://journalkn.ru/dnevniknauki/article/view/1921> (дата обращения: 05.02.2026).

2. Дружба О.В. Особенности восприятия различных форматов образовательного контента: проблемы эффективности / О.В. Дружба, Р.С. Хан, П.А. Тихиня // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2023. № 5. С. 112–118. [Электронный ресурс]. URL: <https://inn-nauka.ru/index.php/inn/article/view/1234> (дата обращения: 05.02.2026).

3. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 3–8. [Электронный ресурс]. URL: <https://rhemarema.ru/archive/2018/02/01> (дата обращения: 05.02.2026).

4. Семёнова А.А. Проектирование образовательного процесса с учётом «зоны ближайшего развития» в современных условиях как проблема педагогической психологии // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 45–52. [Электронный ресурс]. URL: <https://pedobr.ru/archive/2022/05/06> (дата обращения: 05.02.2026).

5. Семилетова А.Н. Активное обучение: новый взгляд на преподавание в современном мире // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 4. С. 152–164. [Электронный ресурс]. URL: <https://vppobr.ru/archive/2024/04/12> (дата обращения: 05.02.2026).

6. Сгенерировано с использованием DeepSeek [Электронный ресурс]. URL: <https://chat.deepseek.com/> (дата обращения: 05.02.2026).

Смолянова В.С.

ГБОУ Школа №1500,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: valya.smolyanova@inbox.ru

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ В РАМКАХ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ГРУППОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются теоретико-практические составляющие совмещения индивидуальной и групповой форм учебной деятельности для развития критического мышления младших подростков. Предложено обобщенное определение понятия «критического мышления» на основе обзора психолого-педагогической литературы. Рассмотрена возможность объединения принципов системно-деятельностного подхода и развития критического мышления. Подобраны приемы и задания на развитие критического мышления, имеющие потенциал в использовании как в рамках индивидуальной, так и в рамках групповой форм учебной деятельности.

Ключевые слова: форма учебной деятельности, критическое мышление, индивидуальная учебная деятельность, групповая учебная деятельность, системно-деятельностный подход, педагогические приемы развития критического мышления.

Введение. Современный подход к пониманию критического мышления, как процесса активного осмысления и оценки информации, в течение которого получаемая информация дифференцируется под влиянием опыта, размышления, рассуждения, и потом формируется в

определенное суждение, возник на основе исследований и выводов отечественных и зарубежных психологов, философов и педагогов [6]. Задача определения оптимальных форм организации учебных занятий и психолого-педагогического сопровождения развития критического мышления остается актуальной и для других возрастных групп обучающихся, отмечают А.С. Лукина и И.В. Поставнева [3; 5].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в рамках темы статьи формулируют два важных аспекта организации учебной деятельности:

1) Необходимо развивать критическое мышление (пункт 42.2. ФГОС ООО) – «умение анализировать и выявлять взаимосвязи природы, общества и экономики», «способность действовать в условиях неопределенности», «с учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях;», «оценивать на применимость и достоверность информации, полученной в ходе исследования (эксперимента)» [4].

2) Необходимо основывать проведение урока на системно-деятельностном подходе (пункт 41.3. ФГОС ООО) – «Научно-методологической основой для разработки требований к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших программу основного общего образования, является системно-деятельностный подход» Системно-деятельностный подход отражает идею о том, что деятельность учащихся, специально спроектированная, организованная и осмысленная, способна приводить к более качественным результатам. Системно-деятельностный подход предполагает включенность ребенка в различные организационные формы обучения на уроке [4].

Цель исследования. Исходя из принципов системно-деятельностного подхода теоретически обосновать использование индивидуальной и групповой форм работы на уроке, направленной на развитие критического мышления младших подростков.

Результаты и обсуждение. Согласно теории Д. Б. Эльконина младший подросткового возраста (10-12 лет) является сензитивным для развития критического мышления, что согласуется ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития и психологическими новообразованиями возраста. Ведущая деятельность, характерная для подростков – интимно-личностное общение, обуславливающая социальную потребность в общении со сверстниками. Ключевые новообразования возраста, такие как развитие рефлексии, становление теоретического мышления и чувства взрослости, выступают психологической основой для формирования «Я-концепции», понимания подростком собственного я и своего места в мире.

Таким образом, младший подростковый возраст характеризуется наличием уникального сочетания социальных потребностей и когнитивных

возможностей для целенаправленного развития критического мышления.

Анализ психолого-педагогической литературы показал [1, 6], что критическое мышление не имеет единого универсального определения, однако в большинстве подходов оно понимается как специфическая форма оценочной деятельности субъекта познания, направленная на выявление степени соответствия или несоответствия того или иного продукта, принятого эталоном или стандартом, способствующая смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию. На основе проведенного анализа автор определяет критическое мышление как целенаправленный, рефлексивный и саморегулируемый интеллектуальный процесс, направленный на активное восприятие, анализ, оценку информации и выработку обоснованного суждения, который характеризуется следующими умениями:

- понимать, интерпретировать смысл внешних утверждений, примечая важные аспекты утверждения в зависимости от цели;
- анализировать мнения других людей и сравнивать их;
- ставить под вопрос то или иное утверждение, а также оспаривать иную точку зрения с помощью соответствующих и конкретных аргументов;
- умение находить аргументы, которые подтверждают или опровергают свою или чужую точку зрения;
- формировать собственную точку зрения на основе изученных данных разного характера;
- умение обобщать полученную информацию, классифицировать ее, формулировать основания классификаций.

В данной статье будут рассмотрены приемы развития критического мышления в рамках индивидуальной и групповой форм обучения.

Представляется, что в рамках развития критического мышления групповая работа может служить основой для формирования таких навыков, как взаимная ответственность, внимательность, коммуникация, умение работать в команде и принимать чужую точку зрения. Групповая форма работы отражает ведущую деятельность подростка, поскольку в процессе совместной работы учащиеся не только решают поставленную задачу, но и взаимодействуют, наблюдают и делают выводы.

В таком случае роль педагога заключается в корректировке направления деятельности обучающихся. Работа в группе является эффективным средством развития коммуникативных навыков, умения вести диалог, отстаивать собственную точку зрения, выявлять логические ошибки в позиции другого, проявлять терпимость к альтернативным мнениям, а также развивать интегративность и рефлексивность. Групповая работа создает ситуацию для дискуссии, когда столкновение различных

точек зрения требует аргументации, переоценки собственных суждений и интеграции альтернативных перспектив. Это активизирует навыки анализа аргументации и оценки достоверности. Вместе с тем групповая работа представляет собой сложный элемент педагогического взаимодействия, поскольку требует более тщательной и системной организации [7].

Индивидуальная форма работы позволяет учащемуся оставаться один на один с изучаемым материалом, что способствует формированию собственной позиции по отношению к рассматриваемому объекту. Индивидуальная работа может включать наставничество, но не предполагает взаимодействия с другими учащимися группы или класса. Такая автономность способствует развитию самостоятельности, умения выстраивать логическую цепочку при работе с материалом, контролировать собственную деятельность и вносить коррективы в рассуждения, а также оценивать уровень своей готовности. Следует отметить, что индивидуальная работа требует саморегуляции, что способствует развитию метакогнитивного мониторинга. Обучающийся вынужден самостоятельно отслеживать понимание материала, выявлять пробелы и корректировать стратегию обработки информации [7].

Сопоставление двух форм позволяет сделать вывод, что их методически грамотное сочетание в зависимости от педагогической задачи является достаточно эффективным способом организации занятий по развитию критического мышления.

Поскольку развитие критического мышления предполагает формирование определенных универсальных учебных действий, таких как [2]: учение систематизировать и анализировать информацию на всех стадиях ее усвоения; умение осознанного («осмысленного») чтения; учение формулировать и решать проблемы; умение вести аргументированную дискуссию; умение интерпретировать и творчески перерабатывать новую информацию, давать рефлексивную оценку пройденного; умение проследивать собственные мыслительные процессы и оценивать их результаты; умение планировать собственную учебную деятельность; коммуникативные умения, то на основе сформулированного перечня умений нами были подобраны практические приемы и задания, которые позволяют не только развить перечисленные умения, но и организовать работу по их выполнению в индивидуальной и(или) групповой формах обучения.

1. Прием «ПМИ» - таблица «Плюс-минус-интересно».

Этапы урока: первичное закрепление, рефлексия учебной деятельности, самостоятельная работа.

Категории развития критического мышления: самостоятельность, интегративность, рефлексивность.

Учащиеся рисуют в тетради таблицу с тремя колонками, заглавие каждой колонки указано в названии приема (1 колонка – «Плюс», 2 колонка

– «Минус», 3 колонка – «Интересно». Учащимся дается текст. В 1 колонке учащиеся будут выписывать положительные стороны явления, во 2 колонке – отрицательные, а в 3 – те черты, которые их заинтересовали.

Завершается работы организацией дискуссии, которая позволяет полнее раскрыть тему. После работы с таблицей можно будет обсудить с учащимися все плюсы и минусы.

2. Прием «Верные – неверные суждения».

Этапы урока: первичное закрепление, рефлексия учебной деятельности, самостоятельная работа.

Категории развития критического мышления: самостоятельность, интегративность, умение поиска логических ошибок.

Учитель подбирает текст по теме и составляет 5-6 верных и неверных суждений по тексту. Учащимся дается таблица (Таблица 1), в которой есть 3 столбика («Суждение», «До чтения текста», «После чтения текста»). Перед прочтением текста учащиеся знакомятся с суждениями. Учащиеся должны напротив суждения поставить «+», если, по их мнению, суждение верное, «-» - если суждение неверное. Потом учащиеся прочитывают текст и в 3 колонке отмечают еще раз, какие суждения верные, а какие – нет. Чтобы проработать отрицательные суждения, необходимо ниже таблицы оставить поле для ответа. В этом поле ученик выписывает отрицательное суждение, заменяя его на верное.

3. Прием «Толстые и тонкие вопросы»

Этапы урока: первичное закрепление, рефлексия учебной деятельности.

Категории развития критического мышления: логичность, рефлексивность, оценка, самостоятельность, умение вести диалог.

Этот прием можно использовать на разных этапах урока (например, перед чтением текста/просмотром видеоанализа картины или после). Учащимся раздается шаблон с первыми словами будущих толстых и тонких вопросов (Таблица 1). Тонкие вопросы – это вопросы, на которые не требуется расширенного и подробного ответа. Толстые вопросы – это вопросы для рассуждения. Эту таблицу учащиеся должны заполнить.

Таблица 1 – Примеры «толстых» и «тонких» вопросов

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто ...?	Объясните, почему...?
Что сделал?	Предположите, что будет, если
Когда?	...?
При каких обстоятельствах	Различается ли...?
....?	

4. Прием «Кластер»

Этапы урока: актуализация знания, постановка учебной задачи, первичное закрепление, рефлексия учебной деятельности.

Категории развития критического мышления: логичность, интегративность.

Учитель выводит тему урока, а также основные компоненты темы. Учащиеся рисуют в центре страницы тетради овал с темой внутри. От этого овала в разные стороны уходят столько линий, сколько главный компонент урока (Рисунок 1). Каждый компонент записывается в соответствующем овале. Далее в процессе урока учащиеся будут продолжать разветвление каждого компонента, записывая изученные под темы в кластер.

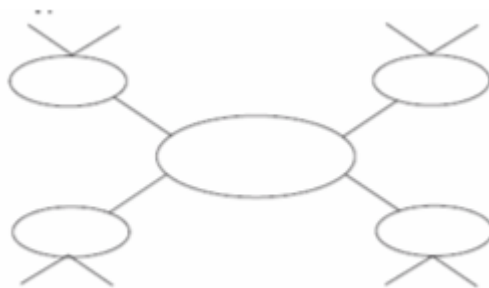


Рисунок 1 – Внешний вид кластера

5. Прием «Фишбоун»

Этапы урока: актуализация знания, первичное закрепление, рефлексия учебной деятельности.

Категории развития критического мышления: логичность, интегративность, умение поиска логических ошибок, прагматичность.

Учащимся раздается (они могут также нарисовать в тетради) скелет рыбы. Голова рыбы – проблема, которую учитель с учащимися будет разбирать на уроке, или вопрос, на который необходимо будет найти ответ; верхние косточки – причины, события, которые привели к проблеме, а нижние косточки – факты, подтверждающие причины, события. Хвост – это вывод на поставленный вопрос.

Заключение. Таким образом анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что применение индивидуальной и групповой форм учебной деятельности для развития критического мышления младших подростков будет наиболее результативно. Использование различных форм обучения (индивидуальной и групповой) на уроках при выполнении представленных заданий на развитие критического мышления, позволит развить критическое мышление учащихся с разных сторон.

Список литературы

1. Маслов Е.С., Тихонов О.В. Когнитивные искажения и критическое мышление: учебно-методическое пособие / Е.С. Маслов, О.В. Тихонов. Казань: Казан. ун-т. 2022. 28 с.

2. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб. метод. Пособие / И. В. Муштавинская: КАРО. Санкт-Петербург. 2009

3. Поставнев В. М. Опыт апробации модуля "Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий" в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей "Образование и педагогика" / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 4. С. 42-50. EDN UXRLFN.

4. Проектирование современного урока в соответствии с ФГОС ООО: методическое пособие / авт.сост: И. В. Пацус Иркутск: ГБПОУ ИО ИТТТриС. 2023. 90 с.

5. Психолого-педагогическое сопровождение: теория и практика: Коллективная монография / Ю. Ю. Белавина, А. Д. Гольменко, А. А. Гороховцева [и др.]. Москва: Тверской государственный университет, 2025. 381 с. ISBN 978-5-7609-2093-5. EDN TETPJK.

6. Рожкова, А. В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных / А. В. Рожкова // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN523.pdf>

7. ЯндексGPT (Yandex Generative AI, версия 24.10) [Электронный ресурс]: генеративная языковая модель / разработчик ООО «Яндекс». Электрон. дан. – Москва, 2023–2024. Режим доступа: <https://yandex.ru/chat/gpt> (дата обращения: 15.11.2024). Загл. с экрана. Примеч.: Часть текста данного абзаца была создана с использованием данного инструмента ИИ для генерации и структурирования информации. Результат интегрирован, проверен и отредактирован автором.

Торшина М.А.

ГБОУ Школа №1694 им. П.М. Фитина,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: mari.tor02@mail.ru

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья раскрывает проблему формирования конфликтологической компетентности подростков в современной образовательной среде. Выделяются основные составляющие компетентности. Предлагаются практические меры по формированию навыков эффективного поведения в конфликтах, такие как включение психологических упражнений в учебные программы, организация тренингов и активизация семейной поддержки.

Особый акцент сделан на педагогической компетенции в развитии способностей подростков решать конфликтные ситуации конструктивным путем.

Ключевые слова: подростковый возраст, конфликтологическая компетентность.

В современном мире происходят разнообразные изменения. Наблюдается рост социальных проблем. Общественные институты претерпевают кризисы, и школьные учреждения не становятся исключением. Молодые люди учатся следовать нормам и правилам, сложившимся в обществе, и включаться в социальные связи. При этом подростки большую часть времени общаются в виртуальной сети, что приводит к снижению коммуникативных навыков, усложняет процесс межличностного взаимодействия. Общение в Интернете становится более поверхностным, не требующим эмоциональных контактов и ответственности за свои слова, а агрессивная сторона коммуникации начинает доминировать и в конечном итоге занимает главенствующую позицию [2, с .44]. В то же время подростки являются участниками образовательного процесса, который так или иначе является конфликтной средой. Ученики постоянно взаимодействуют со сверстниками и учителями, где каждый реагирует на другого с учётом собственных оценок другого, которые могут не совпадать в реальности, а также сталкиваются в противоречии статусы и роли разновозрастных групп и людей, субъектов образовательного процесса. [3, с. 29]. Подростковый возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к конфликтным ситуациям, так как именно в этот период происходят значительные перемены в психологическом состоянии, жизненных приоритетах и восприятии взаимоотношений с окружающим миром. В связи с этим особую актуальность приобретает формирование конфликтологической компетентности как показателя социально-психологической адаптации подростков.

В отечественной психологии определение «конфликтологическая компетентность» рассмотрено с разных точек зрения. отмечается, что конфликтологическая компетентность является типом социально-психологической компетентности и состоит из: понимания основ противоречий и конфликтов между людьми; формирования конструктивного отношения к конфликтам; обладания навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умения конструктивно регулировать негативные последствия конфликтов, наличия навыков устранения конфликтных ситуаций. Таким образом, конфликтологическая компетентность представляет собой способность действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта. Она представляет собой

уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умения оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации.

Ряд авторов (Хасан Б. И., Чекмарёва Г. В., Петровская Л. А., Клементьева А. Я) также рассматривают данное понятие как набор навыков, способствующих эффективному межличностному взаимодействию, снижению напряженности в конфликте и его минимизации.

В настоящем исследовании мы исходим из понимания конфликтологической компетентности как способности индивида эффективно управлять конфликтными ситуациями, преобразуя их из деструктивных форм взаимодействия в конструктивные.

Для формирования конфликтологической компетентности у подростков необходимо учитывать её структурные элементы. Можно выделить три основных компонента: когнитивный, мотивационный, регулятивный. Когнитивный компонент отвечает за совокупность знаний о конфликте и умение рассмотреть конфликтную ситуацию с иной точки зрения. Мотивационный – включает в себя желание и стремление индивида разрешить конфликт конструктивно, перевести его на социально-позитивный лад. Регулятивный компонент значим с позиции самого поведения в конфликте. Здесь важно уметь осознавать собственные эмоции и управлять ими, а также в ненасильственной форме выражать их, контролировать своё поведение и адекватно оценивать произошедшее.

Более подробная структура конфликтологической компетентности, описывающая важные компоненты непосредственно для подросткового возраста, была представлена и разработана Антипиной С.С. [1, с.82]. Исходя из выделенных компонентов (интеллектуально-познавательный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, действенно-практический), можно сделать вывод, что необходимо развивать гибкость и оперативность в анализе межличностного взаимодействия, формировать систему ценностных ориентиров, направленных на принятие другого и уважительного общения, эмпатию, адекватную самооценку, эффективные стратегии поведения во время конфликта.

Подростки основную часть времени проводят в школе. Формирование конфликтологической компетентности в рамках образовательного процесса должно быть направлена не только на передачу готовых знаний, но и на развитие способности мыслить критически, быть гибче в восприятии новой информации, адаптироваться к социальным изменениям и приобретать необходимые коммуникативные качества. Для создания благоприятных психологических условий формирования и развития конфликтологической компетентности необходимо участие взрослых. В процессе обучения примером поведения в конфликте служит педагог. Учитель может транслировать стратегию поведения в конфликте,

уровень самоконтроля и способы коммуникативного взаимодействия. В таком возрасте молодые люди очень уязвимы, поэтому остро реагируют на интонации, эмоциональную окраску речи, на проявление неуважения или критики со стороны преподавателя. Стиль взаимодействия учителя с другими учениками служит примером для воспроизводства во взаимоотношениях со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогическая тактика первого учителя оказывают заметное влияние на формирование межличностных отношений учащихся с одноклассниками и родителями. Личностный стиль общения и педагогическая тактика «сотрудничество» обуславливают наиболее бесконфликтные отношения детей друг с другом. Большое количество конфликтов характеризует отношения в классах авторитарных учителей и в старшем школьном возрасте.

Если учитель осуществляет коммуникацию с подростком с позиции взрослый-взрослый, определяет и держит границы дозволенного, умеет выслушать мнение подростков, может правильно выражать собственные чувства, то это помогает выстроить доверительные отношения, формируя положительный пример поведения в напряженных ситуациях. Таким образом, высокая конфликтологическая компетентность педагога играет важную роль при формировании данной компетентности у подростков.

Также помимо просветительской деятельности, посвященной конфликту и возможностям его преодоления, эффективным способом формирования конфликтологической компетентности, на наш взгляд, может выступать интеграция в преподавание гуманитарных дисциплин психологических технологий, развивающих навыки поведения в конфликте. На уроках литературы и истории предлагается проводить групповые дискуссии, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций. Литературные произведения часто отражают какие-либо конфликты. Групповая работа в данном случае может воспитывать в учениках способность слышать и слушать друг друга, развивать креативность, обучать конструктивно отстаивать собственную точку зрения. На уроках истории подростки могут сравнивать двух личностей, в биографические сведения которых включаются факты, позволяющие определять индивидуальный стиль поведения в конфликте и демонстрирующие преимущества продуктивных моделей поведения. Включение таких заданий и методов в учебный процесс помогает подростку получить опыт позитивного взаимодействия со сверстниками, даёт возможность оценить и собственное поведение в конфликте, увидеть, что агрессивность – неэффективный способ быть услышанным.

Для воспитания и повышения уровня конфликтологической компетентности в школе также важно активное участие психолого-педагогической службы. Безопасная развивающая образовательная среда выполняет профилактические функции. Она является благоприятной для

предупреждения распространенных в настоящее время проблем школы: дидактогения, высокого уровня конфликтность, немотивированность [6, с.74]. Практика проведения социально-психологических тренингов для подростков демонстрирует положительную динамику. Так, предлагаются разнообразные тренинговые упражнения, направленные на развитие корректного общения между школьниками, эмоциональной саморегуляции, бережного отношения к опыту собеседника, активного слушания. Также в этой связи становятся актуальными арт-терапевтические техники. Например, участникам предлагается сесть в круг, у каждого лист бумаги, кисточка, краски и вода. Под музыкальное сопровождение ученики свободно рисуют, спустя некоторое время передают свою работу соседу справа. Следующий участник продолжает начатое, пытаясь угадать задумку автора, но добавляя личные идеи. После завершения обсуждения рисунков проводится обязательно рефлексия. Тем самым подростки учатся урегулированию разногласий, но мирным путём посредством общения друг с другом. Такие техники помогают развивать творческий потенциал, что соотносится с одним из компонентов конфликтологической компетентности. Ученики видят: конфликт может стать ресурсом для развития креативности и творческого мышления, если его получится преодолеть конструктивными методами.

Подростки приобретают пример поведения в конфликтных ситуациях и в семейных отношениях. Родители из лучших побуждений продолжают окружать чрезмерной заботой своих детей, общаться с ними не на равных: «взрослый-взрослый», а с позиции: «ребёнок-взрослый», не давая при этом проявить собственное «Я» и научиться ответственности. Исследования показывают, что агрессивность и импульсивность, возникающие во время конфликтной ситуации, связаны с завышенными требованиями к ребёнку, чрезмерными запретами, неразвитостью чувств родителя [2, с. 91]. Не редко, как показывают исследования В.М. Поставнева, родители приписывают детям намерения, о которых они и не помышляют [4; 5]. В связи с этим необходимо просвещать родителей о специфике подросткового возраста и стратегиях поведения в конфликтных ситуациях. Взрослым также необходимо учиться эмоциональной саморегуляции и экологичному выражению собственных чувств.

В перспективе необходимо создавать благоприятные условия для профилактики деструктивных конфликтов, организовывать просветительскую деятельность в школе. Проведение тематических недель, внеурочных занятий может повысить конфликтологическую компетентность подростков. Условия цифровизации, в которой живут молодые люди, также требуют новых подходов, в связи с этим необходимо уделять внимание развитию навыков общения в интернет-пространстве, предупреждая возникновение кибер-буллинга. Актуальным становится и развитие специализированных программ, которые могли бы помочь

педагогам и родителям в развитии конфликтологической компетентности подростков.

Список литературы

1. Антипина, С. С. Конфликтологическая компетентность подростков: теоретическая модель / С. С. Антипина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: материалы науч. конф. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 74–82.
2. Капустина, В.А.; Карманова, В.В. Взаимосвязь конфликтной компетентности подростков с их представлениями о родительском воспитании // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-konfliktnoy-kompetentnosti-podrostkov-s-ih-predstavleniyami-o-roditelskom-vospitanii> (дата обращения: 17.03.2026).
3. Ключко О. И, Наумова Д. В., Сухоносков А. П. К 52 Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению: учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2016. 128 с.
4. Поставнев В. М. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С. 62-68. EDN ZEEQTB.
5. Поставнев В. М. Общение родителей и детей: сложности и способы их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 2. С. 86-90. EDN ХТНОZN.
6. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник для вузов / под редакцией Д. В. Наумовой. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 414 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-14817-6. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 127 URL: <https://urait.ru/bcode/588911/p.127> (дата обращения: 23.03.2026).

Чистякова А.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ChistyakovaAA787@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования позитивных межличностных отношений в инклюзивной

группе старших дошкольников. Обоснована необходимость перехода от физического включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к созданию условий для их социального и эмоционального принятия нормотипичными сверстниками. Раскрыты методологические основания инклюзии в контексте культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории социальных взаимодействий В.В. Рубцова. Выделена трехуровневая структура доброжелательного отношения и определены ключевые психолого-педагогические условия его формирования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольный возраст, межличностные отношения, доброжелательное отношение, сверстники с ОВЗ.

Введение. В современном российском образовании мы переходим от простого объединения детей к инклюзии, что означает не только физическое присутствие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в обычных классах, но и их полное социальное и эмоциональное принятие. Главное условие успешной инклюзии – это характер отношений между детьми. Общеизвестно, что зачастую дошкольники с ограниченными возможностями здоровья испытывают сложности в установлении контактов со сверстниками. Это говорит о существовании серьезной психолого-педагогической задачи: научить нормотипичных воспитанников доброжелательно относиться к детям с ОВЗ. Для эффективного решения этой проблемы необходимо глубоко изучить, понять и оценить, какие условия способствуют установлению позитивных межличностных связей в инклюзивной группе. Эффективным средством оценки готовности участников образовательных отношений к созданию инклюзивной среды, согласно В.М. Поставнева, выступает мониторинг [4; 5].

Методологическую основу для понимания природы этих условий составляет культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. Ученый утверждал, что развитие ребенка определяется не биологическим дефектом, а социальной ситуацией, возникающей вокруг этого дефекта [1, 55]. Согласно этому подходу, вторичные социальные последствия нарушения (изоляция, стигматизация) являются основной мишенью для педагогического воздействия. Таким образом, задача педагога заключается в создании специальных социальных условий, обеспечивающих компенсацию первичного недостатка через организацию полноценного сотрудничества и общения [1, 60-61].

В этом контексте особую значимость приобретает теория социальных взаимодействий В.В. Рубцова, которая постулирует, что высшие психические функции и социальные компетенции ребенка (кооперация, эмпатия, понимание позиции другого) формируются в процессе совместно-распределенной деятельности [6, 16]. Следовательно, доброжелательное отношение не может быть сформировано через лекции или наставления;

оно рождается и развивается в процессе реального, содержательного взаимодействия детей с разными возможностями, объединенных общей целью. Данный тезис становится ключевым при проектировании психолого-педагогических условий. Анализ понятия «доброжелательное отношение» применительно к дошкольному возрасту позволяет выделить его трехуровневую структуру.

1. Когнитивный компонент предполагает понимание ребенком особенностей другого человека и отсутствие стереотипов. В старшем дошкольном возрасте восприятие сверстника с ОВЗ часто искажено либо неосведомленностью, либо настороженностью, транслируемой взрослыми. Формирование данного компонента заключается не в накоплении знаний о нозологиях, а в реструктуризации образа «особенного» сверстника: переходе от ярлыка («он не такой, как мы») к пониманию, что ограничения здоровья затрагивают лишь отдельные функции, не определяя личность ребенка в целом, и осознанию общности интересов и эмоций. Действенным этот компонент становится лишь тогда, когда знание о другом включено в реальное взаимодействие.

2. Эмоциональный компонент включает эмпатию и симпатию как основу устойчивого доброжелательного отношения. Для старших дошкольников характерна ситуативность и избирательность симпатии; дети испытывают трудности с идентификацией чувств сверстника, чьи невербальные проявления отличаются от привычных. Формирование эмоционального компонента требует развития не жалости (закрепляющей позицию «слабого»), а когнитивной и эмоциональной эмпатии, которая рождается не из вербальных наставлений, а из совместного переживания успеха в ситуациях, объединяющих детей общей целью.

3. Поведенческий (деятельностный) компонент выражается в готовности к помощи, сотрудничеству и реальному включению в совместную деятельность. Анализ показывает, что даже при усвоении внешних норм («не обижай») дети часто демонстрируют лишь «параллельную игру» или «терпимое присутствие», но не кооперацию. Согласно концепции В.В. Рубцова, именно в совместно-распределенной деятельности создаются условия для преодоления этого разрыва: общий замысел и функциональное распределение ролей делают каждого участника значимым для достижения общего результата, формируя устойчивую готовность к взаимодействию. [6, 196].

Формирование каждого из этих компонентов требует специальной, целенаправленной работы, поскольку у детей старшего дошкольного возраста наблюдается низкий исходный уровень понимания особенностей сверстников с ОВЗ. В этой связи, как отмечает Е.А. Курганова, чрезвычайно важно понимать психологические основания формирования позитивных межличностных отношений между детьми [2; 3]. Создание условий для формирования доброжелательности требует системного подхода,

затрагивающего все элементы образовательной среды. Т.В. Семеновских с соавторами предлагают модель инклюзивной среды, где специальные педагогические технологии формирования позитивных отношений являются отдельным структурным блоком [7, 236]. К таким технологиям авторы относят: «уроки доброты», организацию «круга друзей», парное и групповое творчество, проектную деятельность. Особый потенциал имеют технологии неформального образования (творческие мастерские, квесты, проекты), которые, нивелируют жесткие оценочные рамки, смещая фокус на сотрудничество для достижения общей цели.

Важным условием является также готовность самого педагога. Исследования Н.Н. Старцевой, О.Ю. Брюховой, В.М. Поставнева показали, что воспитатели часто испытывают дефицит компетенций по организации инклюзивного взаимодействия и нуждаются в методической поддержке [4; 5; 8, 110]. Без компетентного взрослого, способного фасилитировать общение, моделировать толерантные установки и грамотно разрешать конфликтные ситуации, стихийное взаимодействие детей не приводит к формированию устойчивых позитивных отношений.

Заключение. Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что ключевыми психолого-педагогическими условиями формирования позитивных межличностных отношений в инклюзивной группе дошкольников выступают:

1) организация осмысленного, эмоционально положительного и регулярного совместно-распределенного взаимодействия детей в различных видах деятельности, а не просто их физическое присутствие в одной группе;

2) использование структурированных программ и технологий неформального образования (проектная деятельность, творческие мастерские), ориентированных на кооперацию и достижение общего результата;

3) специальная психолого-педагогическая подготовка воспитателей к фасилитации инклюзивного общения и формированию толерантных установок у детей.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Дефект и сверхкомпенсация // Умственная отсталость, слепота и глухонмота: психофизиология, педагогика, профилактика / под ред. Я. Р. Гайлиса, Л. В. Занкова, С. С. Тизанова. Ленинград: Изд-во «Долой неграмотность», 1927. С. 50–76.

2. Курганова Е. А. Особенности ориентации на моральные и конвенциональные нормы в младшем школьном возрасте: специальность 19.00.13 "Психология развития, акмеология": диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Курганова Елена Анатольевна. Москва, 2005. 194 с. EDN NNGBTH.

3. Курганова, Е. А. Освоение моральных норм детьми дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / Е. А. Курганова, Е. М. Листик // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 4. С. 51-57. EDN ZDBKEV.
4. Поставнев В. М. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Вацилин // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1(39). С. 19-34. EDN XXXZMX.
5. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2016. № 4. С. 29-37. EDN WXSMLN.
6. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология: международный научный журнал / ред. В. П. Зинченко. 2005. № 1. С. 14–24.
7. Семеновских Т. В. Структурный анализ и проектирование модели инклюзивной образовательной среды для дошкольников / Т. В. Семеновских, Л. В. Парунина, Н. В. Багапова // ЦИТИСЭ. 2020. № 1 (23). С. 226–239.
8. 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.

Шлык А.Е.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: shlykae512@mgpu.ru

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ взаимосвязи тревожности и развития морального сознания в подростковом возрасте. Обосновывается необходимость дифференциации личностной и ситуативной тревожности как методологического основания психолого-педагогического сопровождения. Личностная тревожность создает риски фиксации на конвенциональном уровне моральных суждений, усиления моральной дезинтеграции и активации механизмов морального отчуждения. Ситуативная

тревожность влияет преимущественно на моральные проявления в образовательном контексте, формируя внешнюю конформность. Предложена дифференцированная модель сопровождения.

Ключевые слова: моральное сознание, личностная тревожность, ситуативная тревожность, подростковый возраст, моральная дезинтеграция, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение. Формирование морального сознания является центральным новообразованием подросткового возраста, связанным с мировоззренческим самоопределением и становлением личностной идентичности [1, с. 78; 2, с. 215]. В культурно-исторической парадигме Л.С. Выготского моральное сознание формируется через интериоризацию культурных норм в социальном взаимодействии, а ведущей деятельностью подросткового периода выступает интимно-личностное общение со сверстниками [2, с. 218]. Однако современная социальная ситуация развития характеризуется цифровизацией коммуникации, ценностно-нормативной неопределенностью и повышенной оценочной нагрузкой, что трансформирует традиционные механизмы морального развития. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность тревожных расстройств среди подростков достигает 25–30%. Тревожность выступает значимым фактором, осложняющим личностное развитие, однако существующие исследования часто рассматривают ее монолитно, без учета структурной неоднородности, что затрудняет разработку адресных программ психолого-педагогического сопровождения.

Цель статьи — обосновать необходимость дифференциации личностной и ситуативной тревожности при анализе их влияния на развитие морального сознания подростков.

Теоретические подходы к пониманию морального сознания в подростковом возрасте. Когнитивно-развивающая теория морального развития, разработанная Л. Колбергом, позволяет оценить уровень моральных суждений. Подростковый возраст характеризуется переходом к конвенциональному уровню, что связано с развитием рефлексии и способности учитывать социальные ожидания. Однако когнитивный подход не объясняет феномен моральной дезинтеграции — рассогласования между знанием моральной нормы и реальным поведением. Согласно исследованиям С.В. Молчанова и О.В. Алмазовой, механизмы морального самооправдания (отчуждения) активируются под влиянием дисфункциональных межличностных отношений и становятся значимым фактором риска в современной социальной ситуации развития [4, с. 132]. С особую остроту проблемы рассогласования между знанием моральных норм и поведением, по мнению Е.А. Кургановой и В.М. Поставнева, встает в ситуациях, когда подросток имеет односторонний опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми [3; 5; 6].

Структура тревожности: личностная и ситуативная составляющие. Личностная тревожность — устойчивая предрасположенность воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие; это стабильное образование, детерминированное особенностями самосознания и эмоциональной регуляции [2, с. 45]. Ситуативная тревожность — временное состояние в ответ на конкретную угрозу; в образовательной среде она проявляется как школьная тревожность, актуализирующаяся в ситуациях оценивания и публичного ответа [2, с. 88]. Лонгитюдные исследования свидетельствуют о преходящем характере школьной и высокой стабильности личностной тревожности в подростковом возрасте [2, с. 95]. С позиции психодинамического подхода тревога выступает первичным аффектом, формирующим структуры Супер-Эго; согласно К. Хорни, базальная тревожность порождается нарушенными межличностными отношениями, вызывающими невротические защиты. Л.И. Божович указывала на связь тревожности в подростковом возрасте с формированием самосознания и мотивационной сферы [1, с. 89].

Влияние личностной тревожности на развитие морального сознания. Теоретический анализ позволяет выделить три основных направления влияния личностной тревожности на моральное сознание. Первое — фиксация на конвенциональном уровне моральных суждений. Высокотревожные подростки нуждаются в предсказуемых нормативных системах. Конвенциональный уровень предоставляет такую предсказуемость, что препятствует достижению постконвенционального уровня. Второе направление — усиление моральной дезинтеграции. Сильный аффект (тревога) блокирует реализацию когнитивно усвоенных моральных принципов в поведении: высокотревожные подростки могут демонстрировать высокий уровень моральных суждений в вербальных задачах, но оказываются неспособны действовать в соответствии с ними в реальных ситуациях [4, с. 128]. Исследования подтверждают связь дефицитов эмоциональной регуляции, характерных для тревожных состояний, с нарушениями морального развития. Третье — повышенная склонность к моральному отчуждению. Механизмы отчуждения активируются как психологическая защита, позволяющая снизить дискомфорт и чувство вины в ситуациях морального конфликта.

Влияние ситуативной (школьной) тревожности на развитие морального сознания. Влияние ситуативной тревожности на моральное сознание имеет иную природу по сравнению с личностной тревожностью. Контекстуальная обусловленность является ключевой характеристикой: тревожность активируется в специфических ситуациях оценивания, публичного ответа, взаимодействия с учителем [7, с. 90]. Соответственно, ее влияние локализовано преимущественно в образовательном контексте. Наиболее значимым эффектом выступает феномен внешней конформности

без внутреннего присвоения моральных норм. Подросток с высокой школьной тревожностью может выбирать «морально правильный» ответ не из внутренних убеждений, а из страха наказания или желания избежать негативной оценки. Это создает иллюзию высокого уровня морального развития при несформированности внутренней регуляции. Важно различать конформность как социальную адаптацию и подлинную моральную автономию. В отличие от личностной тревожности, влияние ситуативной тревожности потенциально обратимо. При изменении контекстных условий — снижении оценочной нагрузки, создании психологически безопасной среды, формировании поддерживающих отношений с учителем — уровень школьной тревожности может существенно снижаться [7, с. 98]. Это открывает возможности для педагогической коррекции без необходимости глубинной психотерапевтической работы [8].

Модель психолого-педагогического сопровождения. Проведенный анализ позволяет предложить дифференцированную модель психолого-педагогического сопровождения, учитывающую форму тревожности как ключевой фактор эффективности интервенций. Для ситуативной (школьной) тревожности мишенями выступают снижение контекстуальной тревожности и формирование психологической безопасности в образовательной среде; методами — создание поддерживающей среды, работа с учителями (тренинги коммуникативной компетентности, снижение оценочной нагрузки) и тренинги саморегуляции. Для личностной тревожности мишенями являются аффективная сфера, эмоциональная регуляция, защитные механизмы и моральная идентичность; методами — долгосрочное психологическое сопровождение, тренинги эмоционального интеллекта, когнитивно-поведенческая терапия и работа с моральными дилеммами в безопасной групповой среде.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Тревожность не является монолитным конструктом; ее влияние на развитие морального сознания существенно различается в зависимости от формы — личностной или ситуативной. Дифференциация этих форм выступает необходимым методологическим условием построения эффективных программ психолого-педагогического сопровождения.

2. Личностная тревожность создает риски фиксации на конвенциональном уровне моральных суждений, усиления моральной дезинтеграции и активации механизмов морального отчуждения, тогда как ситуативная (школьная) тревожность влияет преимущественно на проявление моральных суждений в образовательном контексте, формируя феномен внешней конформности. В отличие от личностной, влияние ситуативной тревожности потенциально обратимо при изменении контекстных условий.

3. Предложенная интегративная модель позволяет дифференцировать стратегии сопровождения: для ситуативной тревожности приоритетны педагогические меры (безопасная среда, работа с контекстом), для личностной — углубленная психологическая работа с аффективной сферой и защитными механизмами, что в условиях мегаполиса приобретает особую актуальность.

Список литературы

1. Божович Л. И. Проблема формирования личности: избранные психологические труды // М.: НПО "МОДЭК. 1997. С. 81.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. Москва: Смысл, 2006. 360 с.
3. Курганова Е. А. Ценностные ориентации девочек-подростков в условиях родительской депривации / Е. А. Курганова, Е. М. Листик // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 16 июня 2016 года, Москва, 16–18 июня 2016 года / Издательство «Физматкнига». Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Физматкнига", 2016. С. 117-124. EDN XCUZTP.
4. Молчанов С. В., Алмазова О. В. Близкие межличностные отношения с родителями и сверстниками и в подростковом возрасте как фактор обращения к моральному самооправданию // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. №. 3. С. 124-136.
5. Поставнев В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. EDN PVHUBZ.
6. Поставнева И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3(25). С. 60-65. EDN RDPTVT.
7. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – 2009.
8. Диалог с нейросетью YandexGPT от 15 дек. 2025 г. на тему «Дифференциация личностной и ситуативной тревожности как методологическое основание психолого-педагогического сопровождения развития морального сознания подростков» [Электронный ресурс] / версия GPT-4o; разработчик Яндекс. URL: (дата обращения: 03.04.2026).

ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕГАПОЛИСА

Анохина А.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва

E-mail: anokhinaaaa@mgpu.ru

ОТ ЗАПРОСА К ЭФФЕКТИВНОСТИ: ИЗУЧЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОВЗ И ИХ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается проблема проектирования эффективного веб-сайта для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), на основе анализа их реальных потребностей и запросов педагогов. Актуальность исследования обусловлена разрывом между наличием цифровых образовательных ресурсов и их реальной полезностью для семей, сталкивающихся с особыми вызовами в обучении и развитии ребенка. Веб-сайт рассматривается как условие повышения эффективности инклюзивной практики и снижения рисков социальной изоляции семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, цифровая образовательная среда, веб-сайт, поддержка и сопровождение семьи.

Пандемия COVID-19 стала катализатором масштабного перехода на дистанционное обучение, что особенно остро поставило вопрос о готовности системы образования к включению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в цифровую среду. Сегодня, в постпандемийный период, фокус взаимодействия с семьями воспитанников смещается с традиционных форм информирования на системное проектирование инклюзивного цифрового пространства. Ключевое условие эффективности — переход от простого применения цифровых инструментов к осмысленной работе с запросами и психолого-педагогической поддержкой субъектов, задействованных в реализации образовательного и коррекционного процессов [2].

Особого внимания заслуживают интернет-ресурсы, предназначенные для разных категорий семей. Для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, цифровая среда становится платформой, где они перестают быть пассивными наблюдателями. Сегодня они выступают в роли полноценных союзников школы: выполняют функции тьюторов, выстраивают коммуникацию между ребенком и учебным заведением, а нередко берут на себя задачи коррекционных специалистов в быту. Насколько точно цифровое пространство сможет удовлетворить их актуальные потребности — в получении информации, методической

поддержке, общении и психологической помощи — настолько выше будут и академические успехи ребенка, и общее благополучие семьи [3].

Основанием для проектирования любого цифрового решения выступает анализ актуальных запросов потребителей, направленный на преодоление повседневных профессиональных и жизненных трудностей [1]. В рамках подготовки к созданию веб-сайта нами был проведен онлайн-опрос с использованием инструмента «Google Формы». Респондентами выступили родители, занимающиеся воспитанием детей с ОВЗ, а также педагоги, участвующие в их обучении. Результаты этого анкетирования легли в основу дальнейшего проектирования интернет-ресурса.

В опросе приняли участие 23 педагога и 54 родителя, чьи дети с ОВЗ обучаются в специализированных классах в начальной школе МБОУ СОШ № 19. Специфика опроса заключалась в том, что респондентами стали семьи, воспитывающие детей с подтвержденным диагнозом. Использование двух параллельных анкет закрытого типа с идентичным смысловым наполнением позволило провести прямое сравнение родительской и педагогической позиций.

Основная задача такого бинарного опроса — найти точки соприкосновения и зафиксировать расхождения, чтобы понять, насколько едины семья и школа в видении образовательного процесса.

Обработка данных онлайн-анкетирования позволила зафиксировать высокую степень единодушия респондентов относительно необходимости создания специализированного веб-ресурса. Подавляющее большинство опрошенных — 95,7% педагогов и 92,6% родителей — подтвердили потребность в сайте, посвященном вопросам воспитания и развития детей с ОВЗ. Лишь незначительная часть (менее 8%) участников выразила сомнение или указали на отсутствие потребности в подобном ресурсе.

Анализ ответов на вопрос о содержательном наполнении сайта выявил как зоны совпадения интересов, так и точки расхождения. Безусловным лидером запросов стали рекомендации по воспитанию и обучению — этот раздел выбрали 87% учителей и 66,7% родителей. Высокую значимость для обеих групп также представляют психологическая поддержка (60,9% педагогов и 59,3% родителей), каталог образовательных учреждений и специалистов — 42,6% родителей против 47,8% учителей, информация о заболеваниях и новостные блоки также получили сходные оценки в обеих группах.

Наибольший разрыв в оценках зафиксирован по двум позициям. Во-первых, педагоги значительно чаще родителей указывали на необходимость раздела с рекомендациями (разница 20,3%). Во-вторых, родители активнее проявляли интерес к форуму как форме общения (63% против 47,8% учителей, разница 15,2%).

Таким образом, родители проявляют большую потребность в горизонтальной коммуникации и обмене опытом, в то время как учителя

ориентированы на вертикальную коллаборацию. При разработке структуры сайта приоритет следует отдать запросам родительского сообщества.

Изучение предпочтительных форматов подачи информации показало следующее распределение (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Анализ удобных форм предоставления информации на сайте

Формы работы	Ответы педагогов	Ответы родителей
Статьи	91,3%	66,7%
Форумы	60,9%	59,3%
Видеоконтент	17,4%	48,1%
Вебинары	60,9%	46,3%
Круглые столы	21,7%	24,1%

Данные показывают, что максимальная разница во взглядах (30,7%) приходится на видеоконтент: родители отдают предпочтение зрительным и звуковым форматам. Однако востребованность текстов у всех респондентов доказывает, что письменная форма информации остается значимой. В связи с этим наполнение сайта должно строиться на принципе взаимодополнения: сочетать текстовые статьи с короткими обучающими видео.

Данные по вопросу о функциональности веб-сайта демонстрируют единство взглядов педагогов и родителей по ряду параметров. Наиболее востребованными у обеих групп оказались возможность обратной связи (педагоги — 69,6%, родители — 68,5%), достоверность информации (69,6% против 63%) и удобство поиска (56,5% и 46,3% соответственно).

Основное различие в позициях касается необходимости получения консультации специалиста. Если среди родителей 63% опрошенных отмечают важность этой опции, то среди учителей данный показатель достигает лишь 34,8%. Выявленная разница в 28,2% отчетливо указывает на высокий запрос со стороны семей на квалифицированную поддержку. Следовательно, ключевым элементом разрабатываемого сайта должен стать блок онлайн-консультирования, предоставляющий доступ к психологам, логопедам и другим специалистам.

Анализ отношения к формату онлайн-консультаций выявил расхождение во взглядах между двумя группами респондентов. Если среди родителей идея нашла практически полное одобрение 88,9%, то среди педагогов безоговорочно поддерживают её только 65,2%. Примечательно, что остальные участники с обеих сторон (11,1% родителей и 34,8% учителей) не дали категоричного ответа, остановившись на более сдержанной оценке «скорее полезна».

В блоке вопросов, предназначенных только для родителей, анализировалась степень их открытости и готовность к диалогу. Как показал опрос, 81,5% родителей изъявили желание рассказывать о

собственном опыте и жизненных ситуациях. Лишь 18,5% опрошенных не поддержали идею подобного обмена.

Данные, полученные в ходе интернет-опроса, подтверждают целесообразность запуска веб-площадки, ориентированной на родителей детей с ОВЗ. Исследование не только зафиксировало востребованность этого направления, но и помогло точно определить, какой контент и технические возможности респонденты считают приоритетными. Внедрение данного проекта позволит повысить уровень осведомленности родителей, организовать для них новые коммуникационные каналы и обеспечить доступ к квалифицированной помощи, что в перспективе улучшит процессы включения детей с ОВЗ в социум.

Список литературы

1. Банникова, Н. В. Использование ИКТ для проектирования образовательных маршрутов совместной деятельности детей и родителей в сети Интернет / Н. В. Банникова // Молодой ученый. – 2023. – № 45(492). – С. 77-79.
2. Бурова, В. С. Цифровое сопровождение взаимодействия педагогов и родителей обучающихся начальной школы / В. С. Бурова // Социально-политические исследования. – 2023. – № 4(21). – С. 156-171.
3. Голубь, М. С. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями с учетом новой цифровой реальности / М. С. Голубь // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 4-1. – С. 219-225.

Евдокимова Г.Н.

ГБОУ Школа №956, педагог-психолог г. Москва

E-mail: galinka.evdokimova.2014@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлены результаты исследования коммуникативных особенностей детей дошкольного возраста с РАС. В исследовании использованы результаты двадцати старших дошкольников с РАС 6-7 лет. Результаты исследования позволили описать особенности коммуникативных особенностей детей дошкольного возраста с РАС. Анализ полученных результатов показал, что у старших дошкольников с РАС недостаточно сформированы навыки: просьб о помощи, описания местонахождения предметов, людей и их свойств, прошедших/будущих событий, задавать вопросы, просить о совместной игре, делиться чем-

нибудь и утешать другого человека, инициирования диалога, посредством стандартных фраз и поддержания его в различных ситуациях. Даны рекомендации для формирования социального опыта детей с РАС.

Ключевые слова: дошкольники, коммуникация, расстройство аутистического спектра.

Логопедами и психологами – практиками отмечается в России рост количества детей с аутизмом или расстройствами аутистического спектра (РАС), в том числе и атрибутивными чертами поведения с фрактальной структурой.

Для таких детей свойственны:

- искаженность коммуникативного процесса;
- социальная дисфункция;
- ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы в деятельности. У детей с аутизмом позже и слабее проявляются двигательные навыки, речевые навыки, но при этом интеллект ребенка, в большинстве случаев, первично не нарушен [2].

Иными словами, дети с аутоподобным поведением не могут поддерживать и проявлять инициативу в общении, у них отмечаются часто повторяющиеся поведенческие акты.

В литературе прослеживается единодушное мнение, что только при совместной целенаправленной работе логопедов, психологов, воспитателей и родителей возможно помочь ребенку преодолеть трудности в формировании коммуникативных навыков, пробудить их в ребенке и осуществить помощь, направленную на преодоление психологических трудностей при коррекции коммуникативного процесса, основой которого являются речевые навыки такого ребенка [1, 5].

Процесс расширения речевых компетенций у детей с РАС значительно отличается от формирования речевых навыков у детей с гармоничным развитием. На данный момент уже доказано, что основной проблемой таких детей является ранее обозначенная искаженность коммуникативного процесса [5]. Таким образом, на первый план в процессе работы с такими детьми выдвигается необходимость ранней коррекционной работы именно в этом направлении.

Искаженность коммуникативного процесса у исследуемой группы детей опосредуется наличием у них и других нарушений: познавательно – когнитивных функций, внимания, эмоциональной лабильности, психоэмоционального дисбаланса и социальных отклонений.

Все эти нарушения проявляются у детей с РАС в индифферентности и пассивности, фрагментировано – раздвоенной сосредоточенности, сложностях не только демонстрации и применения словесных и жестовых средств общения, но и понимания речи и жестов других людей. Можно констатировать, что для детей с РАС характерна несформированность и

таких коммуникативных навыков, как: точность формулирования своих желаний, первыми начинать коммуникацию, отсутствие отклика на попытки начать коммуникацию со стороны других людей, закрытость к коммуникации.

В зарубежных научных источниках на передний план при работе с такими детьми выдвигаются следующие ключевые методы: на основе поведения и лингвистический метод. Их сочетанность благоприятно отражается на результатах коррекционной работы с такими детьми в плане развития их способности к коммуникации [1].

Данные отклонения в развитии исследуются достаточно глубоко, рассматриваются причины возникновения, особенности симптоматики, возможности коррекции, но в психолого-педагогических исследованиях отечественных ученых не обнаружено общепринятой системы, для проведения диагностики и выявления особенностей детей с РАС. Также нет единого комплекса методического обеспечения для повышения уровня их способности к коммуникации и четкого планирования специального образовательного сопровождения и индивидуальной образовательной помощи.

В данном аспекте актуально, что зарубежные и отечественные исследователи этой проблемы единодушны относительно таких процедурных алгоритмов и стратегических способов, утилитарно – практический поведенческий анализ, способствующий формированию всех ранее перечисленных компонентов коммуникации, как в четком планировании специального образовательного сопровождения, так и в индивидуальной образовательной помощи [4, 5].

В основу выбора методической базы для проведения эмпирического исследования легли исследования Е.Р. Баенской, В.Е. Кагана, К.С. Лебединской, М.М. Либлинг, О.С. Никольской, А.С. Гребень, А.В. Хаустова.

Целью данного исследования была диагностика коммуникативных особенностей дошкольников с РАС. Для диагностики у дошкольников уровня сформированности коммуникативных навыков была выбрана методика «Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения» А.В. Хаустова [5]. В данной методике 7 блоков, позволяющих оценить все особенности коммуникации дошкольников с РАС.

Диагностика проводилась среди 20 дошкольников с РАС. Рассмотрим результаты анализа средних значений по показателям коммуникативных навыков испытуемых (рисунки 1 – 7).

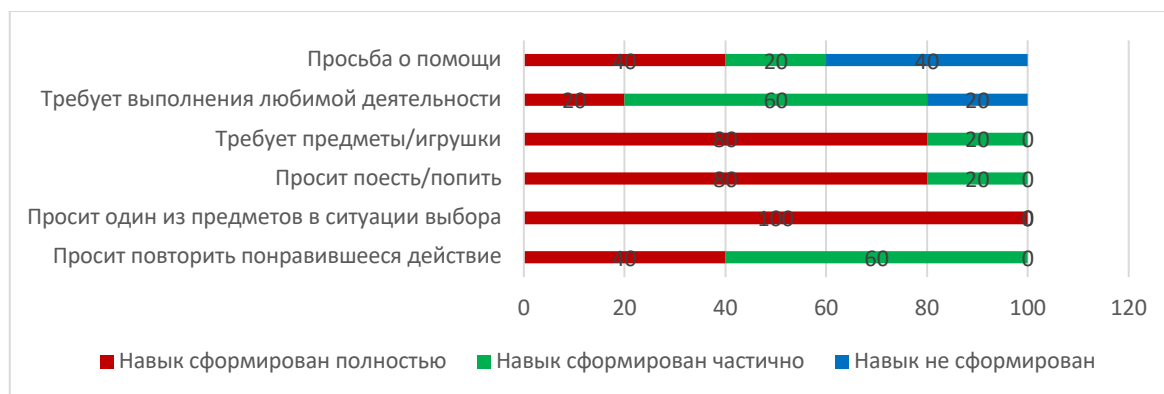


Рис. 1 Анализ средних значений по показателям коммуникативных навыков «Умения выражать просьбы/требования» (в %)

В данной группе испытуемых все дети с РАС в условиях, когда необходимо принять решение способны выразить свое желание и выбрать один предмет. Превалирующее большинство таких детей умеют просить еду/воду, предметы/игрушки. Всегда просят еще раз продемонстрировать ранее совершенное, показавшееся им привлекательным, действие 40% испытуемых, а с помощью напоминания взрослого это могут и все остальные испытуемые (60%). У них наименее развиты и выражены навыки взаимодействия с другими людьми в тех ситуациях, когда детям необходима поддержка.



Рис. 2 Анализ средних значений по показателям коммуникативных навыков по блоку «Социальная ответная реакция» (в %)

Всегда демонстрируют отклик, когда их называют по имени все испытуемые. Способность ответить согласием сформирована у 80% испытуемых, а выразить отказ могут только 20% детей с расстройствами аутистического спектра. Иногда используют в таких ситуациях могут демонстрировать нежелательное поведение 80% детей с РАС. Такому же количеству детей с расстройствами аутистического спектра для того, чтобы ответить на приветствие, необходима подсказка.



Рис. 3 Анализ средних значений по показателям коммуникативных навыков по блоку «Умения называть, комментировать и описывать» (в %)

Все испытуемые способны обращаться к людям, которых знают по имени, а узнавать и произносить имена известных им сказочных героев – 80% испытуемых. В данной выборке испытуемых не обнаружено полной сформированности навыков описания прошедших/будущих фактических эпизодов.

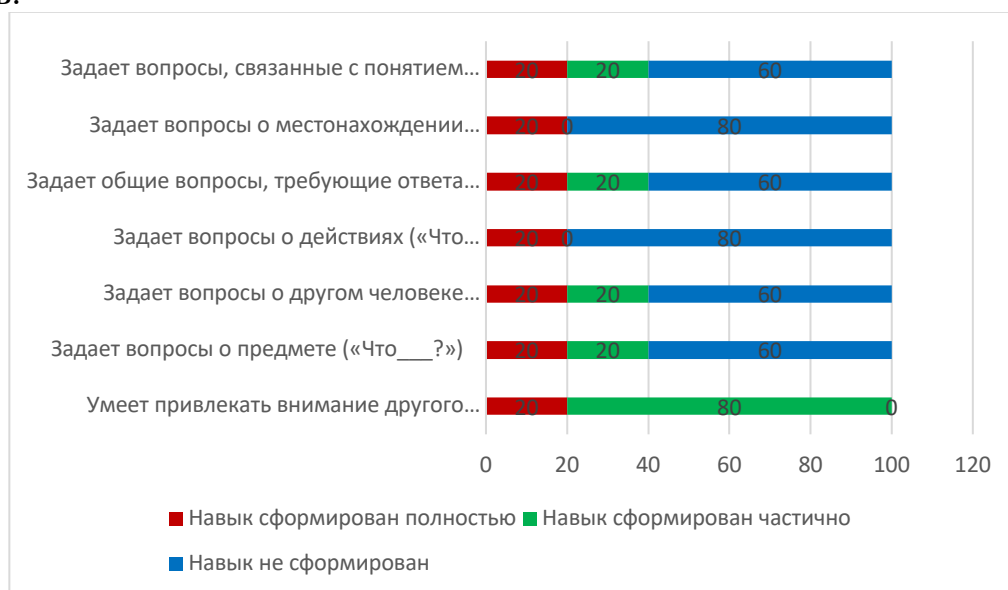


Рис. 4 Анализ средних значений по показателям коммуникативных навыков по блоку «Умения привлекать внимание и задавать вопросы» (в %)

Результаты по данному блоку были вполне ожидаемы. Для большинства детей с РАС сложнее всего этого задавать вопросы. Привлекать к себе внимание других людей самостоятельно (20%) или с подсказкой (80%) умеют все дети исследуемой группы.

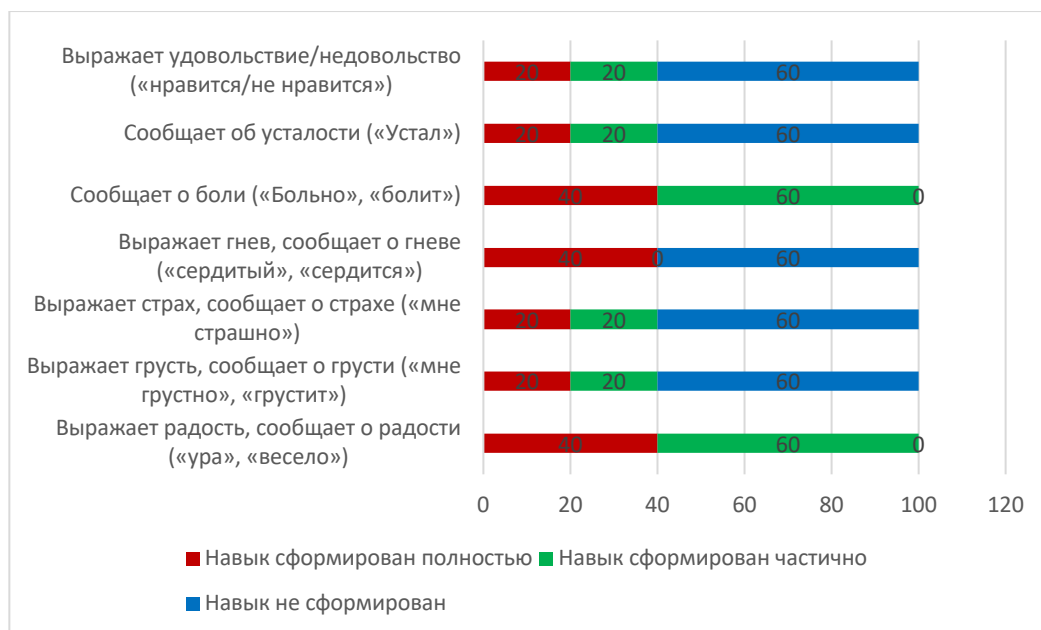


Рис. 5 Анализ средних значений по показателям коммуникативных навыков по блоку «Умения выражать/сообщать эмоции, чувства» (в %)

На рисунке хорошо видно, что для детей данной группы характерна полная или частичная сформированность навыка выражения радости и боли. Выражение всех остальных, представленных в данном блоке, эмоциональных состояний дается большинству детей с РАС с трудом.



Рис. 6 Анализ средних значений по показателям коммуникативных навыков по блоку «Сформированность социального поведения» (в %)

У всех детей с РАС на высоком уровне сформированы навыки оказания помощи, когда ее просят и выражения чувства привязанности, на среднем – вежливости. Также они умеют попросить повторить игру самостоятельно (20%) или с подсказкой (80%). Хуже всего сформирован навык просить о совместной игре, делиться чем-нибудь и утешать другого человека.

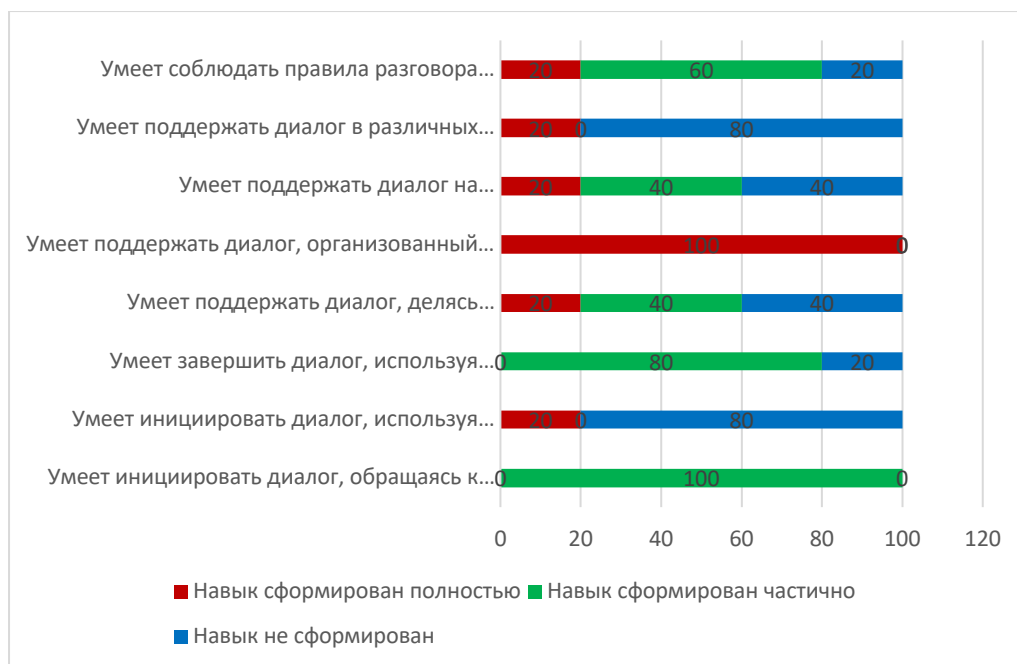


Рис. 7 Анализ средних значений по показателям коммуникативных навыков по блоку «Умения вести диалог» (в %)

В данной выборке испытуемых не обнаружено ни одного ребенка, у которого не сформирован навык поддержания коммуникации и проявлять инициативу к коммуникации после напоминания взрослого. Сложности в стимулировании коммуникации характерны для большинства испытуемых. Такие результаты подтверждают ранее описанные особенности детей данной группы.

Несмотря на то, что расстройства аутистического спектра изучены достаточно глубоко, рассматриваются причины возникновения, особенности симптоматики, возможности коррекции, в психолого-педагогических исследованиях отечественных ученых не обнаруживается общепринятой системы коррекции аутизма. Не существует однозначно результативного комплекса методического обеспечения для повышения уровня их коммуникативных навыков и проведения коррекционно-образовательной работы в целом.

Таким образом, полученные результаты позволяют высказать предположение, что для коррекционной работы с индифферентностью и пассивностью, фрагментировано – раздвоенной сосредоточенностью, сложностями не только в демонстрации и применении словесных и жестовых средств общения, но и понимании речи и жестов других людей, точности формулирования своих желаний, отсутствием отклика на попытки начать коммуникацию со стороны других людей и закрытостью к коммуникации детей с РАС актуальными являются:

- построение индивидуального маршрута поиска побудительных причин коммуникативного совершенствования с учетом потенциальных возможностей ребенка;

– устанавливать выбор образовательных приемов и способов обучения исходя из предпочтений самих детей, чтобы доставлять им максимальное удовольствие;

– на занятиях применять интегрированный подход, в ходе которого решались бы задачи эмоционального, коммуникативного и когнитивного характера.

Для формирования социального опыта детей с РАС в качестве методов можно рекомендовать: сенсорную интеграцию, коммуникацию в игре, занятия по устранению пробелов в конкретных лексико – тематических группах, аугментативную практику, обучение чтению.

Список литературы

1. Каган, В.Е. Аутизм у детей [Текст] / Виктор Каган. - 2-е, доп. изд. - Москва: Смысл, 2020. 383 с.
2. Классификация психических расстройств МКБ-10. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4001>
3. Кукушкина, Ю. А. Ресурсы развития личности у детей с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде / Ю. А. Кукушкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 марта 2024 года. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 38-42.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Ташкентский педиатрический медицинский институт [Электронный ресурс]. URL: <http://old.tashpmi.uz/uploads/files/emocianalniy.pdf>
5. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014. № 1. С. 32-50.

Жукова М.А.

психолог ГБУСО МО «КЦСОР «Подольский»,

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: zhukovam153@mgpu.ru

ПОТЕНЦИАЛ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С РАС МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен комплексный анализ научных источников, раскрывающих потенциал арт-терапии в развитии коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра

(РАС). Рассмотрены теоретические основы коммуникативных навыков, проанализированы современные подходы к изучению РАС, обобщены результаты отечественных и зарубежных исследований применения арт-терапевтических методов.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, интегральная арттерапия.

Расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой одну из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем современности. Согласно данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США (2025 год), РАС регистрируется у 1 ребёнка из 31, преимущественно у мальчиков. По данным Всемирной организации здравоохранения (2023 год), распространённость РАС составляет примерно 1 на 100 детей. В Российской Федерации статистика несколько ниже, но имеет тенденцию к росту за счёт улучшения диагностических методов.

Нарушения коммуникации одна из ключевых проблем у детей с РАС, наблюдаемая, как и у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с задержкой развития. Ранняя диагностика и начало социализации критически важны для успешной адаптации и интеграции детей с РАС в общество. Арт-терапевтические методы представляют собой мягкий и безопасный подход, позволяющий преодолевать вербальные барьеры и формировать навыки социального взаимодействия. В данной статье мы постараемся раскрыть ключевые аспекты развития коммуникативного взаимодействия у детей с аутизмом.

Итак, если обращаться к официальной МКБ 10 пересмотра, то расстройство аутистического спектра – это в первую очередь группа нейropsychических нарушений, что затрагивает все сферы жизни человека. Но стоит понимать, что это не заболевание, а нарушение развития, связанное с особенностями работы головного мозга и восприятия окружающей действительности. При этом нарушения коммуникации у детей с аутизмом явление частое. Например, нарушения речевой коммуникации встречается у 75–80 % детей с аутизмом (по данным ВОЗ), варьируя от мутизма до сложностей использования речи в социальном взаимодействии. При этом к коммуникативным трудностям часто относят: частичное или полное отсутствие понимания обращенной речи, отсутствие использования речи для коммуникации, эхолалии, недостаточное понимание невербальных сигналов. Почему же именно речевая коммуникация особо важна для детей с аутизмом? Зачастую именно эти нарушения затрудняют обучение и социализацию, что подчёркивает необходимость ранней психокоррекции.

Согласно А. Г. Асмолову, коммуникация — ключевой механизм социализации: через общение человек усваивает нормы, ценности и культурные символы [1]. Г. М. Андреева выделяет три группы

коммуникативных навыков: коммуникативная сторона: умение излагать мысли, аргументировать позицию, анализировать высказывания, перцептивная сторона: рефлексия, эмпатия, умение слушать и понимать эмоции собеседника, интерактивная сторона: самоорганизация общения, управление беседой, эффективное поведение в конфликтах [3]. Также стоит рассмотреть теорию С.Л. Рубинштейна. Он рассматривал коммуникацию как основу социального взаимодействия и речи, отражающей общественное сознание. Его подход тесно связан с пониманием человека как общественного существа, а его деятельности и сознания — как социально обусловленных процессов. С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что человек формируется в процессе общения с другими людьми. Социальная среда рассматривается как ключевой фактор в развитии личности и сознания. Разрыв этой связей ведёт к обеднению личности [5].

Как мы видим, речевая коммуникация рассматривается с разных сторон. Но как же речевая коммуникация развивается у детей с аутизмом? Какие подходы применяются к изучению коммуникации у детей РАС?

Сами навыки общения и речевой коммуникации изучаются у детей с РАС уже достаточно продолжительное время и в разных подходах. Наиболее интересные из них: нейрофизиологический, генетический, бихевиоральный, когнитивно-поведенческий, теория сенсорной интеграции и арттерапевтический.

Нейрофизиологический подход рассматривает аутизм на уровне работы мозга и отдельных его структур. Например, у детей с аутизмом обнаружены отклонения в мозжечке, зеркальных нейронах, лобно-височных связях [7]. Генетический подход изучает аутизм при помощи поиска определенных генов, что связаны с РАС и нарушениями речевого развития [8]. Бихевиоральный подход, основателем которого является Б.Скиннер предлагает нам концепцию научения человека через положительное подкрепление. Именно от этой концепции под началом Ивара Ловласа начал применяться Прикладной Анализ Поведения (ПАП), который стал основой для АВА - терапии, что подразумевает под собой развитие у ребенка желательного поведения через положительные стимулы, а также работа с устранением нежелательного для ребенка поведения [4]. На контрасте с классическим бихевиоризмом (в котором раньше и работала АВА терапия, однако стоит учитывать, что и прикладной анализ поведения не стоит на месте и у грамотного специалиста идет как вспомогательный инструмент для отработки навыков и понимая причин поведения ребенка с аутизмом) идет когнитивно-поведенческий подход, в основу которого легла «модель психического». Одним из самых интересных авторов работающим в данном направлении является Саймон Филипп Барон-Коэн [6]. Суть его теории состоит в гипотезе о «слепоте ума». Согласно этой теории, у детей с аутизмом нарушение «модели психического» является первостепенным дефектом. Если углубляться в эту теорию дальше, можно

понять, что Барон-Козн имел в виду довольно простую вещь: нарушения коммуникации у детей с аутизмом идет из трудности понимания намерений, предубеждений и эмоций других людей, из чего и следуют нарушения коммуникации [6].

Завершить описание подходов бы хотелось теорией сенсорной интеграции и арттерапевтическим подходом. Начнем с сенсорной интеграции. Основателем этого подхода является американский эрготерапевт и психолог Энн Джин Айрес. Что же такое сенсорная интеграция? Это процесс, при котором мозг получает, организует и объединяет сигналы, поступающие от органов чувств, чтобы человек мог адекватно реагировать на требования среды. У детей с РАС наблюдается дисфункция сенсорной интеграции – способности мозга воспринимать, объединять и сортировать сенсорные сигналы. Это зачастую проявляется в гипер и гипо чувствительности к свету, звукам, прикосновениям и т.д. Это в свою очередь мешает ребенку с аутизмом адекватно улавливать социальные сигналы и выдавать адекватную реакцию на них.

Следующий вопрос, на котором стоит остановиться подробнее: что подразумевает под собой арттерапевтический подход и почему он подходит не только для детей с нормой возрастного развития, но и для детей с РАС. Начнем с самого определения арттерапевтического метода. Арт-терапия — направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении искусства и творчества для воздействия на психоэмоциональное состояние человека [8]. Метод арттерапевтического воздействия является довольно мягким и безопасным, занятие такого формата снижает у детей с РАС тревожность, психоэмоциональное напряжение, стимулирует речевую активность (звукоподражание, диалог) и формирует предпосылки речевой коммуникации (реакция на имя, комментирование действий — например, в изотерапии или песочной терапии при совместном выполнении заданий). Эффективность такого взаимодействия подтверждают и работы некоторых исследователей. Например, Е. Э. Артемова и Д. Е. Белосветова (2019) провели экспериментальное исследование с 10 дошкольниками с РАС (4–7 лет). Сами результаты этого исследования были опубликованы в статье: «Применение арт-терапевтических методов в работе по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» журнала «Аутизм и нарушения развития» [2]. В ходе диагностики у детей был выявлен низкий уровень речевой коммуникации: у двух детей речь отсутствовала полностью, четверо использовали речь только в социально значимых ситуациях, а остальные применяли простые слова и фразы. В качестве инструмента для развития речевых коммуникативных навыков использовались арттерапевтические занятия, которые подбирались по сенсорным предпочтениям, песочная терапия — для «кинестетиков», музыкальная и танцевальная терапия — для детей с

аудиальным каналом восприятия, изотерапия — для «визуалов». По прошествии учебного года были получены следующие выводы:

1. Арт-терапия помогает осознать эмоциональный опыт и выражать чувства без слов.
2. Учёт сенсорных предпочтений повышает вовлечённость и снижает тревожность.
3. Развитие коммуникации идёт поэтапно: от невербальных форм к вербальным, от индивидуальных занятий к групповым.
4. Арт-терапия создаёт «мост» между внутренним миром ребёнка и средой [2].

Таким образом, на основе исследований мы можем говорить, что дети с аутизмом действительно могут развивать речевые навыки при наличии хорошего опытного специалиста и системного подхода. Но каким образом выстроить занятие с ребенком так, чтобы арт-терапевтическая работа давала определенный результат? Именно с таким вопросом стоит рассмотреть следующих авторов Кэти Эванс и Янека Дубовски и их интегральную модель арт-терапии [8]. Эта модель фокусируется на преодолении коммуникативных трудностей у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) через интерактивное творчество. Она представляет собой новую модель подхода к арт-терапевтической деятельности, что учитывает и системную работу со специалистом, и особенности детей с подобным нарушением развития. Для большего понимания стоит рассмотреть основные компоненты этой модели. Акцент на коммуникации. Модель ставит в центр внимания коммуникативные сложности, характерные для детей с РАС. Арт-терапия в этом ключе рассматривается в первую очередь как инструмент для развития невербального и вербального взаимодействия, поскольку творчество может стать «посредником» в общении, когда прямые вербальные методы затруднены. Интерактивное создание искусства. Ключевой элемент таких занятий — совместная художественная деятельность ребёнка и терапевта. Авторы приводят в пример ситуации, как вовлечение ребёнка в интерактивное творчество может смягчить негативное поведение и снизить психоэмоциональное напряжение. Процесс создания искусства становится для ребенка и специалиста формой диалога, где материалы и действия выступают средством общения. Исследование процессов создания искусства и его коммуникативной роли. В первой части книги авторы анализируют, каким образом искусство выполняет специфическую коммуникативную функцию. Они изучают связь между процессом творчества и развитием коммуникативных навыков, а также рассматривают историю аутизма в терапевтическом ключе. Интеграция в общую систему психокоррекции. Подчеркивается, что арт-терапия должна быть частью комплексного подхода к коррекции и социализации ребенка с аутизмом, а не обособленным методом [8].

Таким образом интегральная модель арт-терапии дает специалисту теоретическую основу для построения занятий с аутичным ребенком, учитывая особенности его развития. В этой статье были рассмотрены лишь некоторые подходы к исследованию воздействия арт-терапии на речевые навыки ребенка с РАС. Арт-терапия, в свою очередь, представляет собой комплексный подход, который не только развивает коммуникативные навыки, но и способствует общей социальной адаптации детей с РАС. Однако ее эффективность зависит от грамотного подбора методов, учёта индивидуальных особенностей ребенка и интеграции в общую систему коррекционной работы.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно историческое понимание развития человека. — М.: Смысл, 2007. — 528 с.
2. Артемова Е. Э., Белосветова Д. Е. Применение арттерапевтических методов в работе по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — Т. 17, № 4. — С. 35–42.
3. Андреева Г. М. Социальная психология: / Г. М. Андреева. — 5-е изд. — Москва : Аспект Пресс, 2024. — 360 с.
4. Ловаас И. Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book. — University Park Press. — 1981.
5. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии» — Издательство: Питер, 2002. — 720 с.
6. Baron Cohen S., Leslie A. M., Frith U. Does the autistic child have a «theory of mind»? // Cognition. — 1985. — Vol. 21, № 1. — P. 37–46.
7. Dinstein I., Heeger D.J., Behrmann M. (2015). Neural variability: friend or foe? *Trends in Cognitive Sciences*, 19(6), 322–328.
8. Evans K., Dubowski J. Art Therapy with Children on the Autistic Spectrum: Beyond Words. — Jessica Kingsley Publishers, 2001.

Зуева-Дембицкая А.Н.

психолог ГБОУ «Школа №2070 имени Героя Советского Союза Г. А.

Вартамяна»,

студент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: kameli.anna@yandex.ru

Кукушкина Ю.А.

кандидат психологических наук, доцент департамента психологии

Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: j.a.kukushkina@gmail.com

ПРОБЛЕМА РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматривается проблема распознавания эмоций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Представлен анализ современных отечественных исследований, посвященных особенностям восприятия и понимания эмоциональных состояний детьми с расстройствами аутистического спектра. Подчеркивается, что трудности распознавания эмоций у детей с РАС имеют комплексный характер и связаны с особенностями восприятия лицевой экспрессии, удержания внимания на значимых элементах лица и интерпретации эмоциональных состояний в контексте ситуаций. Рассматриваются ограничения традиционных методов обучения, основанных на использовании изображений. Обосновывается необходимость разработки и апробации коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие способности к распознаванию эмоций у младших школьников с РАС с учетом системного характера нарушений эмоционального развития и необходимости применения сформированных навыков в контексте жизненных ситуаций.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, РАС, аутизм, декодирование эмоций, восприятие эмоций, лицевая экспрессия, понимание эмоций.

В последние годы проблема обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра приобретает особую значимость в связи с устойчивым ростом численности обучающихся данной категории и расширением их включенности в систему общего образования.

Поступление в школу меняет социальную ситуацию развития ребенка, предъявляя высокие требования к произвольной регуляции поведения, коммуникации и учету эмоциональных реакций окружающих. Особую значимость приобретает способность к распознаванию эмоций как важнейшее условие формирования межличностных отношений и

успешного социального взаимодействия. Однако у детей с расстройствами аутистического спектра, для которых характерны для сложности в сфере социальной коммуникации, эмоционального взаимодействия и регуляции поведения, процесс распознавания эмоций существенно осложняется. В этой связи развитие данной способности выступает не только как коррекционная задача, но и как важнейшее условие социальной адаптации ребенка.

Согласно работам Е. И. Изотовой и Е. В. Никифоровой, в психологической науке способность распознавать эмоции традиционно рассматривается в рамках проблематики эмоционального интеллекта и общего эмоционального развития. Вслед за авторами под идентификацией (распознаванием) эмоций мы понимаем процедуру соотнесения конкретного эмоционального объекта с имеющимся в сознании эмоциональным эталоном, что необходимо для опознания этого объекта в системе обобщенных эмоциональных значений [2, с. 262]. Идентификация эмоционального явления предполагает его сопоставление с обобщенным эталоном, сложившимся на основе социального опыта; это сопоставление включает в себя связывание внешних поведенческих проявлений эмоции с целостной системой знаний о ее признаках, типичных причинах возникновения и способах внешнего проявления [2, с. 121].

В основе опознания эмоциональных состояний (идентификации эмоций) лежат два взаимосвязанных процесса – восприятие и понимание. Восприятие выступает первичным этапом и связано с выделением экспрессивных признаков эмоции, прежде всего через лицевую экспрессию. Понимание эмоций рассматривается как более сложный когнитивный процесс, включающий осмысление эмоционального состояния, его причин и связи с конкретной жизненной ситуацией. Оно проявляется в способности ребенка вербально обозначать эмоциональные состояния, соотносить их с событиями и воспроизводить соответствующие экспрессивные реакции. Понимание эмоций обеспечивает переход от внешнего восприятия признаков эмоции к их осмыслению и интерпретации [2, с. 116].

Следовательно, следуя концепции Е. И. Изотовой и Е. В. Никифоровой, мы трактуем способность распознавать эмоции как элемент когнитивной составляющей эмоционального развития. Данный элемент включает в себя, во-первых, восприятие экспрессивных признаков, а во-вторых, осмысление их эмоционального значения с учетом причин и окружающей ситуации.

В современных работах, посвященных тому, как дети с РАС распознают эмоции, отмечается, что возникающие у них трудности имеют сложную, многокомпонентную природу и обусловлены несколькими взаимодействующими механизмами. Так, А. В. Дрогунова и Е. Г. Каримулина в своем исследовании изучали, как зрительно-

пространственное восприятие влияет на умение определять эмоции по мимике. Было показано, что дети с расстройствами аутистического спектра справляются с задачей распознавания эмоций (как по выражению лица, так и с учетом контекста ситуации) хуже, чем их типично развивающиеся ровесники [1, с. 16]. Кроме того, то, насколько успешно ребенок с РАС распознает эмоции в контексте, коррелирует с количеством допущенных им топологических и метрических ошибок [1, с. 18]. Исследователи также обращают внимание на то, что у данной категории детей наблюдаются особенности в анализе мимики: они меньше фокусируются на изучении зон лица, в особенности глазной области. Это может свидетельствовать об использовании ими особой стратегии переработки мимической информации [1, с. 21].

В исследовании Т. Н. Симоновой, А. Н. Авдеевой и С. В. Буряк оценивалась система взаимосвязанных параметров – внимание к лицу человека, дифференциация базовых эмоций, эмоциональная рецепция и эмоциональная экспрессия. Несмотря на то, что исследование проводилось на группе детей дошкольного возраста, его выводы имеют высокую значимость для понимания специфики развития и младших школьников с аналогичным диагнозом. Было выявлено, что дети с РАС испытывают сложности как с рецепцией (восприятием) эмоций, так и с их воспроизведением [5, с. 54]. Авторы отмечают, что коэффициент успешности у детей с РАС более чем в два раза отстает от нормативного показателя [5, с. 52]. Авторы также описывают неподвижность мимики, замеченную в ходе диагностики: губы и брови практически не участвуют в выражении чувств, взгляд характеризуется как безучастный или настороженный [5, с. 54]. Одной из самых сложных задач для детей с РАС оказалось умение соотносить эмоцию с контекстом. Даже при частичном понимании эмоций дети часто ошибаются при переносе этих знаний в реальную игру или деятельность [5, с. 53].

Таким образом, имеющиеся данные позволяют рассматривать проблему распознавания эмоций у детей с РАС как сложную и многоуровневую. Трудности касаются не только узнавания мимических выражений, но и удержания внимания на лице, учета контекста ситуации и использования полученных знаний в реальном взаимодействии.

В практике психолого-педагогического сопровождения одним из наиболее распространенных подходов к формированию навыков распознавания эмоций является обучение детей определению эмоций по изображениям – карточкам с типичными выражениями лица и позами. Однако, как отмечают О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и соавторы, подобные формы обучения не являются эффективными. По их наблюдениям, ребенок с РАС может научиться выполнять задания на распознавание эмоций по набору картинок, однако полученные навыки не будут обобщены и задействованы в реальной жизни. Авторы объясняют это

тем, что эмоциональный опыт ребенка с РАС часто оказывается недифференцированным и неосмысленным. В этих условиях приобретенные знания остаются формальными и не задействуются в реальном социальном взаимодействии [4, с. 150].

Осознание ограниченности традиционных методов обучения стимулирует развитие новых направлений исследований, направленных на разработку альтернативных способов формирования навыков распознавания эмоций. Одним из таких направлений является использование цифровых технологий. К. К. Меснянкиной, А. И. Сарелайнен, С. И. Анищенко и К. Б. Калининым было представлено мобильное приложение, предназначенное для обучения детей с РАС распознаванию и выражению эмоций. Авторы рассматривают распознавание и выражение эмоций как части единой системы и, вслед за Е. П. Ильиным, подчеркивают необходимость задействования не только зрительного, но и проприоцептивного канала [3, с. 141]. Приложение включает два блока: первый блок направлен на распознавание эмоций по лицевой экспрессии, второй блок – на формирование навыков выражения эмоций с помощью мимики. В приложении используется многообразный стимульный материал разной степени сложности: контурные изображения, пиктограммы, 3D-модели лица, фотографии. В ходе работы с приложением внимание ребенка последовательно направляется на значимые участки лица, таким образом выстраивается визуальная стратегия распознавания эмоции [3, с. 143].

Несмотря на то, что арсенал обучающих средств для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра постоянно пополняется, проблема формирования у них навыков распознавания эмоций по-прежнему не теряет своей значимости. Это объясняется тем, что современные методы редко учитывают системную природу нарушений в эмоциональной сфере при РАС. Также зачастую вне поля зрения остается необходимость не просто научить ребенка идентифицировать эмоцию по статичному выражению лица, но и сформировать у него умение соотносить эту информацию с контекстом ситуации и применять полученные навыки в повседневной жизни.

В этой связи возникает необходимость разработки и апробации коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие способности к распознаванию эмоций с учетом специфических особенностей восприятия и переработки информации детьми с расстройствами аутистического спектра, чему и будет посвящена наша исследовательская работа.

Настоящее исследование предусматривает создание и внедрение коррекционно-развивающей программы, нацеленной на формирование у младших школьников с расстройствами аутистического спектра навыков распознавания эмоций в контексте инклюзивного обучения. При разработке

программы мы планируем учитывать современные представления о роли зрительного и проприоцептивного каналов восприятия в формировании эмоциональных представлений. Предполагается использование разнообразных средств обучения, включая визуальные материалы различной степени сложности, видеоматериалы, элементы компьютерных технологий, социальные истории. Мы считаем, что реализация подобной программы может способствовать формированию более устойчивых навыков распознавания эмоций и их генерализации.

Список литературы

1. Дрогунова А. В. Восприятие эмоций по лицевой экспрессии детьми с расстройствами аутистического спектра / А. В. Дрогунова, Е. Г. Каримулина // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 4. С. 11-27.
2. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. М. : Академия, 2004. 288 с.
3. Меснянкина К. К. Мобильное приложение для формирования навыков распознавания и выражения эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра: проблемы и принципы создания / К. К. Меснянкина, А. И. Сарелайнен, С. И. Анищенко, К. Б. Калинин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Т. 5. № 5А. С. 138-150.
4. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М. : Теревинф, 2005. 224 с.
5. Симонова Т. Н. Диагностика навыков распознавания эмоций детей с расстройством аутистического спектра / Т. Н. Симонова, А. Н. Авдеева, С. В. Буряк // Педагогические исследования. 2021. № 2. С. 45-56.

Картышова Е.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: kartyshova2001@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НОРМОТИПИЧНЫХ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье рассматриваются особенности развития мышления, в частности, логического мышления у младших школьников. Автор выделил принципы развития логического мышления: принцип постепенности и последовательности; принцип наглядности и связи с жизненным опытом; принцип проблемности; принцип деятельности и рефлексии; принцип коммуникации и сотрудничества. Отмечены

особенности развития школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, познавательная активность.

Мышление является одной из ведущих форм познавательной деятельности человека и представляет собой процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. В младшем школьном возрасте мышление характеризуется усложнением мыслительных операций, расширением возможностей анализа, сравнения, обобщения и классификации, что создает предпосылки для осмысленного познания окружающего мира.

Младший школьный возраст признается в психолого-педагогической науке сензитивным периодом для целенаправленного формирования познавательных процессов [5, с. 23]. Центральное место среди них занимает логическое мышление, под которым понимается вид мышления, характеризующийся оперированием понятиями, суждениями и умозаключениями на основе законов и правил логики [5, с. 45]. Его развитие выступает не только предпосылкой успешного усвоения систематических знаний, но и основой становления способности к самостоятельному, критическому осмыслению окружающей действительности, что является ключевым метапредметным результатом современного начального образования.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер в своих работах указывают на то, что развитие мышления осуществляется в тесной взаимосвязи с другими психическими процессами – восприятием, памятью, воображением и речью. Особую роль при этом играют представления и понятия, которые выступают не только результатом познавательной активности ребенка, но и важнейшими средствами мыслительной деятельности [1]. Через оперирование представлениями и понятиями школьник учится устанавливать связи между предметами и явлениями, выделять существенные признаки, обобщать полученный опыт и использовать его в новых ситуациях. В структуре мышления младших школьников представления выполняют функцию наглядной опоры, обеспечивая образное отражение действительности, тогда как понятия позволяют осуществлять более высокий уровень обобщения и абстрагирования. Именно через формирование и преобразование представлений и понятий реализуются основные мыслительные операции, определяющие качественные особенности мышления ребенка на данном возрастном этапе [2].

Развитие логического мышления осуществляется в тесной взаимосвязи с другими познавательными процессами. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «мышление связано с другими процессами неразрывно: с вниманием, памятью, речью» [3, с. 215]. Внимание выполняет функцию

отбора существенной информации и поддержания целенаправленности мыслительного процесса. Память обеспечивает оперативное удерживание условий задачи и актуализацию ранее усвоенных способов решения.

Ключевые особенности развития логического мышления в младшем школьном возрасте:

1. Переход от наглядности к абстракции. Мыслительная деятельность ребенка 7-11 лет еще тесно связана с конкретным опытом и наглядными опорами. Попытка оперировать чисто вербальными, абстрактными понятиями без такой опоры вызывает значительные трудности. Данная особенность обуславливает необходимость использования в обучении дидактического материала, моделей и иллюстраций.

2. Формирование и неустойчивость логических операций. В этот период происходит активное становление базовых логических операций, однако они носят неустойчивый характер и формируются неравномерно [5].

Анализ у младшего школьника часто начинается с внешних, перцептивных признаков, и лишь постепенно он учится выделять существенные, внутренние связи (например, переходя от перечисления элементов задачи к анализу отношений между ними). Синтез зависит от качества проведенного анализа. Успешное мысленное объединение элементов в систему возможно только после их четкого расчленения. При сравнении дети легче находят различия, чем сходства, особенно если требуется отвлечься от внешних, несущественных признаков. Классификация и обобщение развиваются от опоры на единичные, ситуативные примеры («яблоко, груша – это фрукты») к способности осуществлять категориальные обобщения по родовидовым признакам [2].

3. Становление произвольности и внутреннего плана действий. Важнейшим новообразованием возраста является развитие произвольности всех психических процессов, включая мышление. Ребенок учится ставить перед собой интеллектуальную цель (решить задачу, выстроить рассуждение) и подчинять ей свои мыслительные действия. Однако, как отмечала Л.Ф. Обухова, произвольность в младшем школьном возрасте только формируется и носит неустойчивый характер [3]. Внутренний план действий еще не полностью сформирован, поэтому детям часто требуется внешняя опора: проговаривание вслух, манипуляции с предметами, что свидетельствует о тесной связи мышления с практическими действиями и речью.

Таким образом, на основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы можно выделить принципы развития логического мышления: принцип постепенности и последовательности: переход от простых логических заданий к более сложным, от операций с конкретными предметами к оперированию символами и знаками; принцип наглядности и связи с жизненным опытом: опора на визуальные образы и знакомые ребенку ситуации для облегчения понимания абстрактных

логических отношений; принцип проблемности: создание ситуаций интеллектуального затруднения, которые стимулируют активную мыслительную деятельность, выдвижение гипотез и поиск путей их проверки; принцип деятельности и рефлексии: организация такой учебной работы, в которой ребенок не только выполняет действия, но и осознает их логику, проводит самоанализ использованных способов решения; принцип коммуникации и сотрудничества: создание условий для учебного диалога, в котором дети учатся аргументировать свою позицию, подвергать сомнению и проверять решения одноклассников, что способствует децентрации мышления.

Процесс мышления у детей с задержкой психического развития (ЗПР), несмотря на общее замедление, является более сохранным по сравнению с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Они в большей степени способны к элементарным обобщениям, абстрагированию, к принятию помощи взрослого и переносу усвоенных способов действий в аналогичные ситуации. Тем не менее их мыслительная деятельность остается конкретной, ситуативной и недостаточно произвольной.

Стоит отметить, в основе работы по коррекции уровня развития мышления с детьми с ЗПР лежат отдельные положения (или принципы):

1. Принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сензитивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребенка.

2. Принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций [3].

Таким образом, познавательная деятельность детей с ЗПР характеризуется неравномерностью формирования отдельных психических процессов: при относительной сохранности наглядно-действенного мышления и элементарных форм восприятия наблюдаются существенные трудности в развитии внимания, памяти и логического мышления. Эти особенности требуют системной психологической коррекции, направленной на развитие произвольности, осмысленности и обобщенности познавательной деятельности. Можно заключить, что выявленные особенности познавательной сферы указывают на то, что у детей с ЗПР процесс формирования понятий и представлений имеет своеобразный характер, тесно связанный с уровнем развития восприятия, памяти, внимания и мышления.

Особенности мышления детей с ЗПР проявляются в сниженной осознанности познавательной деятельности, зависимости от наглядной ситуации, трудностях переноса усвоенных способов действия и знаний в новые условия. Недостаточная сформированность регуляторной функции речи, неустойчивость внимания и памяти, а также замедленность переработки информации оказывают существенное влияние на характер

мыслительной деятельности и ее результаты.

Стоит отметить, что успешное выполнение заданий у детей с ЗПР во многом зависит от степени наглядности материала и помощи взрослого, а точнее от вопросов, демонстрации действий, подсказок. Образы легко искажаются, быстро теряются из активного поля сознания, а также затруднен перенос признаков на другие объекты того же класса– это говорит о нестойкости представлений [3].

Таким образом, мышление младших школьников с ЗПР характеризуется своеобразием темпа, структуры и способов протекания мыслительных процессов. При сохранности потенциальных возможностей у данной категории детей наблюдается замедленное формирование познавательной деятельности, недостаточная зрелость аналитико-синтетических операций, трудности в обобщении, классификации и установлении логических связей. Ведущей формой мышления у них остается наглядно-образное мышление, при этом переход к элементам логического мышления осуществляется с опозданием и требует специально организованной помощи взрослого.

Список литературы

1. Микушкина А.В. Развитие мышления младших школьников // Вестник науки. – 2018. – Т. 1. - № 9 (9). – С. 50-51.
2. Песков, В. П. Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения / В. П. Песков // Психология обучения. – 2015. – № 3. – С. 16-31.
3. Петрова С.В. Особенности обучения детей с задержкой психического развития // Символ науки. – 2021. - № 1. – С. 157-159.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Сорокоумова Е.А., Калугина Е.С. Методики развития мышления у детей с ЗПР в школьном возрасте // Коллекция гуманитарных исследований. – 2017. - № 5 (8). – С. 46-50.

Мозговая М.А.

ГБОУ Школа №956, педагог-психолог, город Москва

E-mail: 03arina@mail.ru

Богданова А.Р.

НИУ ВШЭ ШИЯ

arinamozgovaa@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ НАРУШЕНИЙ И РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме эмоционально-волевых нарушений и дефицита коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. Авторы анализируют причины возникновения замкнутого круга: эмоциональные трудности препятствуют общению, а коммуникативный дефицит усугубляет эмоциональное неблагополучие, что затрудняет социальную адаптацию и обучение. В качестве эффективного коррекционного инструмента рассматриваются методы арт-терапии (изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, игровая терапия, психогимнастика). Обосновывается, что арт-терапия благодаря невербальности, безопасности и универсальности позволяет детям с ОВЗ выражать эмоции социально приемлемыми способами, снизить психоэмоциональное напряжение, развивать саморегуляцию, эмпатию и навыки социального взаимодействия. Особое внимание уделяется практическому опыту авторов в школьной психолого-педагогической работе. Делается вывод, что арт-терапевтический подход отвечает реальным запросам инклюзивной школы: профилактике дезадаптации и поддержке коммуникативной компетентности детей с ОВЗ в естественной образовательной среде.

Ключевые слова: школьники, особые образовательные потребности, эмоции, коммуникация, инклюзия.

Современная школа в России все чаще работает в условиях инклюзивного образования, где дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) включены в общие классы и ежедневно сталкиваются не только с учебными, но и с выраженными социально-эмоциональными трудностями.

Несмотря на наблюдающийся прогресс в данной ситуации, ежедневная психолого-педагогическая практика показывает, что большое количество обучающихся с ОВЗ имеют нарушения эмоционально-волевой сферы. Данная категория детей испытывает сложности в успешной адаптации, обучении и социальной коммуникации в школе из-за проблем с

регуляцией собственных эмоций, повышенной тревожностью, импульсивностью и неспособностью к самоконтролю [1].

Нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) детерминированы не только особенностями их психоэмоционального статуса, но и недостаточной готовностью образовательной системы, которая в большинстве случаев не учитывает индивидуальные образовательные потребности данной категории обучающихся [6]. В связи с этим коррекция эмоциональных и волевых нарушений у ребенка способствует не только изменению поведенческих паттернов, но и его социальной адаптации в условиях школьного обучения. Развитие эмоционально-волевой сферы занимает ключевое положение в процессе личностного становления ребенка [1].

Эмоционально-волевая сфера понимается как совокупность свойств человека, в том числе врожденных, характеризующих содержание, качественные и динамические особенности его эмоций и чувств, а также способы их регуляции [6].

В рамках анализа основных теоретических подходов к определению понятий «эмоции» и «воля» в психологии следует обратиться к позиции Е.П. Ильина, который рассматривает эмоции как особую форму реализации отражательной функции мозга. Воля, согласно его определению, представляет собой разновидность произвольного управления, реализуемого исключительно посредством волевого действия, основным признаком которого выступает волевое усилие [5].

Нарушения эмоционально-волевой сферы квалифицируются как отклонения в способности субъекта к сознательной регуляции собственных эмоций, чувств и целенаправленной деятельности. Наиболее типичными проявлениями данных нарушений являются повышенная эмоциональная возбудимость, сочетающаяся с выраженной лабильностью вегетативных функций, общая гиперестезия, а также повышенная истощаемость нервной системы.

В современной научной литературе понятие «коммуникативные навыки» рассматривается в различных теоретических ракурсах. Так, М.В. Шматко определяет коммуникативные навыки как условие реализации эффективной коммуникации, используемое в заранее спланированном акте вербального и невербального воздействия.

Согласно точке зрения И.В. Абрамовой, дети с ОВЗ в процессе общения и взаимодействия зачастую демонстрируют неспособность учитывать мнение и позицию других участников взаимодействия, проявляют эгоцентризм и испытывают затруднения при аргументации собственной позиции. Кроме того, исследования А.Л. Битова выявили, что в коммуникативной деятельности детей с ОВЗ наблюдаются стойкие нарушения всех звеньев коммуникативного акта [5].

Согласно анализу научных исследований, проводимых за последние

пять лет, проблема эмоционально-волевых нарушений и коммуникативных трудностей у детей с ОВЗ занимает одно из центральных мест в современной российской специальной педагогике и психологии. Отмечается, что для детей с ОВЗ характерны трудности в саморегуляции, распознавании собственных эмоций и контроле поведения. Это проявляется в повышенной тревожности, эмоциональной возбудимости, импульсивности или, наоборот, в апатии и заторможенности. Все это значительно осложняет процесс социализации и обучения, так как умение адекватно выражать эмоции и понимать чувства других является основой успешного взаимодействия.

Данная проблема осложняется тем, что нарушения в эмоционально-волевой сфере ребенка препятствует его конструктивной коммуникации. Детям с ОВЗ часто тяжело устанавливать и поддерживать контакт с окружающими, а это приводит к ограниченности его социальных связей и жизненного опыта [1].

Дополнительные сложности межличностного общения у детей данной категории возникают также в силу ограниченного словарного запаса и низкого уровня развития связной речи. Они невнимательны, нелогичны и часто с трудом могут передавать содержание своих мыслей, а это в свою очередь приводит к снижению желания вступать в коммуникацию с окружающими и вызывает эмоциональные реакции.

Таким образом, формируется замкнутый круг: эмоциональные проблемы мешают общению, а дефицит общения, в свою очередь, усугубляет эмоциональное неблагополучие, препятствуя полноценной интеграции ребенка в общество.

Многочисленные исследования в области коррекционной педагогики и специальной психологии акцентируют необходимость комплексного подхода к коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данный подход предполагает как учет психологических особенностей детей данной категории, так и разработку специализированных методов коррекционной работы, направленных на оптимизацию их социальной адаптации [3].

К числу основных методов коррекции указанных нарушений у детей с ОВЗ относятся арт-терапевтические методики, которые посредством невербальной коммуникации и творческой деятельности предоставляют ребенку возможность выражать собственные эмоции и переживания, что, в свою очередь, способствует развитию навыков саморегуляции и способности к пониманию эмоциональных состояний других людей [3].

В настоящее время арт-терапевтические методы входят в число наиболее востребованных инструментов работы специалистов различных помогающих профессий — социальной сферы, медицины, психологии и педагогики.

Основной целью арт-терапевтического подхода является достижение

гармоничного психического состояния личности посредством самопознания и самовыражения. Данный метод обладает высокой релевантностью для коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, поскольку его ключевыми принципами выступают универсальность, атравматичность и безопасность.

Арт-терапия представляет собой эффективный инструмент, позволяющий активизировать внутренние ресурсы ребенка за счет включения всех каналов коммуникации в процессе деятельности. Указанное направление работы с детьми с ОВЗ способствует выражению ими эмоций в социально приемлемой форме, формирует навыки социального взаимодействия и построения адекватных отношений с окружающим миром [3].

С учетом этого арт-терапия выступает как практико-ориентированный ресурс школьной психолого-педагогической поддержки: она создает безопасный способ выражения переживаний, снижает психоэмоциональное напряжение и дает ребенку социально приемлемый способ проявления чувств.

Арт-терапия является для современной школы тем инструментом, который одновременно решает коррекционные и коммуникативные задачи «здесь и сейчас», не перегружая ребенка вербальными требованиями. Опыт нашей ежедневной работы подтверждает, что данный метод является одним из наиболее продуктивных и действенных методов коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ.

В работе с детьми нами используются различные виды арт-терапии, каждый из которых имеет свои особенности [2]. Изотерапия дает возможность детям выражать свои мысли, чувства и эмоции, а также способствует развитию мелкой моторики. Музыкотерапия применяется для развития эмоционального восприятия и музыкального слуха, оказывая стимулирующее воздействие на коммуникативные способности ребенка. Сказкотерапия позволяет детям выражать собственные чувства, эмоции и переживания, а через идентификацию себя с персонажем, попавшим в схожую ситуацию, развивает навыки социализации. Игровая терапия стимулирует развитие воображения ребенка и способствует формированию навыков сотрудничества и социального взаимодействия с окружающими. Психогимнастика дает возможность ребенку научиться понимать и контролировать собственное тело, а также осознанно управлять им.

Методы арт-терапевтического подхода в коррекционно-развивающей работе с детьми ОВЗ играют значимую роль, так как позволяют раскрывать творческие способности ребенка, помогают формировать социальные навыки и умения, учат получать знания и пробуждают интерес к ним, способствуют развитию эмпатии, создают позитивный настрой и положительные отношения к деятельности, тем самым улучшая работоспособность [4].

На занятиях педагога-психолога с детьми ОВЗ важно реализовывать различные формы арт-терапии: лепка из пластилина и глины, рисование, создание коллажей, работа с песком, чтение и анализ терапевтических сказок, а также использование музыки и движений под нее. Однако важным моментом при выборе направления коррекционно-развивающей работы и материалов, применяемых для деятельности во время занятий, всегда должны быть возможности и способности ребенка. Арт-терапевтические методы в работе с детьми ОВЗ дают возможность особым детям проявлять собственные чувства и эмоции социально приемлемыми способами. Рисуя и раскрашивая картины, создавая песочные миры и пластилиновые фигуры, а также двигаясь под музыку, дети имеют возможность снять накопившееся внутреннее напряжение, научиться контролю собственных действий, а это в свою очередь положительно скажется на коммуникативных навыках.

Необходимость обеспечения полноценной социальной адаптации и повышения качества жизни детей с ОВЗ обуславливает высокую актуальность проблемы развития их эмоционально-волевой сферы. Данная сфера выступает ключевым фактором формирования способности к саморегуляции, эмпатии, установлению межличностных контактов и успешной интеграции в социум [3].

Арт-терапевтические форматы развивающей работы с детьми ОВЗ рассматриваются как практические средства развития бесконфликтного взаимодействия и опыта общения. Таким образом, обращение к возможностям арт-терапии отвечает реальным запросам инклюзивной школы: профилактике дезадаптации, развитию саморегуляции и поддержке коммуникативной компетентности детей с ОВЗ в естественной образовательной среде.

Список литературы

1. Кукушкина, Ю. А. Ресурсы развития личности у детей с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде / Ю. А. Кукушкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 марта 2024 года. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 38-42.
2. Лихачева К. Н., Тищенко П. С., Аблисова Н. В. Арт-терапевтические технологии в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Наука, образование и культура. 2021. №4 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapevticheskie-tehnologii-v-sisteme-psihologo-pedagogicheskoy-pomoschi-detyam-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 25.03.2026)
3. Погрибельная А. К. Актуальность развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с расстройством аутистического

спектра методом арт-терапии // Вестник магистратуры. 2024. №3-1 (150). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-razvitiya-emotsionalno-volevoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-metodom-art-terapii> (дата обращения: 25.03.2026)

4. Самитова Г. В. Арт-терапия в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика современной науки. 2025. №1 (115). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiyu-a-v-korreksionnoy-rabote-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 25.03.2026).]

5. Седых Т. В., Бывшенко А. С. Теоретические предпосылки развития коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predposylki-razvitiya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 24.03.2026)

6. Шарапова А. М. Формирование эмоционально-волевой сферы у младших школьников с нарушением интеллекта // Вестник науки и образования. 2020. №13-3 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotsionalno-volevoy-sfery-u-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 24.03.2026)

Романова К.В.

*аспирант департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности ГАОУ ВО МГПУ
ассистент преподавателя ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), г. Москва.
E-mail: Romanova_k_v@staff.sechenov.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

В статье представлены результаты разработки и апробации программы дифференцированного психологического сопровождения студентов с высоким уровнем негативных эмоциональных состояний. В исследовании приняли участие 282 студента первого и четвёртого курсов медицинского, гуманитарного и технического профилей. На основе комплексной психодиагностики (27 методик) выделены студенты с повышенной тревожностью, алекситимией, сниженным эмоциональным интеллектом и когнитивной гибкостью, которые составили экспериментальную и контрольную группы. Для экспериментальной группы разработан тренинг (10 занятий), дифференцированный по

профилю и курсу, включающий арт-терапевтические, телесные и когнитивно-поведенческие практики. После тренинга в экспериментальной группе зафиксировано статистически значимое снижение тревожности на 37%, рост когнитивной гибкости на 2,4 SD, увеличение доли позитивных состояний с 35% до 67% ($p < 0,001$). В контрольной группе значимых изменений не произошло. Наибольший эффект наблюдался у студентов с исходными дефицитами, соответствующими их профилю обучения. Результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода в психологическом сопровождении студентов.

Ключевые слова: тревожность, алекситимия, когнитивная гибкость, жизнестойкость, дифференцированный подход.

Современный этап развития высшего образования характеризуется не только интенсификацией учебного процесса и ростом академических требований, но и активной цифровой трансформацией образовательной среды. Внедрение электронных образовательных платформ, систем дистанционного обучения и цифровых форм контроля знаний, с одной стороны, повышает доступность и оперативность обучения, а с другой – создаёт дополнительные психоэмоциональные нагрузки для студентов [2]. Исследования последних лет фиксируют тревожную тенденцию: у значительной части обучающихся в процессе профессиональной подготовки нарастают тревожность, стресс, алекситимия (неспособность распознавать и вербализовать собственные эмоции), снижается когнитивная гибкость и удовлетворённость жизнью [1; 4; 5].

Однако существующая система психологической поддержки в большинстве вузов ориентирована либо на общую профилактику стресса, либо на кризисное вмешательство и редко учитывает профиль обучения, курс и индивидуально-психологические особенности студентов. Это приводит к тому, что значительная часть обучающихся с высоким уровнем негативных эмоциональных состояний остаётся без своевременной и адекватной помощи, что негативно сказывается на их академической успеваемости, психологическом благополучии и профессиональном становлении.

Цель исследования – разработать и апробировать программу дифференцированного психологического сопровождения (тренинга) для студентов с высоким уровнем негативных эмоциональных состояний с учётом направления подготовки и курса обучения. Для достижения цели перед нами стояли следующие задачи:

- 1) провести комплексную диагностику когнитивно-эмоциональной сферы студентов разных профилей;
- 2) выделить студентов с высоким уровнем негативных состояний;
- 3) разработать дифференцированный тренинг;

4) апробировать тренинг на экспериментальной группе и оценить его эффективность.

Гипотеза исследования: целенаправленное психологическое сопровождение (тренинг), учитывающее профиль обучения и курс, позволит значимо снизить уровень негативных эмоциональных состояний и повысить эмоциональный интеллект и когнитивную гибкость.

Студенческий возраст (17–23 года) традиционно рассматривается в психологии как сензитивный этап интеллектуального и личностного становления. Как отмечает Ю.В. Балашова, именно в этот период происходит формирование учебно-профессиональной деятельности и становление профессионального самосознания [1]. Однако, согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, этот возраст является также «переходной фазой от созревания к зрелости», что делает личность студента особенно уязвимой к внешним стрессовым воздействиям, включая интенсификацию учебного процесса и цифровизацию образования.

Современная образовательная среда претерпевает фундаментальные изменения под влиянием цифровизации. Г.С. Кобытова вводит понятие «цифровой социализации» как новой социальной ситуации развития, ключевыми характеристиками которой являются гиперподключённость к Интернету, смешанная реальность и цифровое расширение личности [2]. С.А. Храпов, развивая концепцию когнитивных рисков, выделяет пять основных типов угроз: информационное перенасыщение, девальвация памяти, снижение критического мышления, кризисная трансформация сознания и формирование техногенной идентичности [5]. Эти риски, по мнению автора, реализуются не автоматически, а опосредуются индивидуально-психологическими особенностями личности, что делает необходимым их учёт в психологическом сопровождении.

Эмоциональный интеллект (ЭИ), согласно Д.В. Люсину, представляет собой способность к осознанию, пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей [3]. Исследования И.Н. Андреевой и коллектива УрГПУ под руководством С.А. Минюровой подтверждают, что высокий уровень ЭИ выступает барьером против профессионального выгорания и способствует успешной адаптации к учебной деятельности.

Наконец, нельзя игнорировать поколенческие особенности современных студентов. Э.Т. Бихатова, обобщая исследования поколения Z («цифровых аборигенов»), выделяет следующие характеристики: клиповое мышление, медиамногозадачность, экстернализация памяти, прагматизм, парадокс онлайн-экстраверсии и офлайн-интроверсии. Эти особенности создают специфический профиль уязвимости и одновременно определяют запрос на особые форматы психологической помощи – интерактивные, краткосрочные, с быстрой обратной связью, что и было учтено при разработке нашего тренинга.

Таким образом, теоретический анализ и эмпирические данные свидетельствуют о необходимости дифференцированного, многоуровневого подхода к психологическому сопровождению студентов, учитывающего профиль обучения, курс и поколенческие особенности. Разработанный нами тренинг направлен на развитие ключевых ресурсов совладания – эмоционального интеллекта, когнитивной гибкости и продуктивной рефлексии – с учётом выявленных дефицитов.

В исследовании приняли участие 282 студента первого и четвёртого курсов ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет): медики (n=92), гуманитарии (n=95) и технари (n=95). Использован комплекс из 27 психодиагностических методик, охватывающих эмоциональную и когнитивную сферу, два авторских опросника – об отношении к цифровому и бумажному форматам и о причинах негативных эмоций, а также собрали информацию о количестве экранного времени, сравнили результаты онлайн-тестов и работ, написанных на бумаге, провели анализ учебных планов.

Для медиков 1-2 курса акцент на профилактике адаптационного кризиса и формировании навыков эмоциональной саморегуляции. В программу включены: техники релаксации (дыхательная гимнастика Н.А. Стрельниковой, прогрессивная мышечная релаксация), упражнения на развитие межличностного эмоционального интеллекта (распознавание эмоций по невербальным проявлениям), ведение дневника эмоций. Для медиков 3-4 курса акцент на преодолении алекситимии и снижении когнитивной ригидности. Используются: рефлексивные практики (дебрифинг клинических случаев с проговариванием чувств), анализ философских текстов (В. Франкл, Аристотель), упражнение «Круг моего контроля», техники вербализации эмоций, супервизорские группы.

Для гуманитариев 1-2 курса акцент на развитии эмоционального интеллекта и снижении тревожности. Включены: арт-терапевтические методики (А.М. Прихожан), актёрские техники (ролевые игры, «театр воображения»), упражнения на самопознание («Я и мои эмоции», техника «3W»), дыхательные практики. Для гуманитариев 3-4 курса акцент на восстановлении контроля экспрессии и повышении жизнестойкости. Используются: когнитивно-поведенческие техники (работа с иррациональными установками), техника «Чёрное – белое – черное», аутогенная тренировка (И. Шульц), упражнение «Чёрный список», анализ философских текстов о смысле жизни.

Для технарей 1 курса акцент на развитии коммуникативной компетентности и снижении интровертированности. Включены: тренинги общения, ролевые игры на взаимодействие в малых группах, упражнения на развитие эмпатии, техники самопрезентации. Для технарей 4 курса акцент на развитии когнитивной гибкости и профилактике эмоционального выгорания. Используются: методы решения творческих задач, кейс-стади с

нестандартными ситуациями, техники переключения внимания, упражнения на системную рефлексю, тайм-менеджмент.

Контрольная группа продолжала обучение в штатном режиме без дополнительных вмешательств. После завершения тренинга проведена повторная диагностика по тем же методикам в обеих группах.

До начала тренинга значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по ключевым психологическим показателям не выявлено ($p > 0,05$). После завершения тренинга в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые положительные изменения (Таблица 1). Тревожность снизилась на 37% ($t = 5,82$, $p < 0,001$), когнитивная гибкость выросла на 2,4 стандартных отклонения ($t = -4,91$, $p < 0,001$), эмоциональный интеллект повысился с 42,6 до 56,3 балла ($t = -6,23$, $p < 0,001$), алекситимия снизилась с 71,2 до 58,4 балла ($t = 4,15$, $p < 0,01$), доля позитивных эмоциональных состояний увеличилась с 35% до 67% ($F = 18,33$, $p < 0,001$). В контрольной группе значимых изменений по всем показателям не произошло ($p > 0,05$).

Таблица 1. Динамика показателей в экспериментальной группе после тренинга

Показатель	До тренинга (M ± SD)	После тренинга (M ± SD)	t-критерий	p-value
Тревожность (Тейлор), баллы	28,7 ± 3,2	18,1 ± 2,9	5,82	<0,001
Когнитивная гибкость, баллы	81,5 ± 12,3	98,7 ± 10,1	-4,91	<0,001
Эмоциональный интеллект, баллы	42,6 ± 5,1	56,3 ± 4,8	-6,23	<0,001
Алекситимия, баллы	71,2 ± 6,3	58,4 ± 5,7	4,15	<0,01
Жизнестойкость, баллы	51,3 ± 4,2	68,9 ± 3,9	-5,44	<0,001
Доля позитивных состояний, %	35%	67%	F=18,33*	<0,001

**Примечание:* для доли позитивных состояний использован F-критерий Фишера.

Наибольший эффект тренинга наблюдался у студентов с исходными дефицитами, соответствующими их профилю обучения: у медиков старших курсов значимо снизилась алекситимия, у гуманитариев младших курсов – повысился контроль экспрессии, у студентов технических направлений – улучшились коммуникативные навыки и когнитивная гибкость. Полученные данные подтверждают эффективность дифференцированного подхода к психологическому сопровождению студентов с учётом их профессионального профиля и этапа обучения.

Разработанная программа дифференцированного психологического сопровождения (тренинг), учитывающая профиль обучения (медицинский,

гуманитарный, технический) и этап профессиональной подготовки, продемонстрировала высокую эффективность. В экспериментальной группе (n=45) зафиксировано статистически значимое снижение тревожности на 37%, рост когнитивной гибкости на 2,4 SD, увеличение доли позитивных эмоциональных состояний с 35% до 67% ($p < 0,001$). Контрольная группа (n=45) значимых изменений не показала. Наибольший эффект тренинга наблюдался у студентов с исходными дефицитами, соответствующими их профилю: у медиков старших курсов снизилась алекситимия, у гуманитариев младших курсов повысился контроль экспрессии, у студентов технических направлений улучшились коммуникативные навыки и когнитивная гибкость.

Полученные результаты подтверждают необходимость учёта профиля обучения и курса при организации психологической помощи студентам, а также целесообразность использования комплексных тренинговых программ, объединяющих арт-терапевтические, телесные и когнитивно-поведенческие практики.

Перспективы дальнейших исследований связаны с лонгитюдным наблюдением за отсроченными эффектами тренинга (через 6 и 12 месяцев), адаптацией программы для других категорий обучающихся (магистранты, аспиранты) и разработкой дистанционного формата проведения занятий.

Ограничения: исследование проводилось на базе одного вуза (ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России) с преобладанием девушек (79,5%), что требует осторожной экстраполяции выводов на другие образовательные организации и группы с иным гендерным составом.

Список литературы

1. Балашова Ю.В. Развитие личностной и когнитивной сферы студентов // Вестник университета. 2020. № 5. С. 165–170.
2. Корытова Г.С. Психологическая трансформация личности обучающегося в условиях цифровизации образования // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 2. С. 159–167.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
4. Романова К.В. Влияние технологий цифрового образования на уровень экзаменационного стресса личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 1А. С. 32–42. DOI: 10.34670/AR.2024.83.33.003
5. Храпов С.А. Когнитивные риски цифровизации образования в контексте задач устойчивого развития // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 2. С. 159–167.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕГАПОЛИСА

Задорожнюк В.В.

КГКП «Костанайский политехнический высший колледж»

г.Костанай, РК

E-mail: kpvktp@mail.ru

ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматривается значение диагностики учебной мотивации студентов первого курса колледжа как основы для проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Представлены результаты констатирующего эксперимента, подтверждающие необходимость дифференцированного подхода к сопровождению обучающихся в зависимости от уровня их мотивации.

Ключевые слова: диагностика мотивации, индивидуальная образовательная траектория, студенты колледжа, учебная мотивация, мотивационный профиль, дифференциация обучения, тьюторское сопровождение, СПО.

В настоящее время система среднего профессионального образования всё чаще ориентируется на развитие личности студента, что требует создания таких условий обучения, при которых учитывают их индивидуальные особенности, такие как, уровень мотивации, подготовленности и познавательной активности. Одним из эффективных подходов может стать построение индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих адаптировать образовательный процесс под конкретного студента и поддерживать или стимулировать его учебную мотивацию.

Диагностика учебной мотивации в этом процессе играет не мало важную роль. На начальном этапе позволяет определить исходный уровень мотивации обучающихся, благодаря чему построить эффективную образовательную стратегию. Особенно актуально это на первом курсе, когда студенты только адаптируются к новым условиям обучения и формируют своё отношение к учебной деятельности.

Одним из таких решений выступает реализация индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) как способа активизации и поддержания учебной мотивации. Теоретическую основу работы составляют положения личностно-ориентированного образования и классификация мотивов учения, а также теория самоопределения Э. Деси и

Р. Райана. В этих подходах подчёркивается важность субъектной позиции обучающегося, осознанности учебной деятельности и включённости в образовательный процесс.

В рамках исследовательской работы был проведён констатирующий эксперимент на базе колледжа с участием 40 студентов 1 курса. Использованы валидные диагностические инструменты: анкета на основе методики Ильиной, опрос Реана, а также блоки, отражающие уровни саморегуляции и академической самоэффективности. Полученные данные легли в основу разработки индивидуальных траекторий, учитывающих уровень мотивации, успеваемость и предпочтения студентов.

Учебная мотивация рассматривается в психолого-педагогической литературе как совокупность побуждений, стимулирующих учащегося к активной, осознанной и целенаправленной деятельности в процессе обучения. По мнению Т.И. Ильиной, мотивация представляет собой «движущую силу учебной деятельности», включающую как внутренние стремления личности, так и внешние стимулы [2, 18]. А.А. Реан подчёркивает, что мотивация выступает центральным регулятором поведения, влияющим на выбор целей, усилий и настойчивость в их достижении [4, 86]

Среди ключевых классификаций учебной мотивации особое место занимает деление на внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация проявляется, когда студент учится из интереса, желания понять и освоить материал, а не ради оценки или давления извне. Внешняя же мотивация формируется под влиянием социальных ожиданий, норм, оценок и поощрений. В условиях среднего профессионального образования студенты 1 курса часто приходят с недостаточно сформированной внутренней мотивацией, что проявляется в ориентации на «минимум», поиске быстрых результатов и недостаточной самоорганизации.

Ценные объяснительные модели даёт теория самоопределения, разработанная Э. Деси и Р. Райаном. Согласно этой теории, мотивация устойчиво формируется только тогда, когда удовлетворены три базовые потребности личности: в автономии, компетентности и связанности с другими. Если образовательная среда подавляет эти потребности, мотивация становится внешней и краткосрочной. Применительно к СПО, это означает необходимость таких условий, при которых студент чувствует выбор, понимает собственную успешность и ощущает поддержку со стороны преподавателей и группы.

Кроме того, учебная мотивация напрямую связана с такими качествами личности, как саморегуляция, академическая самоэффективность, умение планировать и корректировать свою деятельность. Е.П. Ильин подчёркивал, что мотивация – не просто побуждение, а сложный процесс, включающий эмоциональную, волевую и когнитивную составляющие. В исследованиях так же установлено, что

уровень мотивации оказывает значимое влияние на академические результаты обучающихся. Студенты с более выраженной внутренней мотивацией демонстрируют высокие показатели успеваемости и адаптации к новым условиям обучения в СПО [3, 112]

Мы видим, что студент 1 курса, поступивший на специальность «Программное обеспечение (по видам)», с первых месяцев проявляет высокую вовлечённость в проектную деятельность, активно участвует в подготовке к чемпионату WorldSkills, даже если результат не будет достигнут в ближайший год. Это говорит о его внутреннем стремлении к развитию. В то же время студент со специальности «Технология машиностроения» может показывать низкую активность, что обусловлено отсутствием низкой самооценкой, ясной цели и опорой только на внешнюю мотивацию.

Исходя из выше сказанного можно предположить, что понимание структуры и природы учебной мотивации является неотъемлемым элементом проектирования ИОТ. Это говорит нам о том, что, без предварительной диагностики мотивационного профиля невозможно построить индивидуальную траекторию, способную активизировать личные ресурсы обучающегося. Следовательно, теоретическая база мотивации – необходимая основа для разработки эффективных психолого-педагогических условий сопровождения студентов колледжа.

В контексте идей Бондаревской Е.В. ИОТ может быть рассмотрена как способ организации образовательного процесса, направленный на раскрытие академического потенциала студента через субъект-субъектное взаимодействие в образовательной среде [1, 52]. Индивидуальная образовательная траектория становится важным инструментом мотивационного сопровождения, где обучающиеся часто приходят с неустойчивыми учебными установками.

Для студентов с высоким уровнем внутренней мотивации, которые участвуют в подготовке к чемпионату WorldSkills, ИОТ включала расширенные модули проектной деятельности, работу с профессионально ориентированными задачами повышенного уровня сложности, чаще это проекты уровня Middle, а также тьюторское сопровождение, направленное на профессиональную самоидентификацию. Такие траектории позволяли не только удерживать высокий уровень вовлечённости, но и стимулировать дальнейшее развитие компетенций в выбранной сфере.

В то же время студенты со специальности «Технология машиностроения», продемонстрировавшие низкий уровень учебной мотивации, получили поддержку через другие механизмы ИОТ: регулярную обратную связь, постановку достижимых краткосрочных целей, элементы геймификации и менторство. Как показали данные наблюдений, при систематической работе с индивидуальными маршрутами

у части студентов выросла заинтересованность в изучаемом материале и повысилась учебная активность.

Психолого-педагогический смысл ИОТ заключается не только в подборе темпов и содержания обучения, но и в создании образовательной среды, способствующей развитию автономии, самоэффективности и устойчивой внутренней мотивации. Как подчёркивает В.В. Сериков, именно траектория, построенная на основе субъектного подхода, позволяет сделать обучение не объектом воздействия, а личностным выбором студента [5, 65].

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория выступает не только инструментом академической дифференциации, но и эффективным средством повышения учебной мотивации. Её использование в СПО особенно актуально на 1 курсе, когда происходит первичная адаптация к новой образовательной среде. Результаты проведённого исследования подтверждают значимость ИОТ в качестве условия успешного формирования мотивации, особенно в контексте раннего профессионального самоопределения и формирования устойчивого интереса к обучению.

Эмпирической основой настоящего исследования стал констатирующий эксперимент, проведённый на базе Костанайского политехнического высшего колледжа. В нём приняли участие 40 студентов первого курса по различным специальностям, включая "Программное обеспечение" и "Технология машиностроения", а также 10 преподавателей. Целью этапа являлось выявление уровня учебной мотивации и определение актуальных проблем, мешающих её формированию.

Методики исследования включали:

- анкетирование на основе адаптированных методик Т.И. Ильиной, А.А. Реана, Э. Деси и Р. Райана;
- интервью с преподавателями и студентами;
- наблюдение за учебной активностью;
- анализ академических показателей: средний балл, посещаемость, частота пересдач.

Результаты анкетирования показали, что у значительной части студентов наблюдаются признаки низкой внутренней мотивации. Например, 42% респондентов признали, что учатся в колледже по "внешним причинам" (родители настояли, нет альтернативы и пр.). Только 25% из опрошенных на постоянной основе ставят перед собой учебные цели. Уровень самоорганизации в большинстве оценивался как - ниже среднего. Особенно выраженными эти показатели оказались у студентов технических специальностей.

Анализ показал устойчивую закономерность, где более успешные студенты обладают наибольшим уровнем саморегуляции, уверенностью в свои возможности и ориентацией на развитие. Эти выводы подтверждаются

и в интервью с преподавателями, где акцент делался на необходимости индивидуального подхода к сопровождению студентов с разной мотивацией.

На основе полученных данных были разработаны две модели индивидуальной образовательной траектории:

- для студентов с высокой мотивацией – проектная деятельность, участие конференциях, стартап проектах, расширенные задачи и тьютерская поддержка;

- для студентов с низкой мотивацией – регулярная обратная связь , визуализация целей, поэтапное усложнение задач, менторство.

С учетом полученных результатов был разработан прототип веб-приложения, который включает разделы диагностики, назначения маршрута, отслеживания результатов. Данная экосистема будет способствовать устойчивой вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: поиск нового педагогического мышления / Е.В. Бондаревская. — Ростов н/Д: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. — 336 с.
2. Ильина Т.И. Мотивация учения школьников / Т.И. Ильина. — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.
3. Моросанова В.И. Саморегуляция и личностная компетентность / В.И. Моросанова. — М.: Изд-во ИП РАН, 2010. — 248 с.
4. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан. — М.: Проспект, 2016. — 320 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 272 с.

Иванова Е.Е.

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
конфликтологии и бихевиористики
г.Москва.

E-mail: katriniva@mail.ru

Кощиченко И.В.

старший методист ГБОУ Школа № 1515
АНО ВО «Московский гуманитарный университет»
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы
г.Москва.

E-mail: ds2723@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлен теоретический анализ сложностей профессиональной подготовки учителей-логопедов в условиях поликультурной и цифровой образовательной среды мегаполиса (на примере г. Москвы). Авторами выделены и охарактеризованы четыре группы сложностей: содержательно-методические, организационно-педагогические, психологические и кадровые. Обосновывается необходимость модернизации системы высшего логопедического образования в соответствии с вызовами современного мегаполиса.

Ключевые слова: учитель-логопед, профессиональная подготовка, поликультурная среда, цифровизация, мегаполис, билингвизм, речевые нарушения.

Современная система профессиональной подготовки в области специального (дефектологического) образования вынуждена адаптироваться к динамичным социокультурным и технологическим изменениям, происходящим в обществе. Особенно остро эта проблема проявляется в условиях мегаполиса, где образовательная среда характеризуется высокой степенью полиэтничности и интенсивной цифровизацией всех сфер социальной практики.

Как отмечают исследователи, существенная доля детей, имеющих речевые нарушения, воспитывается в семьях мигрантов в условиях естественного билингвизма [2, с. 55]. Одновременно с этим коррекционно-развивающий процесс всё чаще реализуется с использованием цифровых инструментов и дистанционных технологий [1, с. 10]. Данная ситуация обуславливает необходимость анализа сложностей, с которыми

сталкиваются высшие учебные заведения при подготовке логопедов к профессиональной деятельности: формирование готовности выпускников к работе с детьми-билингвами, имеющими речевые нарушения, а также к использованию современных цифровых средств в логопедической практике.

Для понимания природы сложностей, возникающих в процессе профессиональной подготовки логопедов, необходимо обратиться к фундаментальным теоретическим положениям, раскрывающим закономерности речевого развития в условиях билингвизма и механизмы формирования профессиональной компетентности.

В условиях поликультурной среды мегаполиса ситуация развития ребёнка с речевыми нарушениями обусловлена взаимодействием разных языковых систем и культурных практик. При билингвизме механизмы речепорождения функционируют в режиме постоянного переключения между языковыми кодами, что создаёт специфическую картину речевого развития, отличную от развития монолингва [5, с. 47]. Логопед должен не только владеть традиционными методиками коррекции, но и понимать специфику речевого онтогенеза в условиях двуязычия, уметь дифференцировать первичные речевые нарушения и трудности овладения вторым языком.

Дети с речевыми нарушениями также активно включены в цифровое пространство, что открывает новые возможности для логопедической работы, но одновременно требует от специалиста понимания психологических эффектов взаимодействия ребёнка с цифровыми устройствами и владения соответствующими компетенциями [4, с. 12]. Формирование этих компетенций в процессе вузовской подготовки сопряжено с рядом сложностей, связанных как с материально-техническим обеспечением, так и с психологической готовностью студентов и преподавателей к использованию цифровых инструментов.

Первая группа сложностей связана с содержанием образования и методическим обеспечением профессиональной подготовки.

Во-первых, традиционные логопедические диагностические методики разработаны для монолингвальных детей и ориентированы на нормативы речевого развития носителей русского языка. При обследовании билингвов эти методики дают искажённые результаты, не позволяют дифференцировать первичную речевую патологию и особенности речевого развития, обусловленные билингвизмом (интерференцию, переключение кодов, ограниченность языковой практики) [5, с. 49]. Это создаёт фундаментальную сложность в подготовке студентов, поскольку они не могут освоить адекватные методы диагностики, поскольку данные методики отсутствуют в научно обоснованном и стандартизированном виде.

Во-вторых, разработка коррекционных программ для детей-

билингвов с речевыми нарушениями требует учёта взаимодействия языковых систем, специфики фонетических, лексических и грамматических трудностей, обусловленных интерференцией. Такие программы единичны и не имеют достаточной эмпирической апробации [3, с. 25]. Соответственно, студенты не могут освоить в вузе научно обоснованные методы коррекционной работы с данной категорией детей.

В-третьих, в логопедической практике всё шире используются цифровые тренажёры, программы для развития речи, средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Однако отсутствуют научно обоснованные рекомендации по их применению именно в работе с детьми, для которых русский язык не является родным [1, с. 11]. Студенты осваивают цифровые инструменты в общем виде, без учёта специфики работы с билингвальным контингентом.

Вторая группа сложностей связана с организацией образовательного процесса в вузе.

Базами практики для студентов-логопедов чаще всего выступают дошкольные учреждения, школы, логопедические центры, где контингент детей относительно гомогенен в культурно-языковом отношении. Студенты не всегда имеют возможность в ходе практики наблюдать и самостоятельно проводить диагностику и коррекцию речевых нарушений у детей-билингвов, сталкиваться с реальными профессиональными задачами, характерными для работы в поликультурной среде [2, с. 57].

Подготовка к использованию цифровых инструментов и ассистивных технологий требует наличия в вузе соответствующего оборудования: логопедических тренажёров, программного обеспечения для диагностики и коррекции речи, комплектов для альтернативной и дополнительной коммуникации, аппаратуры для дистанционного проведения занятий. Однако, как показывает практика, многие вузы не имеют в достаточном объёме такого оборудования, и студенты изучают эти средства преимущественно теоретически [1, с. 12].

Третья группа сложностей обусловлена психологическими особенностями участников образовательного процесса.

Студенты могут иметь неосознаваемые этнокультурные стереотипы, влияющие на их восприятие детей из семей мигрантов. Эти стереотипы могут проявляться в занижении ожиданий от таких детей, в интерпретации их речевых трудностей исключительно как следствия низкого интеллекта или педагогической запущенности, а не как проявления специфических закономерностей билингвального развития [2, с. 58]. Такие установки препятствуют формированию профессионального подхода к диагностике и коррекции.

Кроме того, как студенты, так и преподаватели могут испытывать тревожность при использовании новых цифровых инструментов в образовательном процессе. Эта тревожность, обусловленная недостаточной

компетентностью в цифровой сфере, может приводить к сопротивлению инновациям и нежеланию осваивать современные технологии [4, с. 15].

Четвёртая группа сложностей связана с кадровым потенциалом системы высшего логопедического образования.

Подготовка логопедов к работе с билингвальными детьми требует, чтобы сами преподаватели обладали глубокими знаниями в области психолингвистики билингвизма, владели методами диагностики и коррекции речевых нарушений у двуязычных детей, имели опыт такой работы. Однако специалистов, сочетающих логопедическую подготовку с пониманием механизмов билингвального развития, крайне мало [5, с. 51].

Кроме того, преподаватели вузов не всегда имеют непосредственный опыт работы с детьми-билингвами с речевыми нарушениями в реальных образовательных организациях. Их знания носят преимущественно теоретический характер, усвоенный из литературы, а не из собственной практики. Это снижает практическую значимость подготовки студентов и формирует у них оторванные от реальности представления о профессиональной деятельности.

Аналогичная ситуация наблюдается и в области цифровых технологий: преподаватели, сами не владеющие в достаточной мере цифровыми компетенциями, следовательно не могут эффективно формировать их у студентов [4, с. 16].

Выявленные сложности не существуют изолированно, а образуют взаимосвязанную систему. Например, отсутствие у преподавателей цифровой компетентности (кадровая сложность) затрудняет формирование цифровых компетенций у студентов (содержательная сложность) и усиливает их тревожность при работе с цифровыми инструментами (психологическая сложность). Дефицит баз практики в поликультурной среде (организационная сложность) не позволяет студентам преодолеть этнокультурные стереотипы (психологическая сложность) и освоить адекватные методы диагностики (содержательная сложность).

Данные сложности требуют комплексного подхода к преодолению выявленных проблем, предполагающего одновременную работу по всем направлениям: разработку научно-методического обеспечения, модернизацию материально-технической базы, психолого-педагогическую работу со студентами и повышение квалификации преподавателей.

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что профессиональная подготовка учителя-логопеда в поликультурной и цифровой образовательной среде мегаполиса сопряжена с множеством сложностей, имеющих содержательно-методическую, организационно-педагогическую, психологическую и кадровую природу.

Выявленные сложности отражают объективное противоречие между новыми требованиями к деятельности логопеда в условиях культурного разнообразия и цифровой трансформации образования, с одной стороны, и

существующей системой его профессиональной подготовки в вузе - с другой. Понимание природы, структуры и взаимосвязей этих сложностей является необходимым условием для разработки эффективных стратегий их преодоления и модернизации высшего логопедического образования в соответствии с вызовами современного мегаполиса.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическое изучение представленности и выраженности выявленных сложностей в реальной практике подготовки логопедов в различных вузах мегаполиса, а также на разработку, апробацию и оценку эффективности конкретных мер по их преодолению, как организационно-методических, так и психолого-педагогических.

Список литературы

1. Кукушкина О.И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2021. — № 43.
2. Куликова Т.И., Степанова Н.А. Психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114).
3. Нефедова И.В., Подлужная В.В. Особенности методических приемов при коррекции речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи и детей-билингвов [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-metodicheskikh-priemov-pri-korreksii-rechevyh-narusheniy-detey-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-i-detey-bilingvov> (дата обращения: 09.04.2026).
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 3. С. 8-24.
5. Шишкова М.И. Диагностика речевых нарушений у детей-билингвов // Логопедия. 2022. № 4. С. 45-52.

Кощиченко И.В.

*старший методист ГБОУ Школа № 1515, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы
Московского гуманитарного университета*

МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕГАПОЛИСА

В статье представлен теоретический анализ существующих в современной педагогической науке подходов к моделированию

поликультурной и цифровой компетентности преподавателя высшей школы. Автором обосновывается необходимость интеграции двух компетентностных конструктов применительно к условиям образовательной среды мегаполиса (на примере г. Москвы). На основе критического обзора моделей, предложенных в научной литературе, выдвигается гипотетическая структура поликультурной цифровой компетентности.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, цифровая компетентность, преподаватель высшей школы, мегаполис.

Современная образовательная среда мегаполиса, и в особенности Москвы, предъявляет к преподавателю высшей школы качественно новые, интегративные требования. С одной стороны, это необходимость эффективного взаимодействия с полиэтническим контингентом студентов. С другой стороны, цифровая трансформация университетского образования требует от преподавателя владения широким спектром цифровых инструментов.

Как показывают исследования последних лет, категория «поликультурная цифровая компетентность» в отношении к преподавателю высшей школы в условиях мегаполиса пока не получила полноценного теоретического осмысления. Существующие исследования, как правило, рассматривают поликультурную и цифровую компетентности как самостоятельные конструкты.

В современной педагогической науке поликультурная компетентность преподавателя высшей школы рассматривается как интегративное качество, обеспечивающее эффективное взаимодействие со студентами, в том числе и как представителями разных культур.

Как отмечают В.П. Борисенков и О.В. Гукаленко, поликультурное образование сегодня представляет собой новую педагогическую парадигму, отвечающую на вызовы глобализации и культурного разнообразия [1, с. 60]. Авторы подчёркивают, что в условиях мегаполиса, где представлены десятки этнических групп, поликультурная компетентность педагога перестаёт быть дополнительным требованием и становится базовым компонентом профессионализма [1, с. 68-69].

В другом совместном исследовании В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко и Л.Д. Панова акцентируют внимание на том, что межкультурное взаимодействие студентов в поликультурном пространстве высшей школы требует от преподавателя особых коммуникативных умений: способности выстраивать диалог, снимать напряжение, связанное с культурными различиями, и создавать инклюзивную образовательную среду [2, с. 38-40].

Ученые-практики О.В. Гукаленко, В.Н. Пустовойтов, анализируя особенности подготовки педагогов для работы в поликультурном пространстве, выделяют ключевые компоненты поликультурной

компетентности: когнитивный (знание культурных особенностей), эмоционально-ценностный (толерантность, уважение) и деятельностный (умение адаптировать учебные материалы) [3, с. 150-151].

Параллельно с поликультурной компетентностью в последние годы активно разрабатывается проблематика цифровой компетентности педагога.

Авторитетное исследование Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой и Т.А. Нестика «Цифровое поколение России: компетентность и безопасность» даёт развёрнутое представление о структуре цифровой компетентности современного педагога [4, с. 112-115]. Авторы выделяют четыре компонента: информационную компетентность (поиск, оценка, хранение информации), коммуникативную компетентность (обмен цифровым контентом), техническую компетентность (работа с цифровыми устройствами и платформами) и компетентность в области цифровой безопасности и этики [4, с. 118-120].

Особое значение для нашего исследования имеет вывод Г.У. Солдатовой и её соавторов о том, что цифровая компетентность преподавателя должна формироваться с учётом контекста - в данном случае контекста мегаполиса с его высокой цифровой насыщенностью [4, с. 205-207].

Формирование поликультурной цифровой компетентности преподавателя высшей школы должно опираться на действующую нормативно-правовую базу.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (уровень магистратуры), утверждённый приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 129, устанавливает, что выпускник магистратуры должен обладать универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями [5, с. 4-5].

Важно отметить, что стандарт предусматривает возможность применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации программы магистратуры [5, с. 2]. Однако, как показывает анализ, в стандарте не выделены отдельно компетенции, интегрирующие поликультурную и цифровую составляющие, что подтверждает актуальность теоретической разработки такой интегративной модели.

Образовательная среда мегаполиса (на примере Москвы) характеризуется несколькими значимыми факторами, определяющими специфику поликультурной цифровой компетентности преподавателя.

Во-первых, это высокая степень полиэтничности студенческого контингента. Как отмечают В.П. Борисенков и О.В. Гукаленко, в московских вузах обучаются студенты из регионов России и зарубежья, представляющие различные этнические и языковые группы [1, с. 63].

Во-вторых, насыщенность цифровой инфраструктуры. Москва обладает развитой цифровой средой, что, с одной стороны, облегчает цифровую деятельность преподавателя, с другой требует от него более высокого уровня цифровой компетентности. Исследователь Г.У. Солдатова и её соавторы подчёркивают, что «цифровое поколение» студентов требует от преподавателя не просто владения инструментами, но и понимания психологических особенностей цифровой коммуникации [4, с. 210-212].

В-третьих, интенсивность межкультурных контактов именно в цифровой среде. В мегаполисе цифровая и офлайн-коммуникации тесно переплетены. Как показывают исследования О.В. Гукаленко и В.Н. Пустовойтова, именно в цифровой среде риски недопонимания на культурной почве могут проявляться острее из-за отсутствия невербальных сигналов [3, с. 152].

На основе анализа представленных источников мы предлагаем гипотетическую структуру поликультурной цифровой компетентности преподавателя высшей школы в условиях мегаполиса, включающую четыре компонента.

Мотивационно-ценностный компонент предполагающий: принятие культурного разнообразия как ценности, в том числе в цифровой среде; осознание значимости цифровой компетентности для эффективной профессиональной деятельности в полиэтническом мегаполисе; мотивацию к непрерывному развитию.

Когнитивный компонент включающий: знание культурных особенностей этнических групп, представленных в студенческой среде мегаполиса [2, с. 42]; понимание механизмов возникновения культурных стереотипов в цифровой коммуникации; знание цифровых платформ и сервисов, обеспечивающих межкультурное взаимодействие [4, с. 125].

Коммуникативно-деятельностный компонент отражающий умения: выстраивать межкультурный диалог в цифровых форматах; модифицировать цифровой образовательный контент с учётом культурных особенностей студентов; разрешать конфликтные ситуации на почве культурных различий, возникающие в учебных чатах и форумах [3, с. 151-152].

Рефлексивно-адаптивный компонент включающий: способность к критической оценке собственных культурных установок и их влияния на цифровую педагогическую коммуникацию; умение анализировать эффективность используемых цифровых инструментов в поликультурном контексте; готовность к адаптации профессионального поведения в новых ситуациях межкультурного цифрового взаимодействия [1, с. 70].

Итак, проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

1. В современной педагогической науке сложились достаточно подробные модели поликультурной компетентности преподавателя (В.П.

Борисенков, О.В. Гукаленко и их соавторы) и цифровой компетентности преподавателя (Г.У Солдатова., Е.И. Рассказова., Нестик Т.А.). Однако эти модели развивались изолированно.

2. Образовательная среда мегаполиса характеризуется такими особенностями, как высокая полиэтничность, насыщенность цифровой инфраструктурой, интенсивность межкультурных контактов в цифровой среде. Эти особенности создают объективную потребность в интеграции двух компетентностных конструкторов.

3. Действующий ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» не выделяет интегративную поликультурную цифровую компетентность в качестве самостоятельной, что подтверждает актуальность её теоретического моделирования [5, с. 4-7].

4. На основе экстраполяции уже имеющихся моделей выдвинута гипотетическая структура поликультурной цифровой компетентности, включающая четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивно-адаптивный.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическую верификацию предложенной модели.

Список литературы

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В. Поликультурное образование - новая педагогическая парадигма // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. - Екатеринбург, 2019. - С. 59-74.

2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Панова Л.Д. Межкультурное взаимодействие студентов в поликультурном пространстве высшей школы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. - М.: Российский университет дружбы народов, 2019. - С. 36-47.

3. Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Особенности подготовки педагогов для работы в поликультурном пространстве высшей школы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. - М.: Российский университет дружбы народов, 2019. - С. 149-153.

4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. - М.: Смысл, 2017. - 375 с.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям): приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 129 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс].

Маргелова М.А.

ФБУН ЦНИИ Эпидемиологии Роспотребнадзора,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ.

E-mail: GulyaevaMA060@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ПОТЕНЦИАЛ ЧАТ- БОТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях цифровой трансформации образования и высоких психоэмоциональных нагрузок. Обосновывается актуальность формирования личностно-профессиональной устойчивости как интегративного качества, которое обеспечивает адаптивность педагога и его способность противостоять педагогическим стрессам. На основе теоретического анализа и эмпирических исследований (Е.О. Саруханян, В.М. Вячисов, 2025) показан рост нагрузки на педагогов. Раскрывается педагогический потенциал чат-ботов для развития коммуникативной мобильности и регуляторной гибкости. Приводятся доказательства эффективности использования цифровых симуляторов (исследования Д.А. Шишкова, А.В. Вотинцева). Делается вывод о необходимости внедрения чат-ботов в цифровую образовательную среду педагогических вузов.

Ключевые слова: цифровая трансформация, коммуникативная мобильность, педагогический симулятор, регуляторная гибкость, профессиональная адаптивность.

Цифровая трансформация образования, являясь объективной реальностью XXI века, ставит перед системой высшего педагогического образования принципиально новые задачи. Сегодня недостаточно дать будущему учителю прочные предметные знания и методические навыки [3, с. 72]. Ключевым требованием становится подготовка будущего педагога, способного сохранять эмоциональную стабильность, высокую мотивацию и эффективность в условиях быстро меняющейся, нестабильной и коммуникативно насыщенной цифровой среды.

Актуальность формирования личностно-профессиональной устойчивости будущих педагогов подтверждается эмпирическими данными о том, с какими нагрузками уже сегодня сталкиваются работающие педагоги в условиях цифровизации.

Согласно исследованию, проведенному Е.О. Саруханян и В.М. Вячисовым в 2025 году (выборка 573 преподавателя 18 российских вузов) [4], общая недельная нагрузка педагогов выросла на 23,99%. Особенно показательно увеличение коммуникативной составляющей: консультации со студентами увеличились на 87,48%, к тому же более 41,72% учителей

заявили, что цифровизация усложнила их работу [4, с. 78, 82]. Приведенные данные характеризуют действительную профессиональную среду, в которую уже через несколько лет войдут сегодняшние студенты педагогических направлений. Следовательно, задачей высшей школы становится не просто трансляция предметных знаний, но и целенаправленное формирование у будущих педагогов личностно-профессиональной устойчивости [3, с. 72].

Цель данной статьи – теоретически обосновать потенциал чат-ботов как инструмента формирования личностно-профессиональной устойчивости будущего педагога в цифровой образовательной среде вуза.

В контексте данного исследования под личностно-профессиональной устойчивостью понимается «интегративное качество личности, позволяющее педагогу успешно адаптироваться к изменениям в профессиональной сфере, сохранять эмоциональную стабильность и высокую мотивацию» в условиях быстро меняющейся образовательной среды [3, с. 72].

Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить три ключевых структурных критерия личностно-профессиональной устойчивости [3, с. 73]:

1. Эмоциональная регуляция – способность педагога осознанно контролировать свои эмоции, используя личностные ресурсы (жизнестойкость, оптимизм) для сохранения эффективности деятельности в стрессовых условиях.

2. Динамическая профессиональная адаптивность – выражает готовность будущего педагога гибко и эффективно реагировать на изменения профессиональной среды.

3. Прогностическая компетентность – интегративная способность педагога, обеспечивающая организацию учебного процесса на основе предвидения изменений в развитии, обучении и становлении личности учащихся.

Важным критерием в контексте цифровой образовательной среды является динамическая профессиональная адаптивность, раскрывающаяся через два взаимосвязанных показателя: коммуникативная мобильность – способность гибко выстраивать общение с участниками образовательного процесса, адаптируя коммуникативные средства к меняющимся условиям профессиональной деятельности для достижения педагогических целей; регуляторная гибкость – способность гибко перестраивать профессиональное поведение и сохранять самообладание в напряженных ситуациях при изменении условий педагогической деятельности [3, с. 73]. Такие показатели составляют основу коммуникативного компонента формирования личностно-профессиональной устойчивости будущего педагога в цифровой образовательной среде вуза.

Одним из эффективных инструментов формирования коммуникативного компонента являются чат-боты. На основе анализа современных исследований были выделены работы, в которых представлены эмпирические данные, подтверждающие это положение. Чат-боты, интегрированные в мессенджеры (Telegram, VK), перестают быть просто инструментами коммуникации и превращаются в эффективный педагогический тренажер. Обратимся к эмпирическим доказательствам, представленным в современных исследованиях.

В работе Д.А. Шишкова [5] был разработан цифровой сюжетно-ролевой симулятор воспитательного процесса – чат-бот на платформе Telegram для обеспечения развития коммуникативных навыков будущих педагогов. Полученные результаты показали значительный рост уровня самоконтроля в общении (по тесту М. Снайдера) в экспериментальной группе: с 5,38 до 7,71 балла, тогда как в контрольной группе рост был минимальным (с 5,8 до 6,4) [5, с. 437]. Также было зафиксировано, что показатели поведения в конфликтной ситуации «приблизились к модельным, демонстрируя равновыраженность всех пяти стратегий взаимодействия» [5, с. 437]: будущие педагоги перестали использовать только одну доминирующую тактику и стали гибко применять сотрудничество и компромисс. Автор доказывает, что чат-бот способствует развитию регуляторной гибкости в конфликтных ситуациях и повышению самоконтроля в общении.

А.В. Вотинцев [2]. в своем исследовании использовал чат-бот для сопровождения профессионального развития действующих педагогов. Автор выделил следующие достоинства применения данного тренажера в образовании [2, с. 162]:

- мгновенная обратная связь без временных ограничений, устраняя коммуникативные барьеры, присущие взаимодействию с человеком;
- персонализация и индивидуализация обучения через круглосуточный доступ к информации и гибкость взаимодействия с контентом;
- диалоговый формат работы, позволяя использовать как персонального помощника с функциями сохранения истории взаимодействия;
- быстрый доступ к поиску образовательного материала, предоставляя выдачу контента по запросу и структурирование информации для лучшего ее усвоения;
- доступный инструмент самообразования, заменяя электронные курсы для полностью автономного и смешанного использования;
- автоматизация обучения, реализация функций обучения (обратная связь, консультации, контроль) в автоматическом режиме.

Таким образом, чат-бот может рассматриваться как эффективное средство сопровождения профессионального развития, способствующее

формированию личностно-профессиональной устойчивости будущего педагога через персонализированную поддержку, развитие регуляторных навыков и снятие коммуникативных барьеров. Ключевыми преимуществами являются масштабируемость, ресурсная эффективность и доступность в любое время, что создает основу для оптимизации образовательного процесса в вузе [5, с. 165].

Ключевая связь между использованием чат-бота и формированием личностно-профессиональной устойчивости будущего педагога состоит в том, что коммуникативный компонент цифровой образовательной среды реализуется путем организации учебного взаимодействия с ботом. Как показано в таблице 1, чат-бот выступает тренажером, который в безопасной среде моделирует стрессовые педагогические ситуации (конфликт с «виртуальным» учеником, сложный диалог с родителем), предоставляя студенту возможность проиграть разные модели поведения.

Таблица 1

Механизм влияния чат-бота на показатели личностно-профессиональной устойчивости будущего педагога

Показатели	Влияние чат-бота
Коммуникативная мобильность	Обеспечивает мгновенную обратную связь (анализ сильных и слабых сторон общения; рекомендации по улучшению коммуникативных навыков)
Регуляторная гибкость	Обеспечивает практику профессионального диалога (разрешение конфликтных ситуаций, взаимодействие с «виртуальными родителями» и «виртуальными обучающимися») и повышение гибкости общения (стандартные вопросы с выбором ответа; проблемные ситуации, требующие развернутого решения)

Проведенный анализ теоретических источников позволяет утверждать, что чат-боты обладают значительным педагогическим потенциалом для формирования личностно-профессиональной устойчивости будущего педагога, особенно ее коммуникативного компонента.

Можно сказать, что коммуникативный компонент цифровой образовательной среды вуза реализуется с помощью организации учебного взаимодействия с использованием чат-бота, что обеспечивает:

– диалоговый характер обучения, необходимый для эффективной педагогической коммуникации;

– моделирование педагогических ситуаций с возможностью гибкого реагирования, выступая в роли безопасного «тренажера» для развития регуляторной гибкости и коммуникативной мобильности;

– организацию мгновенной обратной связи, позволяя студенту рефлексировать и корректировать коммуникативные ошибки, снижая уровень тревожности перед выходом на действительную педагогическую практику.

Перспективой дальнейших исследований является разработка методического сопровождения для будущих преподавателей по внедрению шаблонных заданий и вербальных тренажеров на основе чат-бота в дисциплины психолого-педагогических направлений.

Список литературы

1. Вотинцев А.В. Использование обучающего чат-бота в сопровождении профессионального развития педагога / А.В Вотинцев // Человек и образование. – 2024. – № 1. – С. 157-167.

2. Маргелова М.А. Критериально-диагностический инструментарий оценки уровня личностно-профессиональной устойчивости будущих педагогов / М.А. Маргелова, Е.А. Алисов // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы XVI Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). 24-30 ноября 2025 г.; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина» / отв. ред. Л.Н. Макарова. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2025. – С. 71-76. – 0,375 п.л.

3. Саруханян Е.О. Влияние внедрения информационных технологий в вузах на психологическое благополучие преподавателей высшей школы / Е.О. Саруханян, В.М. Вячистов // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 9. – С. 2.

4. Шишков Д.А. Формирование педагогических коммуникативных компетенций будущего педагога с применением программного обеспечения, представленного в виде цифрового сюжетно-ролевого симулятора воспитательного процесса. /Д.А. Шишков // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 2. – С. 433-439.

Мирошниченко А.И.

учитель английского языка ГБОУ школы №1517, магистрант

ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

E-mail: fadyukhinaai083@mgpu.ru

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ВЛИЯНИЕ МЕГАПОЛИСА НА ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается трансформация традиционных моделей иноязычного образования под влиянием среды современного мегаполиса. Автор доказывает, что мегаполис выступает не пассивным фоном, а активной образовательной средой, где спонтанное кросс-культурное взаимодействие становится ключевым фактором формирования межкультурной и коммуникативной компетенций. На основе анализа ключевых характеристик мегаполиса выявляются новые возможности и вызовы для формального образования. Предлагаются принципы интеграции городской среды в образовательный процесс, направленные на преодоление разрыва между академическим изучением языка и его реальным использованием.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, языковая среда, образовательное пространство.

Современный мегаполис представляет собой сложный социокультурный и лингвистический феномен, оказывающий глубокое влияние на все сферы жизни, включая образование. Традиционная форма иноязычного образования, сконцентрированная в стенах любого учебного заведения и ограниченная рамками учебного пособия, сегодня конфронтирует с принципиально новым контекстом. Язык теперь уже не является исключительно предметом изучения, он превращается в инструмент ежедневной, зачастую спонтанной, коммуникации в поликультурной урбанистической среды. Перед педагогической наукой и практикой встает насущная проблема: каким образом иноязычное образование детей в крупном городе претерпевает изменения под влиянием активного культурного обмена?

Основной целью данного исследования является рассмотрение влияния жизни в мегаполисе на формирование целей, содержания и методов преподавания иностранных языков подрастающему поколению. Для того, чтобы достичь эту цель были поставлены следующие задачи: 1) определение и анализ ключевых городских факторов, влияющих на изменение языковой ситуации; 2) анализ влияния неформальных межкультурных взаимодействий на мотивацию к обучению и совершенствование коммуникативных навыков у молодого поколения; 3) определение новых направлений и методических вызовов, с которыми сталкивается традиционная система образования; 4) формулирование

основополагающих подходов к построению комплексной образовательной среды, интегрирующей школьные ресурсы и городское пространство.

Мегаполис как активная образовательная среда: ключевые факторы

Мегаполис создает уникальный комплекс условий, которые переопределяют само понятие «языковая среда». В отличие от моноэтнических и монолингвальных сообществ, крупный город представляет собой динамичное пространство, где образовательные процессы выходят далеко за пределы классной комнаты. Можно выделить несколько ключевых факторов, оказывающих непосредственное влияние на иноязычное образование.

Во-первых, это языковое разнообразие и «лингвистический ландшафт». Как отмечает С.В. Демьяненко, лингвистический ландшафт города – это видимая в публичном пространстве письменная речь: вывески, реклама, указатели, меню, граффити [1, с. 45]. В мегаполисе этот ландшафт неизбежно мультиязычен. Ребенок ежедневно сталкивается с иноязычными надписями (преимущественно на английском как языке глобальной коммуникации), что создает постоянную визуальную экспозицию, формирует пассивный словарный запас и чувство «присутствия» языка в повседневности. Например, исследование, проведенное в Москве в 2022 году, показало, что на центральных улицах города доля вывесок, содержащих англицизмы или полностью выполненных на английском языке, достигает 60-70% в сегменте кафе, магазинов одежды и развлекательных заведений [4, с. 112]. Во-вторых, фактор гиперсвязности и цифровизации. Мегаполис – это узел глобальных коммуникационных сетей. Цифровые технологии (смартфоны, планшеты) обеспечивают детям мгновенный доступ к аутентичным иноязычным ресурсам: видеоконтенту на YouTube, социальным сетям, онлайн-играм с международными серверами. Транспортная инфраструктура и туристический поток делают встречи с носителями других языков и культур обыденным явлением. Язык становится необходимым для навигации в цифровом и физическом пространстве, что кардинально меняет мотивацию: от внешней (оценка в школе) к внутренней (инструмент для решения практических задач и доступа к желаемому контенту). В-третьих, поликультурность и спонтанное взаимодействие. Мегаполисы являются магнитом для мигрантов и экспатов. По данным Росстата за 2023 год, в Москве и Санкт-Петербурге проживает более 35% всего иностранного населения, учтенного в России. Это создает ситуации не запланированного, а спонтанного кросс-культурного общения: в магазине, на детской площадке, в транспорте. Для ребенка такая ситуация представляет собой «естественный эксперимент» по применению языковых знаний, развитию стратегий понимания и преодоления коммуникативных барьеров.

Спонтанное кросс-культурное взаимодействие: от угрозы к возможности

Долгое время в педагогике доминировал взгляд на внешкольную языковую среду как на источник интерференции (влияния родного языка) и несистематизированного, порой некорректного, языкового опыта. Однако в контексте мегаполиса спонтанное взаимодействие приобретает новое значение.

Оно выступает мощным мотивационным драйвером. Успешная, даже минимальная, коммуникация на иностранном языке в реальной ситуации (помочь туристу найти дорогу, понять инструкцию к гаджету) дает ребенку ощущение компетентности и практической пользы от изучения языка, которое трудно достичь в искусственно смоделированных ситуациях урока. Исследование, проведенное среди учащихся 5-7 классов московских школ, показало, что 68% респондентов назвали именно такие спонтанные ситуации самым запоминающимся и мотивирующим опытом использования иностранного языка, в то время, как только 24% указали на успехи на школьных олимпиадах или тестах [2, с. 89].

Кроме того, такое взаимодействие формирует базовую межкультурную компетенцию. Ребенок на практике сталкивается с невербальными сигналами, акцентами, отличными моделями поведения и учится гибко реагировать на них. Он осознает, что коммуникация – это не просто обмен грамматически правильными фразами, а процесс согласования смыслов между людьми с разным бэкграундом. Этот опыт является бесценным и часто недоступным в рамках стандартного учебного плана.

Одной из основных сложностей традиционных форм обучения состоит в пассивной позиции обучающегося и механическом усвоении знаний. В контексте изучения иностранных языков — это монотонное заучивание грамматических структур и словарного запаса с конечной целью сдачи экзаменов, что зачастую оказывается бесполезным для учащегося, способного свободно общаться на иностранном языке в естественных ситуациях. Очень хорошо это подчеркивается в статье З.З. Болтаевой: «Тот, кто учится только рецептивно, линейно, систематично и под внешним руководством, не только постепенно утрачивает мотивацию и интерес, но и во многих случаях приобретает инертные знания, которые изучаются теоретически, но не применяются в реальных ситуациях». В результате чего возникает определенный риск: материализуется «книжный» вариант речи – правильный, но безжизненный и в основном реализующейся в письменной форме, и «бытовой» язык – «живой» и функциональный, но свободный от того же несоответствия общепринятому этикету. Современные преподаватели должны идентифицировать и попытаться интегрировать эти две формы языка в своей работе так, чтобы преподавать более эффективными и практичными способами.

Новые подходы к встраиванию городской среды в образовательный процесс

Обширная городская территория предлагает учителям огромное количество новых возможностей, превращая многомиллионный населенный пункт в грандиозное образовательное пространство. Эти преобразования выходят за рамки стандартных ознакомительных поездок, экскурсий подразумевая имплементацию исследовательских и проектных задач, напрямую связанных с городской действительностью. Исходя из изучения опыта прогрессивных учебных заведений в Москве и Санкт-Петербурге, можно выделить ключевые подходы к созданию единой образовательной экосистемы.

1. Во-первых, это принцип аутентичности. Задания здесь должны быть связаны с реальными объектами и ситуациями городской среды. Например, расшифровать информацию на мультязычной информационной стеле в парке; составить аудиогид на иностранном языке для местного музея или района; провести мини-опрос туристов на заданную тему.

2. Во-вторых, это принцип проблемности и исследования. Язык тут уже выступает средством для решения неязыковых задач. Проект может быть направлен на изучение «лингвистического ландшафта» своего района (какие языки представлены, где и почему), анализ культурных кодов в рекламе или на сравнение сервисов для туристов в разных странах на основе отзывов на иностранных сайтах.

3. В-третьих, это принцип цифровой гибридности. Использование цифровых инструментов (мобильных приложений для создания квестов, карт, блогов) для фиксации, анализа и презентации результатов взаимодействия с городской средой. Это позволяет структурировать спонтанный опыт и рефлексировать над ним.

4. В-четвертых, это принцип сотрудничества. Если на систематической основе включить работу с носителем языка (переписка или живое общение посредством интернет-площадок) с иностранными школьниками о городских проблемах, таких как экология или транспорт, а также волонтерство на международных мероприятиях, то такой вариант сотрудничества позволит усовершенствовать знания иностранного языка, а также позволит усилить кросс-культурное взаимодействие.

Для внедрения этих методов преподаватель должен взять на себя новую ответственность – не как распространителя знаний, а как модератора и проектировщика образовательных траекторий, помогающего ученику осмыслить и обогатить тот языковой и культурный опыт, который он получает за пределами школы.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что мегаполис оказывает трансформационное влияние на изучение иностранного языка, перемещая их из школьной среды в сферу реальной жизни. Межкультурное взаимодействие, формируемое городской средой, может служить

важнейшим образовательным инструментом, способствующим устойчивой мотивации, практическим коммуникативным навыкам и межкультурной компетентности.

Основной вызов для современной педагогики заключается в преодолении разрыва между стихийным, спонтанным языковым опытом ребенка в городе и систематическим, но зачастую изолированным, обучением в школе. Ответом на этот вызов должна стать стратегия интеграции и конвергенции, при которой образовательная программа сознательно и системно использует потенциал мегаполиса как активной обучающей среды.

Перспективными направлениями дальнейших исследований видятся изучение эффективности конкретных педагогических технологий (городских квестов, сетевых проектов), анализ влияния цифровых сервисов мегаполиса на языковую социализацию, а также разработка моделей подготовки учителей к работе в условиях открытой, поликультурной образовательной среды.

Список литературы

1. Демьяненко, С.В. Лингвистический ландшафт современного мегаполиса как фактор иноязычного образования / С.В. Демьяненко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 1(41). – С. 44-52. – EDN JOPQKL. [Электронный ресурс]: URL: <https://vestnik.mgpu.ru/jour/article/view/2845> (дата доступа: 21.02.2026).
2. Коряковцева, Н.Ф., Тарасюк, Н.А. Мотивационные профили учащихся в контексте неформального иноязычного образования в мегаполисе / Н.Ф. Коряковцева, Н.А. Тарасюк // Педагогика. – 2022. – № 8. – С. 85-94. – EDN ZQZZWC. [Электронный ресурс]: URL: <https://pedagogika-journal.ru/archive/2022/8/motivacionnye-profil-uchashhihsya> (дата доступа: 22.02.2026).
3. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Урок иностранного языка в условиях новой реальности / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 220 с. – ISBN 978-5-222-34567-8. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44050120> (дата доступа: 17.02.2026).
4. Сысоев, П.В. Цифровая лингводидактика: теория и практика / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 110-119. – EDN HQBNVJ. [Электронный ресурс]: URL: <https://iyazyki.shkolapress.ru/2023/02/cifrovaya-lingvodidaktika/> (дата доступа: 15.02.2026).
5. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие / А.Н. Щукин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Икар, 2021. – 454 с. – ISBN 978-5-7974-0789-2. [Электронный ресурс]: URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=bookid=693345> (дата доступа: 17.02.2026).

Муханов Е.О.

аспирант кафедры психолого-педагогического образования

Института педагогики и психологии

Костромского государственного университета,

г. Кострома

E-mail: mixanow@bk.ru

Якушев А.Е.

магистрант кафедры психолого-педагогического образования

Института педагогики и психологии

Костромского государственного университета,

г. Кострома

E-mail: andr.jakushev2014@yandex.ru

Научный руководитель: Захарова Ж.А.

д.п.н., профессор, заведующий

кафедрой психолого-педагогического образования

Института педагогики и психологии

Костромского государственного университета,

г. Кострома

ИГРОПРАКТИКИ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

В данной статье представлен ряд игропрактик для работы педагога с одарёнными подростками – одной из уязвимых категорий. Рассматриваются как гармоничный тип одарённости (любопытность, гибкость мышления, быстрота обучения, отличная память, способность к коммуникации), так и дисгармоничный (отставание в развитии отдельных сфер, трудности социальной адаптации, неприятие сверстниками, специфические игровые интересы). Игропрактики могут применяться не только в классных и общешкольных коллективах, но и в детских оздоровительных лагерях.

Ключевые слова: группировки игр, игротехника, структура игропрактики.

Актуальность работы педагогов с одаренными детьми как уязвимой категорией подростков, вызванной с точки зрения возможности возраста и ограниченности жизненного опыта, сложности отношений с окружающими, обусловлена тем, что без специальной педагогической поддержки высокий интеллект становится фактором риска, приводящим к социальной дезадаптации, неврозам и потере таланта.

Современный педагог в этой ситуации должен выполнять не столько функцию транслятора знаний, сколько функцию наставника и фасилитатора, помогающего подростку справиться с диссинхронией

развития, выстроить коммуникацию со сверстниками и найти способы безопасной самореализации. Игнорирование этой уязвимости приводит к тому, что общество теряет самых перспективных своих членов. Опираясь на наш опыт работы с данной категорией детей, использование игропрактики как технологического инструментария, направленного на создание увлекательной среды для приобретения опыта просоциальных действий, позволяет побудить одаренных подростков к активной социальной деятельности и самосовершенствованию.

Прежде всего, понятие «игропрактика» в отечественной науке и практике получает все более широкое распространение, укладывается в современные подходы в теории и методике менеджмента, социальной психологии, общей, превентивной, социальной педагогике, реабилитологии, социальной работе. Она трактуется как методика, основанная на игре, представляющая собой сложный инструмент, обеспечивающий вовлеченность человека в деятельность, в социальное взаимодействие, в получение новых знаний, в развитие социальных, "мягких" навыков, рост мотивации, помогающий решать задачи социализации, создания безопасной среды для тестирования моделей собственного поведения, для проживания реальных ситуаций, принятия самостоятельных решений и ведения непосредственных результатов своих действий и способность работать в группах и стрессовых ситуациях. При этом главное внимание уделяется регулированию межличностных отношений, социальному взаимодействию и личностному росту (Е. Геллер, И. Гриценко, С. Сагезе, И. Хейзинг, Г.П. Щедровицкий и др.).

В публикациях разных авторов упоминается несколько вариантов группировки игр, лежащих в основе этой методики, и чаще встречающиеся:

1) бизнес-игры (для сплочения коллектива, освоения конкретных коммуникативных навыков), трансформационные игры (для познания себя, окружающего мира, своих жизненных стратегий и сценариев), деловые (организационно-деятельностные) игры, встроенные в обучающие программы и включающие приемы и имитации решения кейсов, симуляции, ролевых сюжетов (Н. Талев, Г.П. Щедровицкий и др.);

2) образовательные игры (получение новых знаний, умений, навыков, расширение кругозора, обогащение опыта работы с её информацией, её оперативного нахождения, обработки, использования с последующей проверкой на практике, развитие компетенций), ориентированные на включение одаренных детей в познание общественно важных проблем, социальное взаимодействие, расширение социально-полезных знаний, формирование социальных компетенций, вовлечение в созидательную деятельность, совершенствование индивидуализированного социального опыта и работы в команде (В.М. Бейлин, В.М. Букатов, А.П. Ермова, Н.В. Микляева, М.А. Сухова, Е. Е. Шулешко и др.);

3) терапевтические игры, представляющие собой создание ситуаций,

помогающих субъекту увидеть проблему, найти и обосновать альтернативные способы социального поведения, снижение межличностного напряжения, создание комфортной атмосферы для открытого общения, восстановление социального взаимодействия, уверенности в себе, доверия к окружающим [1, с.53; 3, с. 31].

По мнению специалистов, структура игропрактики складывается из трёх основных направлений: а) игротехника – ключевой элемент – игра (основа – технологии деловой игры, квесты на командообразование, настольные бизнес-игры по ведению переговоров, стратегическому планированию); б) геймификация (или игрофикация), суть – в использовании их элементов и механики в образовательном, воспитательном, социализационном процессах, которая нередко рассматривается в качестве игровой оболочки для неигровой ситуации. В научно-методической литературе выделяют несколько её видов: простейшая (когда в деятельность вводятся баллы, выстраиваются рейтинги) – ориентированная на внешнюю мотивацию; структурная, представляющая собой добавление игровых элементов к привычным методикам обучения, воспитания, образования. Достигается это за счёт введения характерных персонажей (аналогичных компьютерным играм), сторителлинга (проживания чьей-либо жизни), сеттинга (создание декорации игры, её нарративной оболочки), ачивок (выполнение усложняющихся заданий), визуализация (процесса, результатов, обстановки, среды, влияний, валюты и других аксессуаров), миссий, уровней, наград, маскотов и других элементов; контентная, дающая возможность участнику самостоятельно преобразовывать сюжет игры при введении дополнительных внешних стимулов, побуждающих и ограничительных (время, место, число участников и т. п.) (М. Бронникова, И. Нефедьев и др.); *частичное погружение (наблюдение за действиями персонажа игры, которому помогают своими реакциями добиваться поставленных целей) и полное погружение (когда достигается включение в игровую реальность и действие ведётся от имени выдуманных героев, с использованием потенциала игры для собственного самоулучшения)* (Н.А. Бакулина, Н.В. Быстрова, А.В. Гнездин, А.В. Угарова и др.); в) игроинформация – игра создается за счёт изменения отношения участников к привычным условностям, разворачивание игрового пространства, позволяющего переходить к более сложным игровым формам, обеспечивать включение социальных функций, усиливать чувство общности, вводить и индивидуальные и командные соревновательные элементы [2, с.172-174].

Итак, игротехника – специфическое технологическое решение социально-психологических проблем одаренного подростка с использованием потенциалов игры, позволяющий участнику легко втягиваться в предлагаемый процесс, примерять и отрабатывать разные

роли, обогащая собственный жизненный опыт (В.Л. Борзенков, Б. Н. Герасимов, Г.П. и П.Г. Щедровицкие и др.).

Из трёх представленных выше частей игротехники приоритетной в работе педагога с данной категорией подростков является геймификация, позволяющая через игровую оболочку учить и учиться следовать определённым правилам, принимать решения, делать выбор, творчески действовать. Этому будут способствовать: 1) задачи с ограниченными ресурсами («Око мрака», «Портрет», «Фрина», «Ну вот и всё?!» и др.); 2) игровые модификации («Бункер», «Зона риска», «Первые шаги», «Один день жизни» и др.); 3) работа с конструктором: «персональный путеводитель», помогающий определиться с основными направлениями (путями личного продвижения); «Три шага навстречу цели», суть которого в отработке «мягких» социальных навыков, укладывающихся в рамки «мои действия в конкретной ситуации». В частности, одаренным подросткам предлагается подумать, во-первых, над тем, что многим людям, даже взрослым, успешным, сложно планировать свои действия, расставлять приоритеты, во-вторых, попробовать двигаться следующим образом: «лучшим способом справиться с любым заданием – это представить его себе в деталях (визуализация), выбрав в качестве ориентира один из предложенных персонажей и с его помощью: а) нарисовать ожидаемый результат (твоя цель и чего ты хотел бы получить); б) расставь приоритеты, используя прием «три камня» (валун, булыжник, галька) и установить связи между ними; в) опираясь на технику «Светофор», суть которой в следующем: учись делать паузу, чтобы подумать, спроси себя (Почему я делаю этот выбор? Каковы могут быть последствия этого выбора? Как можно было бы сделать вместо этого?) и сформулируй чётко свой выбор (цель, путь, алгоритм действий); Интерактивные тренировки» «Строим коммуникации», включающие несколько этапов: 1) овладеваем вербальными способами передачи информации («контакт»): выслушиванием (слушаю, слышу), пониманием (слышу, понимаю), принятием (понимаю, принимаю), формулированием (обдумываю, оформляю), выражением (говорю и довожу до другого); 2) «Пробую коммуникацию», опираясь на приемы изменяющиеся тактики или коммуникации на основе типа собеседника, например, человека с амбициями не уверенного в себе, апатичного «всезнайки», «неумейки», «почемучки» тому подобных [1, с. 55].

К этому следует добавить импровизацию, применение комплекса упражнений, направленных на отработку соответствующих простых и сложных социальных действий, чек-листов, принципа «прецедента», обеспечивающего развитие триединства: думать, обсуждать, действовать, что помогает осмысливать чужой опыт, вырабатывать свои приемы, способы, алгоритмы действий.

В методическом плане при работе педагогам рекомендуется с данным

технологическим инструментарием руководствоваться правилами: 1) генерируйте и воплощайте идеи, 2) планируйте уровни сложности; 3) поощряйте самостоятельность и оригинальность решений; 4) грамотно (педагогики целесообразно) используйте соперничество; 5) широко используйте эвристические элементы; 6) делайте акцент на практику; 7) награждайте; 8) обеспечивайте получение постоянной и измеряемой обратной связи; 9) ведите динамичную корректировку; 10) действуйте играючи, веселите (Р. Беккер, Ю. Олейник и др.). Следовательно, такой технологический инструмент, учитывая особенности заявленной уязвленной группы, позволяет улучшать качество работы педагога с одаренным подростком, так как помогает наладить участие в работе целевых групп и продвигаться поступательно от низких уровней к более высоким.

Список литературы

1. Муханов Е.О. Понятие «риск», «группа риска» и их междисциплинарный анализ. Психология и педагогика в контексте междисциплинарных исследований: Материалы Международной научно-практической конференции (Омск, 30 января 2026 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2026. С. 51 – 56.
2. Щербинина О.С. Критерии и мониторинг личностного роста одаренных обучающихся в современных образовательных организациях // Вестник Кыргызстана. 2023. №1(2). С.168-175.
3. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. №7. С.28-38.

Петрухина А.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: petrukhinaaaa@mgpu.ru

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты исследования, посвященного разработке и апробации модели подготовки кадрового резерва руководителей среднего звена в сфере культуры и искусства. Актуальность работы обусловлена высокой потребностью отрасли в квалифицированных управленцах, способных эффективно решать стратегические задачи в условиях стремительного развития технологий и изменения социально-культурной среды. В работе проанализированы

существующие подходы и модели подготовки кадров, выявлены их ключевые недостатки. На основе теоретического анализа и практических данных предложен проект модели, включающий целевые ориентиры, этапы реализации, критерии отбора кандидатов и методы обучения. Приведены результаты оценки эффективности внедрения модели в реальных условиях, демонстрирующие положительную динамику ключевых показателей: сокращение сроков замещения вакансий, рост производительности труда и удовлетворенности персонала.

Ключевые слова: резерв управленческих кадров, руководители среднего звена, сектор культуры, повышение квалификации, профессиональное развитие, управление персоналом, модель подготовки.

Актуальность исследования. Современная сфера культуры и искусства предъявляет высокие требования к руководителям среднего звена. Эта категория управленцев является ключевым ресурсом, от которого зависит развитие организаций, внедрение инноваций и сохранение преемственности опыта. Однако существующая система подготовки зачастую не в полной мере учитывает специфику отрасли, особенности управления творческими коллективами и необходимость гибкого реагирования на изменения внешней среды. В связи с этим разработка и внедрение эффективной модели подготовки кадрового резерва в условиях дополнительного профессионального образования (ДПО) становится критически важной задачей.

Теоретические основы исследования. Теоретической и методологической базой исследования выступили научные труды отечественных ученых в области педагогики, управления и менеджмента. В контексте формирования кадрового резерва в сфере культуры и искусства ключевое значение имеют работы О. Н. Астафьевой, Н. А. Басовой, И. А. Зимней, Ю. Е. Зиятдиновой, Л. Б. Зубановой, В. С. Цукермана, уделявших внимание вопросам профессионального развития управленческих кадров в социокультурной сфере.

Значительное влияние на концепцию работы оказали исследования в области управления и менеджмента, выполненные А. П. Прохоровым, О. В. Самоваровой, Т. Ю. Базаровым и П. Алферовым (профессором бизнес-практики Школы управления СКОЛКОВО). В фокусе внимания указанных авторов находятся специфика российского менеджмента, внедрение проектного подхода в управленческие процессы, а также инструментально-организационное обеспечение подготовки кадрового резерва в условиях дополнительного профессионального образования (ДПО).

Анализ существующих моделей и практик. В ходе исследования был проведен обзор существующих моделей подготовки кадров в сфере культуры: многоуровневой, ступенчатой, модели на принципах вариативности и гибкости, а также многофункциональной модели.

Выявлены успешные практики, такие как программы «Эффективный руководитель», «Инструменты начинающего руководителя», а также проекты Министерства культуры РФ. А также изучены инструменты и форматы обучения: лекции-дискуссии с экспертами по управленческой экспертизе, работа с карьерными траекториями по трекам, командообразование, мастер-классы и открытые уроки (проведение занятий для студентов, работа с молодежью)

В ходе анализа существующих моделей подготовки кадров в сфере культуры мы выявили четыре ключевые проблемы:

1. недостаточную практическую направленность обучения;
2. слабую связь с современными технологиями управления;
3. отсутствие междисциплинарности;
4. недостаточное внимание к развитию предпринимательских навыков у будущих руководителей.

На основе проведенного анализа мы разработали модель проекта программы подготовки кадрового резерва, которая включает три основных компонента.

Первый компонент — этапы реализации. Мы выделили три укрупненных этапа. *Подготовительный этап* — это отбор участников и стартовая диагностика. *Основной этап* — модульное обучение с проектной деятельностью, включающее управленческий и проектный треки, а также постоянную оценку компетенций. *Рефлексирующий этап* — итоговая оценка, формирование рейтинга, выдача удостоверений, рекомендации кандидатов на позиции и включение в сообщество выпускников.

Второй компонент — содержательный блок. Он сочетает три группы тем: стратегические; прикладные; личностные.

Третий компонент — методические подходы. Алгоритм реализации разработанной модели базируется на системе принципов, определяющих организационно-содержательную логику управленческой подготовки:

- принцип контекстного включения — формирование единого ценностно-смыслового пространства и синхронизация управленческих целеполаганий участников образовательного процесса;
- принцип социально ориентированной деятельности — институциональное закрепление общественно значимой и волонтерской деятельности в качестве обязательного элемента профессиональной подготовки управленческих кадров;
- принцип аналитической рефлексии — системный анализ релевантного управленческого опыта и выработка эмпирически обоснованных гипотез для последующей проектной реализации;
- принцип межрегиональной ротации — целенаправленное изучение и последующая адаптация лучших региональных управленческих практик с учетом специфики сферы культуры и искусства.

Таким образом, эффективная модель подготовки кадрового резерва, по нашему мнению, должна быть модульной, проектно-ориентированной, ценностно-насыщенной и оценочной.

Оценка эффективности предложенной модели проводилась на базе учреждения сферы культуры. Результаты апробации показали устойчивую положительную динамику:

- число кандидатов, успешно прошедших обучение и включенных в кадровый резерв, выросло с 2 до 15 человек;
- сроки замещения вакантных должностей руководителей среднего звена сократились с 18 до 2 месяцев;
- производительность труда руководящего персонала повысилась с 45 до 77 процентов;
- удовлетворенность персонала своей профессиональной деятельностью увеличилась с 60 до 85 процентов;
- отмечен рост количества реализованных инновационных проектов, предложенных резервистами.

Заключение. Внедрение спроектированной и реализованной модели подготовки кадрового резерва руководителей среднего звена в сфере культуры и искусства позволяет обеспечить учреждения культуры квалифицированными управленческими кадрами, способными эффективно работать в современных условиях, реализовывать стратегические цели и успешно адаптироваться к изменениям.

Дальнейшее совершенствование модели мы видим в углублении междисциплинарности, усилении практико-ориентированности программ ДПО и развитии системы наставничества.

Список литературы

1. Баева Н.А. Программы подготовки кадрового резерва: анализ современных подходов / Н. А. Баева // Управление персоналом. – 2023. – № 2. – С. 34–41.
2. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом : учебник для вузов / Т. Ю. Базаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 381 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2022. – 214 с.
4. Самоварова О.В. Проектный подход в управлении кадровым резервом организации / О.В. Самоварова // Экономика и управление. – 2023. – № 4. – С. 56–63.
5. Фокин, К. Б. Управление кадровым резервом. Теория и практика / К. Б. Фокин. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – 278 с.

Смирнова Т.А.

магистрант,

почетный работник сферы образования РФ

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: Smirnova-TA79@yandex.ru

ЧАСОВОЙ МЕХАНИЗМ КАДЕТСКОГО КЛАССА: СЕКРЕТЫ УСПЕШНОГО РАСПОРЯДКА ДНЯ

В статье проанализирована организация режима дня в кадетских классах московской школы №138. Рассмотрены особенности распорядка дня, учебной и физической нагрузки учащихся 7–9 классов. Выделены достоинства и недостатки жесткой регламентации времени, приведены рекомендации по улучшению организации образовательного процесса для предотвращения переутомления и поддержания оптимального уровня работоспособности и здорового образа подростков.

Ключевые слова: кадетское образование, режим дня, регламентация времени кадет, физическая активность, распорядок дня кадетских классов.

С незапамятных времен организация повседневной жизни школьников – важнейшая составляющая образовательной практики, обеспечивающая профилактику переутомления, влияющая на достижение высоких результатов в учебе, воспитание у обучающихся ответственности, способности к самоорганизации, поддержание здорового образа жизни. Еще Я.А. Коменский указывал, что мудрое распределение времени – основа для эффективного обучения: жизнь должна быть организована системно, деятельность ученика находится в гармонии с природными законами, труд и отдых, занятия и досуг следует рационально чередовать. А. С. Макаренко считал, что режим — это средство воспитания, а правильный режим должен отличаться определённой точностью и не допускать исключений. По его мнению, распорядок дня способствует выработке полезных привычек, укреплению воли, развитию организованности и других важных черт личности. В то же время А.С. Макаренко утверждал, что режим не должен быть строевой муштрой, воспитанники должны чувствовать себя свободными, а не подавленными.

Современные исследователи отмечают, что чрезмерная загруженность учащихся интенсивной учебной работой и использование электронных устройств приводят к повышенному уровню переутомляемости среди детей и подростков [Беляев, 2019]. Поэтому одной из главных педагогических задач становится разработка оптимальных режимов дня, учитывающих потребности детского организма и особенности образовательного процесса.

Методологическую основу исследования составляют концепции

социального воспитания, предложенные отечественными специалистами в области педагогики и психологии (А.В. Мудрик, М.В. Воропаев, Б.В. Куприянов, М.В. Шакурова и др.) [Куприянов, 2009]. Среди базовых категорий выделяется понятие «время воспитания», которое рассматривается одновременно как социальная конструкция, определяемая культурными нормами, длительность и структуру самого воспитательного процесса, а также как временные рамки отдельных единиц воспитания (сутки, цикл посещений, годовое планирование) [Куприянов, 2011]. В словарях механизм определяется как «совокупность подвижно соединённых частей какого-либо устройства, машины, прибора, аппарата или приспособления, служащая для передачи движения и преобразования энергии». Термин «психолого-педагогический механизм» был использован Н. Ф. Талызиной в 1969 году применительно к процессам учения, формирования умственных действий и познавательных умений. Применительно к режиму дня в школе использование термина «механизм» позволяет обозначить позитивные изменения происходят с обучающимися, а также элементы распорядка (их преобразование) за счет действия которых достигаются позитивные изменения.

Остановимся на педагогических потенциалах режима дня обучающихся (возможных позитивных изменениях происходящих с обучающимися). В исследовании А. А. Миннихановой, Г. Ф. Гайсиной, Д. А. Толмачёва раскрыта связь между организацией распорядка дня и академическими результатами учащихся. Авторы утверждают, что правильное распределение времени - ключевой фактор хорошей усвояемости учебного материала; строгое соблюдение распорядка дня повышает работоспособность, предохраняет от переутомления и укрепляет здоровье; умение правильно распределять время и соблюдать режим дня коррелирует с более высокой успеваемостью.

Для целей настоящего анализа большое значение имеет режим (организация суточного цикла жизнедеятельности ребенка) детского загородного лагеря, здесь выделяются:

- длительные временные периоды (утро-день- вечер);
- комплекс мероприятий эмоционального и содержательного запуска суточного цикла (событие встречи, экспресс-диагностика, эмоциональный настрой, информирование, целеполагания);
- приемы пищи как образующие структуру суточного цикла [Куприянов, 2023].

Особенно актуально данное направление в условиях массового распространения кадетских классов, где стандартная форма школьного дня дополняется элементами продолжительного пребывания («полного дня») и специфическими чертами воинской дисциплины. Н. А. Скоблина, Н. А. Бокарева, А. А. Татаринчик, М. Б. Булацева выявили особенности режима дня и образа жизни старших школьников в зависимости от типа

образовательной организации, в которой они обучаются.

Особое значение приобретает высокая степень регламентированности повседневной жизни учащихся в воспитательных организациях военизированного типа, таких как кадетские корпуса, военно-патриотические центры и общественные организации. Типичным признаком таких учреждений является наличие строгого графика учебных занятий, обязательных процедур и нормативов внутренней дисциплины.

Таким образом для настоящего анализа можно сформулировать исследовательский вопрос: действие каких элементов распорядка дня обучающегося кадетского класса обеспечивают эффективность образовательного процесса?

В сентябре 2020 года в Государственном бюджетном образовательном учреждении средней общеобразовательной школы №138 г. Москвы появились первые кадетские классы. Расписание дня кадетов значительно отличается от обычного школьного режима. Это связано с необходимостью соблюдения особенностей дополнительных образовательных программ военной направленности, соблюдением строгих временных ограничений и особым вниманием к вопросам дисциплины. Согласно установленным правилам, режим дня кадетов определяется внутренними распорядительными актами школы и утверждается директором в начале каждого учебного года. В данном документе подробно прописаны нормы прибытия и отправления учащихся, порядок проведения учебных занятий, процедуры приема пищи, перерывов и внеклассных мероприятий.

Рассмотрим подробнее стандартный распорядок дня ученика кадетского класса (таблица 1).

Таблица 1

Режим дня в кадетских классах	
8.00	– прибытие в школу
8.15-8.25	– утреннее построение
8.30–11.10	– занятия по расписанию
11.15– 11.30	– завтрак
11.30– 14.25	– занятия по расписанию
14.25– 14.40	– обед
14.40– 15.15	– построение, строевая подготовка
15.15– 16.45	– занятия по программам дополнительного образования
16.45–	– самоподготовка

17.50	
17.50– 18.00	– вечернее построение, подведение итогов дня, уход домой

Проанализируем, как реально функционирует этот дневной ритм в жизни ученика среднего возраста (например, 7-го класса). Общая длительность пребывания обучающегося в образовательной организации составляет 10 часов, два приема пищи «завтрак» (11.15–11.30) и обед (14.25–14.40). Значительное место занимают различные виды учебно-познавательной деятельности: «занятия по расписанию уроков» (8.30–11.10 и 11.30–14.25), «строевая подготовка» (14.40–15.15), «занятия по программам дополнительного образования и внеурочной деятельности» (15.15–16.45), «самоподготовка» (16.45–17.50). После построения начинается, причем не менее половины основного блок школьных уроков из них имеют особое содержание: математика, физика, русский язык соседствуют с историей вооруженных сил, топографией, начальным военным делом и тактикой ведения боевых действий.

Вторая половина дня в кадетских классах организована в рамках внеурочной деятельности (таблица 2):

Таблица 2

Внеурочная деятельность в кадетских классах

Название дисциплины	Количество часов
Военная история	1
Практикум по «Информатика» или «Робототехника»	2
Спасательное дело	2
Хореография	1
Основы безопасности и защиты Родины	1
Спортивные игры	2
Бассейн	1
Тренажерный зал	1
Проектно-исследовательская деятельность	1

Главное отличие кадетов от сверстников — это насыщенная физическая нагрузка на дополнительных занятиях: хореография, огневая подготовка, бассейн, тренажерный зал, рукопашный бой и регби. Организм подростка получает ту самую мышечную радость, которой так не хватает обычным школьникам. А между занятиями спортом обязательно изучение информатики и робототехники. Важную роль в структуре цикла пребывания в школе такие повторяющиеся элементы как построения: «утреннее» (8.15–8.25), «дневное» (14.40–15.15) и «вечернее» (17.00–18.00).

Привычка планировать свое время перерастает в сознательное умение управлять собственной жизнью, необходимое любому человеку в современном обществе. Организация жизненного пространства, выстроенная на принципах дисциплины и активности, позитивно сказывается на состоянии здоровья и развитии личности. Дети быстро адаптируются к установленному графику, проявляют признаки высокой организованности и стрессоустойчивости.

Подводя итоги проведенного анализа, можно выделить следующее: режим дня в кадетском классе обладает существенным потенциалом для сохранения здоровья и воспитания ответственности у учащихся. Важным условием эффективной организации жизнедеятельности кадет является правильный баланс физических нагрузок, учёбы и досуга. Необходимым дополнением к существующей программе должно стать введение обязательного перерыва на свежий воздух и сокращение количества заданий в пятницу, чтобы снизить нагрузку и предотвратить возникновение негативных последствий переутомления. Ещё один недостаток — риск накопления усталости к концу недели, особенно выраженный в старших классах. Пятница часто оказывается тяжелым днем, поскольку к этому моменту накапливается усталость от плотного рабочего ритма.

Список литературы

1. Беляев, А.В. Воспитание и социализация в кадетских корпусах: история и современность. – М.: Педагогика, 2019. – 180 с.
2. Кузнецов, М.И. Становление кадетского образования в постсоветской России // Вестник военного образования. – 2020. – № 4. – С. 22–27.
3. Куприянов, Б. В. Воспитание подростков в военно-патриотическом центре // Народное образование. 2010. № 4. С. 177–182.
4. Куприянов, Б. В. Временные координаты воспитательной деятельности // Народное образование. 2009. № 8. С.227–233.
5. Куприянов, Б. В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Куприянов Борис Викторович; [Место защиты: Костромской государственный университет]. Кострома, 2011. 616 с.
6. Куприянов, Б.В. Режим дня детского загородного лагеря: логика и протоколы // Воспитание школьников. 2023. № 8. С. 58–69. doi: 10.47639/0130-0776_2023_8_58
7. Кучма, В.Р. Гигиенические проблемы школьных инноваций / В.Р. Кучма. – М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2018. – 250 с.
8. Минниханова А. А., Гайсина Г. Ф., Толмачёв Д. А. Влияние режима дня на успеваемость школьников девярых классов // Наука через призму времени. 2019. № 4 (25).

9. Скоблина Н. А., Бокарева Н. А., Татаринчик А. А., Булацева М. Б. Особенности режима дня и образа жизни современных старших школьников // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. 2018. №2. С. 44–51.

10. Степанова, М.И. Школьное образование и здоровье учащихся: современные проблемы и пути решения // Гигиена и санитария. 2021. – № 3. – С. 14-19.

Туровцева Л.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: turovtsevals294@mgpu.ru

ОТ «ЗУМЕРОВ» ДО «АЛЬФА»: ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЧУВСТВ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ПОКОЛЕНИЙ

Статья посвящена исследованию системы патриотического воспитания в современном обществе. В работе анализируются актуальные государственные программы и опыт их реализации в образовательных учреждениях. Основной акцент сделан на выявлении различий в патриотическом самосознании (эмоциональном и деятельностном компонентах) между представителями поколения Z и Альфа. На основе проведенного эмпирического исследования предложены рекомендации по совершенствованию воспитательных подходов в семье и школе.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, поколение Z, поколение Альфа, законодательные инициативы, образовательная среда, патриотизм, гражданская идентичность, методология воспитания.

В современном мире патриотическое воспитание приобретает особую значимость. Вызовы, стоящие перед обществом, трансформируют образовательные институты, которые, отражая сложные общественно-политические процессы, напрямую влияют на формирование личности молодого поколения. В настоящее время патриотическое воспитание признано фундаментальным фактором обеспечения национальной безопасности и устойчивого социально-экономического роста.

Системные усилия по восстановлению патриотических ценностей на законодательном уровне предпринимаются с начала 2000-х годов. К числу основополагающих документов относятся Постановление Правительства РФ № 122 от 16.02.2001 «О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы"» и Постановление № 551 от 24.07.2000 «О военно-патриотических молодёжных и детских объединениях». В дальнейшем программный

подход совершенствовался через реализацию национальных и федеральных проектов.

Концептуальной основой становления системы воспитательной работы с молодежью выступает «Стратегия реализации молодёжной политики в РФ на период до 2030 года» (утв. распоряжением Правительства РФ от 17.08.2024 № 2233-р <http://government.ru/docs/all/155067/>). Документ нацелен на трансляцию традиционной российской культуры и духовно-нравственных ценностей от старшего поколения к младшему, а также на воспитание ответственных патриотов, способных реализовать национальные цели развития. Аналогичные задачи поставлены в Указе Президента РФ от 07.05.2024 № 309, где одной из приоритетных целей обозначено создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе историко-культурного наследия.

Следует отметить значимость региональных и ведомственных инициатив. Начиная с 2010-х годов органы исполнительной власти активно разрабатывают локальные программы гражданско-патриотического воспитания. Среди них выделяется олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы» (реализуется с 2013 года Департаментами образования и культуры г. Москвы), направленная на расширение кругозора школьников и их знакомство с историей столицы через игровые методики. Комитет по туризму Москвы с 2023 года внедряет интерактивную программу «Играй в Москву», ориентированную на детей 7–14 лет. Для старшей возрастной группы актуальны такие инициативы, как Всероссийский конкурс наставников «Быть, а не казаться!», организованный Росмолодёжью, Центром «ВОИН» и «Движением Первых», а также интернет-проект «Родина», включающий цикл нравственно-патриотических олимпиад.

Вместе с тем, несмотря на обилие исследований, дефиниция патриотизма остается предметом научных дискуссий. В рамках данной работы патриотизм рассматривается не только как политический принцип, но и как социальное чувство, которое выражается в осознанной любви к Отечеству, привязанности к своему народу и традициям, а также в готовности отстаивать интересы Родины. Социальное чувство включает еще и гордость за культурные достижения страны и эмоциональное переживание своей гражданской идентичности. Данная схожа с определением В. И. Даля, характеризующего патриота как человека, преданного своему народу и готового к подвигам во имя Отечества. Патриотическое воспитание является одной из первых задач всех ступеней образования. Именно в период обучения важно сформировать и у детей и у молодежи чувство долга, ответственности и готовности к выполнению конституционных обязанностей.

В исследованиях Поставнева В.М., Поставневой И.В. Ключко О.И., посвященных формированию представлений о патриотизме, четко

прослеживается специфика, обусловленная возрастными и индивидуальными особенностями современных детей, подростков и молодежи [4; 5]. В качестве значимого фактора для формирования патриотических представлений и чувств детей, подростков и молодежи, отмечается феномен цифровой социализации [6].

Особый научный интерес представляет влияние патриотического воспитания на патриотические представления и чувства различных возрастных групп. В основу данного исследования легла популярная «Теория поколений» У. Штрауса и Н. Хоува, согласно которой ценностные компоненты личности формируются под воздействием среды в конкретный исторический период. В исследовании приняли участие две группы испытуемых, относящихся, согласно этой теории, к разным поколениям. Первую группу испытуемых составили студенты колледжа РМАТ в возрасте 17–20 лет (53 чел.: 19 юношей, 34 девушки) – так называемое, поколение Z («зумеры») – 1997–2010 гг. рождения (в российской практике границы этого поколения смещены на 3–5 лет). Во вторую группу испытуемых вошли учащиеся 4-х классов школы № 1528 г. Москвы (41 чел.: 17 мальчиков, 24 девочки) – поколение «альфа» – дети, родившиеся с 2010 г. и социализировавшиеся в цифровую эпоху.

Целью работы является сравнительный анализ трансформации представлений о патриотизме у представителей данных поколений. Оценка проводилась по трем компонентам: когнитивному, эмоциональному и поведенческому.

Методы. Использовались методики Н. Е. Щурковой, Г. М. Масловой, П. В. Степанова (для школьников), а также Д. В. Григорьева и Н. В. Адаевой (для студентов) [1; 2; 3].

Каждая из выбранных методик позволяет соотнести представления студентов и школьников по когнитивному, эмоциональному и деятельностному компонентам. Предполагается оценить различия в структуре представлений, что позволит определить доминанты воздействия цифровой среды на развитие представлений о патриотизме и патриотических чувств современных детей и молодежи.

Результаты и обсуждение. Результаты ответов на вопрос: «Считаете ли вы себя патриотом?» представлены на рисунке 1.

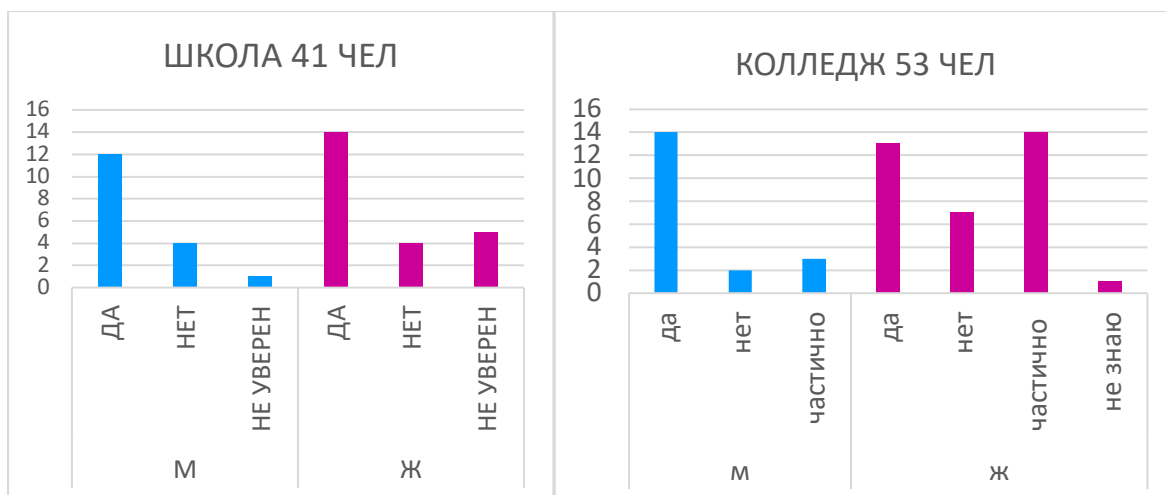


Рисунок 1 – Распределение испытуемых согласно ответам на вопрос: «Считаете ли вы себя патриотом?», n=94

Из рисунка 1 видно, что 52% студентов колледжа и 63% младших школьников ответили положительно. Следует отметить, что в случае со студентами очень резко прослеживается специфика, обусловленная полом испытуемых: показатели среди юношей составили 74%, в то время как среди девушек — 38%. В случае с младшими школьниками такой ярко выраженной специфики не выявлено. Таким образом, наблюдается выраженная тенденция к более высокому уровню патриотического самосознания у мужской части респондентов.

На рисунке 2 представлен деятельностный компонент представлений о патриотизме, где измеряемыми параметрами являются: степень участия в патриотической деятельности и проявления деятельностных качеств личности. Активность личности в качестве субъекта патриотической деятельности, самореализации в патриотической деятельности.



Рисунок 2 – Распределение испытуемых по критерию участия в патриотической деятельности (деятельностный компонент), n=94

По деятельностному компоненту выявлены более высокие показатели

у поколения «альфа». Высокий уровень активности продемонстрировали 41% школьников против 33% студентов. Сниженная заинтересованность «зумеров» в практической деятельности может быть интерпретирована как характерная черта данного поколения, в то время как активность школьников обусловлена возрастными особенностями и спецификой начального образования.

На рисунке 3 представлен эмоциональный компонент патриотизма, где параметрами послужили сознательное желание к работе, мотивация к выполнению, отношение к родному городу, стремление приносить пользу, сформированность у студентов системы значимых для личности и общества ориентаций насколько сформированы у обучаемых представления о своих правах и обязанностях как гражданина своей страны.

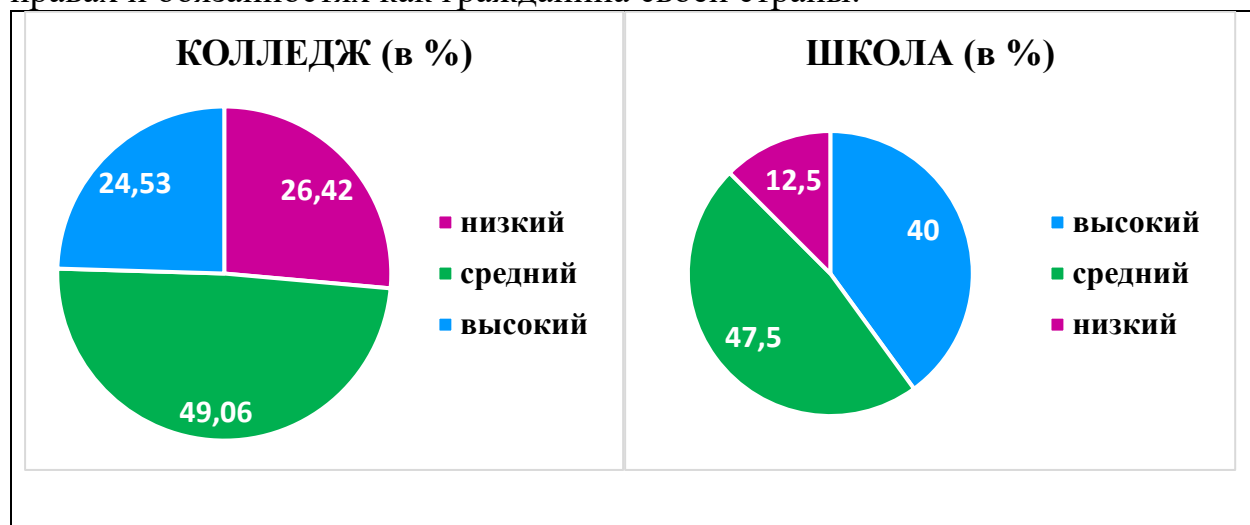


Рисунок 3 – Распределение испытуемых по критерию эмоционально-ценностного отношения (эмоциональный компонент), n=94

Из рисунка 3 видно, что эмоциональный компонент также превалирует у школьников: 40% высоких показателей против неоднородных результатов у студентов, где высокие и низкие значения распределились поровну. Студенческая молодежь проявляет большую отстраненность, тогда как для поколения «альфа» характерен высокий уровень эмоциональной вовлеченности.

На рисунке 4 представлено распределение ответов студентов колледжа на вопрос: «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование патриотических чувств?»

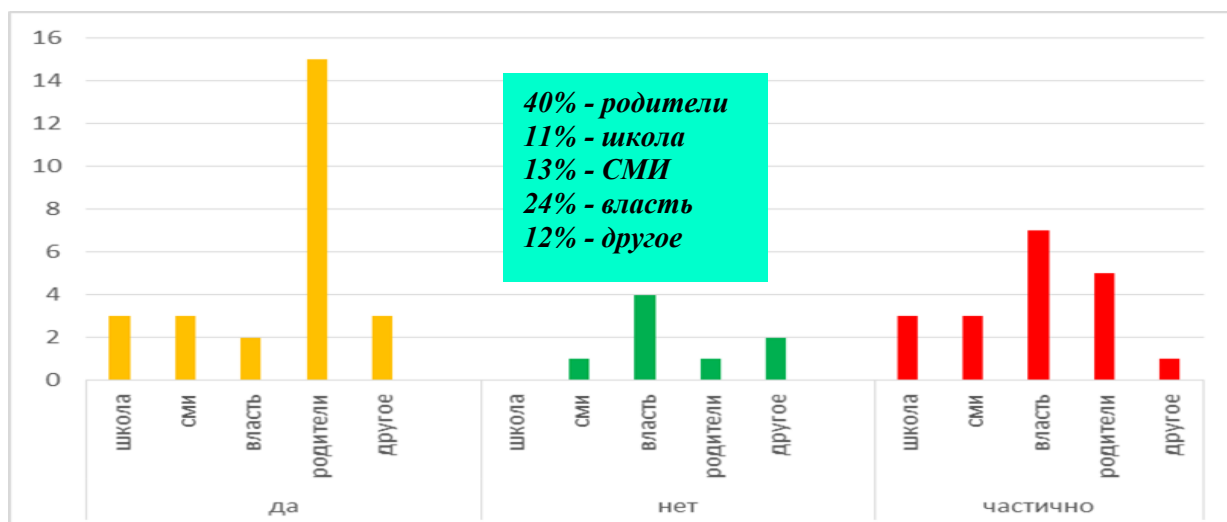


Рисунок 4 – Распределение ответов студентов на вопрос: «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование патриотических чувств?», n=53

Данный вопрос был взят из анкеты «Отечество моё – Россия» (автор Д. В. Григорьев) и был адресован исключительно студентам. Из рисунка 4 видно, что 40% студентов отметили родителей, 11% – школу, 13% – СМИ, 24% – власть, 12% – другое. Но прослеживается интересная закономерность, что те студенты, которые считают себя патриотами (ответы «да») показывают высокую степень влияния родителей на формирование у них патриотических качеств. В случае студентов с отрицательной (ответы «нет») или частичной гражданской позицией (ответы «частично») – высокую степень влияния оказывает власть. Из этого можно сделать вывод, что семейное воспитание, играет важную роль в формировании гражданской идентичности студентов, поскольку превалирует над делегированием ответственности за патриотическое воспитание государством, школой, СМИ в группе уже скептически настроенных и сомневающих студентов.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что представители поколения «альфа» демонстрируют чуть более выраженные патриотические настроения по сравнению с поколением «зумеров». Данное различие может быть обусловлено возрастными особенностями респондентов: детский возраст представителей поколения «альфа» считается более активным в отличие от специфики подросткового (переходного) периода у «зумеров», что могло отразиться и на их ответах.

Важно отметить исторический контекст: в период с 1991 года по начало 2000-х годов, во время тяжелой политической и экономической ситуации в стране, понятие «патриотизм» было фактически исключено из актуального общественного дискурса. Системное возрождение данного концепта началось лишь в 2000-х годах. В современных условиях на формирование мировоззрения детей оказывает значительное влияние избыток информации в СМИ и видеоконтента. При этом, согласно

характеристикам рассматриваемых поколений, среди студенчества наблюдается еще и определенная эмоциональная и деятельностная пассивность.

Особого внимания заслуживают ответы на заключительный вопрос исследования. Результаты опроса студентов подтверждают, что приоритет семейного воспитания как фундамента гражданской идентичности играет ключевую роль. Согласно данным опроса Комиссии Общественной палаты РФ по делам молодежи, развитию добровольчества и патриотическому воспитанию (2022 г.), основной проблемой в данной сфере 42% респондентов назвали отсутствие у молодежи духовно-нравственных ценностей, а также низкий уровень знаний об истории и культуре страны. В то же время 34% опрошенных видят решение проблемы в усилении просветительской деятельности и повышении роли образовательных организаций.

Заключение. Представляется, что формирование патриотических представлений и чувств должно носить комплексный характер и реализовываться образовательными институтами семей, поскольку с момента распада СССР выросло несколько поколений родителей (включая старших «зумеров»), чья социализация пришлась на кризисные периоды. Это зачастую затрудняет понимание педагогических и социальных аспектов воспитания детей как достойных и ответственных граждан. Таким образом, патриотическое воспитание остается важнейшей составляющей современной социальной политики и педагогической практики.

Список литературы

1. Адаева Н. В. Педагогическая диагностика патриотического воспитания подростков: Учебно-методическое пособие. М., 2012.
2. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с.
3. Маслов Г. М. Диагностика уровней сформированности патриотизма у школьников // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. С. 132-134.
4. Поставнев В. М., Поставнева И.В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-11. EDN KAVFMB
5. Мотивационные основания и образовательные эффекты выбора первокурсниками предпрофильных модулей в рамках образовательной модели «2 + 2 + 2» / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев, О. И. Ключко [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17, № 4. С. 133-148. DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.4.08. EDN QXAZLK.
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М., 2022. С. 284–305.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ

Казакова Н. В.

руководитель, ГБОУ Школа №1517, г. Москва

E-mail: kazakovanv@sch1517.ru

Махноносова А. П.

социальный педагог, ГБОУ Школа №1517, г. Москва

E-mail: mahnosovaap@sch1517.ru

Бражникова Е. В.

воспитатель, ГБОУ Школа №1517, г. Москва

E-mail: brazhnikovaev@sch1517.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ШКОЛА ДРУЖБЫ» КАК СРЕДСТВО ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен опыт реализации образовательного проекта «Школа дружбы» в группах старшего дошкольного возраста. Рассматривается актуальность проблемы формирования дружеских взаимоотношений в контексте современных вызовов дошкольного образования. Описаны цели, задачи и этапы проекта, а также методы работы, основанные на интеграции классических педагогических подходов, технологий развития 4К-компетенций и методов арт-педагогики. Анализируются результаты проекта, демонстрирующие его эффективность в снижении конфликтности, развитии эмпатии и коммуникативных навыков у детей.

Ключевые слова: дружеские взаимоотношения, позитивная социализация, старший дошкольный возраст, эмоциональный интеллект.

Формирование дружеских взаимоотношений в дошкольном возрасте — это фундамент успешной социализации и психологического благополучия ребёнка. Именно в этот период закладываются навыки общения, эмпатии и умения разрешать конфликты, которые определяют характер отношений человека в будущем. Без целенаправленной педагогической поддержки дети могут столкнуться с трудностями адаптации в коллективе, что негативно сказывается на их самооценке и эмоциональном состоянии. Поэтому создание условий для развития навыков дружелюбного общения — не просто воспитательная задача, а необходимое условие формирования гармоничной и социально зрелой личности, что получает особенную актуальность на этапе подготовки к переходу на новую образовательную ступень. Вопросы позитивной социализации многие десятилетия встают перед педагогами. Как отмечает С. А. Козлова, «... есть идея перехода на личностно-ориентированную модель (в отличие от учебно-дисциплинарной). Идея, исключаящая

противоречия с практикой воспитания и обучения дошкольников, с особенностями развития ребенка как существа социального, растущего среди других людей, зависящего и одновременно «питающегося» от них. Как сочетать личностную ориентированность с коллективной ориентированностью?» [2, с. 15].

Цель – разработать, обосновать и апробировать образовательный проект «Школа дружбы», интегрирующий методики развития социальных навыков, эмоционального интеллекта и продуктивную творческую деятельность, и оценить его влияние на позитивную социализацию детей старшего дошкольного возраста.

Проект проводился на базе дошкольных групп ГБОУ «Школа №1517» г. Москвы в 2023–2024 учебном году. В проекте приняли участие 48 воспитанников старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Продолжительность проекта составила 8 недель.

Методы проекта [1, 2, 3, 4, 5]:

теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
педагогическое наблюдение за уровнем конфликтности, коммуникативными навыками и проявлениями эмпатии;

беседы с детьми и воспитателями;

анализ продуктов творческой деятельности детей;

методы арт-педагогики (рисование, лепка, коллажирование, театрализация);

технологии развития 4К-компетенций (критическое мышление, креативность, коммуникация, командная работа);

количественный и качественный анализ результатов (сравнительный анализ до и после реализации проекта).

Занятия в рамках проекта проводились 2 раза в неделю по 25–30 минут. В контрольной группе работа с детьми велась в рамках традиционной образовательной программы без внедрения проекта.

В процессе поиска ответов на вопросы: как снизить конфликтность и уровень агрессивного поведения среди воспитанников, повысить их уровень коллективизма, сплоченности и доброжелательности — авторы пришли к выводу, что необходимо разработать и внедрить программу занятий, сочетающую методики развития социальных навыков, эмоционального интеллекта и групповой продуктивной творческой деятельности.

Эффективность программы обусловлена тем, что творческие занятия создают безопасную, увлекательную среду, где обучение происходит не через нотации, а через проживание и действие. Трансляция правил поведения и нравственных ориентиров, встроенная непосредственно в процесс творческой деятельности, оказывается значительно эффективнее, чем те же самые разговоры в формате «классической беседы». Это связано с несколькими механизмами: эмоциональным вовлечением, визуализацией

абстрактных понятий, моделированием конфликтных ситуаций и возможностью безопасного выплеска эмоций. Как подчеркивает В. Г. Колягина, арт-терапевтические методы позволяют ребенку выразить подавленные чувства и переживания в социально приемлемой форме, что особенно важно в работе с агрессивными проявлениями [3].

В ходе реализации проекта был разработан и апробирован план из 8 занятий, включающих следующие темы: «Цветок нашей дружбы» (знакомство и сплочение), «Азбука вежливости», «Мир моих эмоций», «Островок спокойствия» (справляемся с гневом), «Учимся понимать друг друга» (эмпатия), «Мы — команда!», «Как помирить друзей» (конструктивное разрешение конфликтов), «Наши добрые дела». Каждое занятие включало ритуал приветствия, основную продуктивную деятельность (рисование, лепка, коллаж, конструирование, театрализация) и рефлексивную беседу. Использовались элементы сингапурских методик, игр на сплочение и дыхательных упражнений.

Результаты сравнительного анализа показали следующее. В экспериментальной группе уровень конфликтных ситуаций снизился на 62% (по данным педагогического наблюдения), в контрольной — на 18%. Показатель спонтанных проявлений эмпатии (добровольная помощь, утешение сверстника) вырос в экспериментальной группе с 23% до 71%, в контрольной — с 21% до 34%. Умение договариваться и распределять роли в совместной деятельности зафиксировано у 83% детей экспериментальной группы против 31% в контрольной. По данным анкетирования воспитателей, уровень тревожности снизился у 76% детей экспериментальной группы.

Полученные данные согласуются с исследованиями А. Н. Иоффе, который отмечает, что технологии развития 4К-компетенций наиболее эффективны в контексте практико-ориентированной, проектной деятельности, где ребенок выступает активным соавтором» [1]. Также важную роль сыграло использование народных сказок и сюжетных игр, что, по мнению Н. Б. Полковниковой, обеспечивает полифункциональность воспитательного воздействия, сочетая дидактическую, развивающую и терапевтическую функции» [4]. Теоретические положения А. Ш. Шахмановой о необходимости создания «ситуации успеха» и эмоционально-поддерживающей среды в процессе социализации [5] нашли практическое подтверждение в нашем проекте.

Образовательный проект «Школа дружбы» доказал свою высокую эффективность как комплексный инструмент позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста. Опыт, накопленный в дошкольных группах ГБОУ «Школа № 1517», наглядно демонстрирует, что целенаправленная и системная работа по формированию культуры межличностных отношений в условиях творческой продуктивной деятельности позволяет достичь значимых педагогических результатов.

Интеграция классических подходов отечественной педагогики, акцентирующих внимание на нравственном воспитании и роли педагога-посредника, с инновационными технологиями развития 4К-компетенций в условиях творческой продуктивной деятельности обеспечивает практико-ориентированный характер обучения. Дети не просто усваивают теоретические представления о дружбе, но и проживают этот опыт в совместной игровой и творческой деятельности.

Созданная в рамках проекта среда психологического комфорта и доверия способствует снижению тревожности, повышению самооценки и формированию у детей устойчивых навыков конструктивного диалога, эмпатии и командной работы. Эти качества становятся фундаментом для успешной адаптации к обучению в начальной школе и дальнейшего гармоничного развития личности. Проект рекомендуется к внедрению в практику работы дошкольных образовательных учреждений.

Список литературы

1. Иоффе А. Н. Книга о полезном, здоровом и вкусном образовательном занятии: открытый путеводитель с образцами и рекомендациями для размышлений, творческого использования и потенциалом профессиональной переработки. Ярославль: ООО «Академия 76», 2023. 456 с.
2. Козлова С. А., Ганичева А. Н., Демидова Н. И., Дубровская Е. А., Крулехт М.В., Полковникова Н. Б., Флегонтова Н. П., Шахманова А. Ш., и др. Социализация детей в дошкольном возрасте: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 195 с.
3. Колягина В. Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2022. 164 с.
4. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 39–46.
5. Шахманова А. Ш. Теоретические и научно-методические основы оптимизации социального развития детей дошкольного возраста в условиях детского дома: дисс. ... доктора пед. наук. М.: МГПУ, 2012. 427 с.

Каченовская Л. А.

методист, ГБОУ Школа №1517, г. Москва

E-mail: lid.kachenovskaya@yandex.ru

Кулиш О. Ю.

воспитатель, ГБОУ Школа №1517, г. Москва

E-mail: kulish@sch1517.ru

Чернышева Ю. А.

воспитатель, ГБОУ Школа №1517, г. Москва

E-mail: chernyshevayua@sch1517.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен опыт работы воспитателей дошкольных групп по использованию деловых игр в социальном развитии детей старшего дошкольного возраста. Обоснована актуальность формирования социальной компетентности в условиях современного мегаполиса, приведены данные опроса детей о представлениях о профессиях родителей. Раскрыты теоретические подходы (концепция С. А. Козловой), задачи и структура деловых игр. Представлен подробный конспект деловой игры «Финансёнок» из авторского цикла, направленной на формирование финансовой грамотности и навыков ролевого взаимодействия.

Ключевые слова: дошкольный возраст, ролевое взаимодействие, социальное развитие, деловая игра, финансовая грамотность, семейный бюджет.

Мы живём в современном меняющемся мегаполисе, в рамках перемен которого создаются новые вызовы для детей и их родителей. Цифровизация среды, ускоренный темп жизни и высокая плотность общения накладывают свой отпечаток на особенности игровой деятельности, общения дошкольников и их социального развития в целом. В играх дошкольников всё реже находят отражение профессии взрослых и их социальные роли. Как отмечается в исследовании коллектива авторов [1], ознакомление детей с современными профессиями требует обновления содержания и методов работы.

Перед педагогами стоит задача обучения понятиям о профессиях и развития социальной компетентности детей. Для решения этих задач необходимо опираться на то, что, несмотря на изменения в обществе, дошкольник сохраняет свои характерные возрастные особенности, и его основная потребность в игре и общении остаётся неизменной.

Цель – теоретически обосновать и апробировать использование деловых игр как средства развития социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, а также представить практический опыт

проведения деловой игры «Финансёнок».

Исследование проводилось на базе дошкольных групп ГБОУ «Школа №1517» г. Москвы в 2023–2024 учебном году. В опросе, направленном на выявление представлений детей о профессиях родителей, приняли участие 93 воспитанника подготовительных групп (6–7 лет). Методы исследования включали:

- анкетирование (индивидуальная беседа с детьми по вопросам о профессиях родителей);
- педагогическое наблюдение за игровой деятельностью детей;
- анализ психолого-педагогической литературы [2, 3, 4, 5];
- моделирование и проведение деловых игр;
- качественный анализ результатов игровой деятельности и рефлексии участников.

Педагогами нашей школы было опрошено 93 ребенка подготовительных групп. Результаты показали следующее. Назвать профессии мамы и папы и сказать, чем они занимаются на работе, смогли только 36 детей (38,7%). 19 детей (20,4%) осознанно называют профессию только одного родителя. 31 ребенок (33,3%) может назвать лишь направление (сферу) или должность, в которой работает один или оба родителя («Мама работает в банке», «Мой папа директор», «Мой папа плавит золото»). 7 детей (7,5%) не имеют представления о том, кем и где работают их родители, чем они занимаются на работе («Мама работает на работе», «Я не знаю»).

Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне информированности дошкольников о профессиональной деятельности родителей и о социальных ролях взрослых, что подтверждает актуальность целенаправленной работы по формированию социальной компетентности.

Согласно концепции социального развития С. А. Козловой, социальная компетентность ребенка дошкольного возраста включает три компонента: когнитивный (познание другого человека и самого себя), эмоционально-мотивационный (отношение к другим людям и самому себе) и поведенческий (выбор способов общения, разрешения конфликтов) [2]. В своей работе по социальному развитию детей мы используем этот научный подход, и одним из важных средств, с учетом положения о ведущих видах деятельности, считаем традиционные и современные игровые технологии, позволяющие решать следующие задачи: формирование у детей представлений о себе и других; развитие эмоционального интеллекта, умения договариваться, сотрудничать; освоение социальных ролей и правил [3].

Особое место при работе в этом направлении занимают деловые игры. Это мощный инструмент, который в современной дошкольной педагогике приобретает особую значимость. Они позволяют смоделировать реальные социальные и профессиональные ситуации, учат детей действовать по

правилам, договариваться, брать на себя ответственность, помогают дошкольнику освоить сложные социальные роли и нормы, с которыми он сталкивается в городе. Как подчеркивает А. Ш. Шахманова, оптимизация социального развития детей возможна лишь при создании ситуаций активного проживания социальных ролей в безопасной, поддерживающей среде [5].

Сегодняшний ребёнок мегаполиса нуждается в актуальном содержании игр, в таком, с каким он и его родители часто сталкиваются в жизни. Это могут быть сети современных салонов красоты, ресторанов, клиник, школ, строительные компании, рекламные и модельные агентства, банки, предпринимательство и финансирование.

Такие игровые направления способствуют усвоению социальных ролей: дети испытывают свои силы и возможности в различных позициях и должностях (руководитель, исполнитель, помощник). Это расширяет их представления о мире взрослых и формирует уважение к труду и желание трудиться. Развивают навыки общения и кооперации: в процессе игры дети учатся слушать, аргументировать свою точку зрения, договариваться, разрешать конфликты, распределять роли и обязанности, оказывать взаимовыручку. Развивают эмоционально-волевую сферу: дошкольники при взаимодействии учатся понимать чувства и мотивы других участников, учитывать их интересы, расставлять приоритеты в деятельности, соблюдать социальные нормы и правила, способствуют формированию позитивной самооценки через успешное выполнение игровых задач и получение обратной связи от сверстников и взрослых. Позволяют индивидуализировать образовательный процесс: каждый ребёнок может проявить свои ресурсы (сильные стороны) и получить поддержку в дефицитах [1].

При разработке деловых игр мы используем следующую структуру.

1. Выявление интересов и потребностей детей, их дефицитов и ресурсов.
2. Постановка цели и задач.
3. Подбор содержания игры, определение ролей участников, их статуса и обязанностей, адаптация к пониманию детей.
4. Подготовка игрового оборудования.
5. Проведение игры, фасилитация со стороны модератора (воспитателя).
6. Рефлексия: а) с участниками игры; б) самоанализ образовательной деятельности.

Приведём пример игры по формированию финансовой грамотности «Финансёнок», разработанной воспитателями ГБОУ Школа №1517. С этой игры мы рекомендуем начинать использование деловых игр в старшем дошкольном возрасте. Игра помогает детям научиться распределять бюджет, освоить ролевое взаимодействие и понять, что все игроки для

достижения одной цели должны уметь договариваться и находить общее оптимальное решение. Использование народных сказок и игровых сюжетов, как отмечает Н. Б. Полковникова, обеспечивает полифункциональность воспитательного воздействия [4].

Деловая игра для детей старшего дошкольного возраста «Финансёнок». Цель: познакомить детей с распределением семейного бюджета на основе моделирования. Задачи: закрепить понимание значений слов: семейный бюджет, доход, расход, экономия; подводить к пониманию того, что не всегда наши желания по расходованию средств совпадают с реальными возможностями; учить экономно и целесообразно распределять финансы; формировать умение работать в команде, соподчиняясь общей цели. Предварительная работа: знакомство с семейным бюджетом, обсуждение возможных расходов семьи. Оборудование: карточки (мама, папа, старший ребенок, младший ребенок); карточки со статьями расходов (продукты, образование: детский сад и институт; одежда; игрушки; коммунальные платежи; машина; дача; развлечения). В каждой карточке со статьей расходов представлена вкладка (полоса), обозначающая величину расхода по данной статье. Две полосы разного цвета, обозначающие доход семьи (заработная плата мамы и папы). Общая длина вкладок по расходу должна быть больше, чем общая длина дохода. Ножницы, простой карандаш. Состав участников: 3–6 человек.

Ход деятельности. Воспитатель помогает детям распределить между собой роли: папы, мамы, младшего ребенка (ходит в детский сад), старшего ребенка (учится в университете). Детям в соответствии с ролью раздаются опознавательные карточки (младшим и старшим ребенком могут быть как мальчик, так и девочка). Дети совместно с педагогом рассматривают карточки со статьями расхода и обсуждают, что может входить в каждую из категорий. Воспитатель объясняет детям задачу: мама и папа получают заработную плату (она обозначена моделями: двумя полосками бумаги разного цвета). Эту заработную плату необходимо распределить по статьям расхода, отрезав необходимый кусок полоски от «зарплаты» родителей и вложив его в соответствующую вкладку со статьей расхода. Дети приступают к выполнению задания. Возникает проблемная ситуация: в процессе игры выясняется, что семейного бюджета хватает не на все расходы. Воспитатель спрашивает детей: «Как быть, если не на всё хватает денег?» Выслушиваются все ответы, совместно выбираются оптимальные пути решения проблемы. В процессе деятельности детей подводят к тому, что некоторые статьи расхода можно сократить, некоторые распределить частями на несколько месяцев, а от чего-то можно отказаться. В этой игре нет победителей, нет универсального решения. Решения проблемной ситуации могут быть разными.

Играя в подобные игры, дети осваивают практические навыки социальных отношений, у них развивается эмпатия, коммуникативные и

кооперативные навыки. Также деловая игра – это средство формирования финансовой грамотности дошкольников, потому что большинство сюжетов выстраивается на финансовых отношениях в разных сферах.

Проведённая работа позволяет сделать следующие выводы.

Деловая игра является эффективным средством развития социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, так как позволяет в активной, практико-ориентированной форме моделировать социальные и профессиональные отношения.

Результаты опроса детей (лишь 38,7% смогли назвать профессии обоих родителей) подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию представлений о социальных ролях взрослых.

Разработанная структура деловых игр (от выявления интересов до рефлексии) обеспечивает системность и осознанность в освоении детьми социальных норм и правил.

Апробированная игра «Финансёнок» показала высокую эффективность в формировании у дошкольников навыков распределения бюджета, умения договариваться, работать в команде и принимать совместные решения.

Деловые игры способствуют интеграции когнитивного, эмоционально-мотивационного и поведенческого компонентов социальной компетентности, что соответствует современным требованиям дошкольного образования.

Список литературы

1. Гаджикурбанова Д. Г., Каченовская Л. А., Кулиш О. Ю., Макарова Ю. В., Шипилева Л. В. Взгляд в будущее. Ознакомление детей дошкольного возраста с новыми профессиями // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2021. – № 4. – С. 12–15.
2. Козлова С. А., Ганичева А. Н., Демидова Н. И., Дубровская Е. А., Калишенко В.Д., Крулехт М.В., Полковникова Н. Б., Флегонтова Н. П., Шахманова А. Ш. Социализация детей в дошкольном возрасте: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – 195 с.
3. Козлова С. А., Шахманова А. Ш., Полосухина Е.О., Каченовская Л. А. Теория и методика воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Инфра-М, 2023. – 75 с.
4. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. – № 4 (44). – С. 39–46.
5. Шахманова А. Ш. Теоретические и научно-методические основы оптимизации социального развития детей дошкольного возраста в условиях детского дома: дисс. ... доктора пед. наук. – М.: МГПУ, 2012. – 427 с.

Полковникова Н.Б.

*кандидат педагогических наук, доцент
доцент Института педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО МГПУ

PolkovnikovaNB@mgpu.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

В статье рассматривается проблема социализации детей дошкольного возраста средствами дидактической игры. Анализируется педагогический потенциал дидактических игр как обеспечивающих плавный переход от игровой к учебной деятельности. Особое внимание уделяется классификации дидактических игр и их роли в формировании социально-коммуникативных навыков и нравственных качеств дошкольников. В статье представлен анализ современных требований к отбору дидактических игр в контексте Федеральной образовательной программы дошкольного образования, включая правила безопасности, педагогической ценности и адаптивности. Сделан вывод о том, что системное использование дидактических игр в образовательном процессе детского сада является эффективным условием успешной социализации и формирования предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников.

Ключевые слова: дидактическая игра, дошкольная педагогика, социально-коммуникативное развитие.

Период дошкольного детства является сенситивным для формирования базовых основ личности, её социализации и вхождения в мир человеческих отношений. В современной образовательной парадигме, закреплённой Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), игра признаётся ведущим видом деятельности и основным инструментом развития ребенка. Среди многообразия детских игр особое место занимают дидактические игры, которые, обладая двойственной природой, позволяют решать широкий спектр образовательных и воспитательных задач.

Актуальность обусловлена необходимостью поиска эффективных механизмов социализации дошкольников в условиях реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО). Как отмечают Н. Б. Полковникова и А. И. Савенков, правильно организованные дидактические настольно-печатные игры обладают значительным потенциалом для развития социальной сферы личности [7]. Однако, практика показывает, что воспитатели не в полной мере используют этот потенциал, сводя дидактическую игру лишь к элементу занятия, упуская её возможности для формирования социального опыта

детей.

В работах С. А. Козловой и коллектива авторов подчеркивается, что социализация детей в дошкольном возрасте происходит наиболее естественно именно в игровом взаимодействии [3]. Дидактическая игра, выступая связующим звеном между предметной манипуляцией и сюжетно-ролевой игрой, а также между игровой и учебной деятельностью, создаёт уникальные условия для присвоения социальных норм и развития коммуникативных навыков.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование роли дидактических игр в социализации детей дошкольного возраста и анализ педагогических условий, обеспечивающих эффективность их использования в образовательном процессе современной дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) в соответствии с требованиями ФОП ДО.

Теоретико-методологическую основу составили фундаментальные положения отечественной психологии о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка (Л. С. Выготский [1], А. Н. Леонтьев [4]), концепция «рубежных игр» А. Н. Леонтьев [4], а также современные исследования в области дошкольной педагогики (Н. И. Демидова и Н. Б. Полковникова [2], С. А. Козлова и соавторы [3], Н.Б. Полковникова [5, 6] и другие). В ходе работы использовались методы теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, синтеза, сравнения и обобщения педагогического опыта, а также контент-анализ нормативных документов (ФГОС ДО, ФОП ДО).

Полноценное развитие личности ребенка невозможно представить вне контекста игры. Именно игра выступает той естественной средой, которая «запускает» механизмы психического развития. Особое место в этой системе занимают дидактические игры, создаваемые взрослыми с целью обучения и воспитания. Их уникальность заключается в том, что образовательная задача в них скрыта от ребенка за игровой формой, что делает процесс усвоения знаний и норм поведения ненавязчивым и эффективным.

А. Н. Леонтьев характеризовал дидактические игры как «рубежные» или «пограничные». Данная характеристика подчеркивает их переходный характер от деятельности, мотивированной процессуальным интересом (просто играть), к деятельности, ориентированной на достижение результата (выиграть, выполнить задание). Анализ теории «рубежных игр» позволяет выделить четыре важные особенности их влияния на развитие дошкольника. Во-первых, они способствуют переходу от простых предметных действий к играм с элементами ролевого поведения. Во-вторых, в них происходит «сдвиг мотива на цель», когда ребёнка начинает интересовать не только сам процесс, но и его результат, что является предпосылкой учебной мотивации. В-третьих, игры стимулируют развитие

символической функции сознания и воображения через использование предметов-заместителей. В-четвертых, они закладывают основы произвольности, умения следовать правилам, что является одним из компонентов готовности к школьному обучению [4].

В отечественной дошкольной педагогике традиционно выделяют три основных вида дидактических игр: игры с предметами (игрушками), настольно-печатные и словесные игры. Каждый из этих видов, обладая спецификой, вносит свой вклад в процесс социализации и развития ребенка.

Игры с предметами развивают сенсорные эталоны, учат сравнивать, классифицировать, устанавливать последовательности. Настольно-печатные игры, разнообразные по содержанию, являются наиболее распространенными в практике ДОО. Они могут быть направлены на подбор пар (умственные операции сравнения и аналогии), на группировку по признаку (обобщение, классификация), на запоминание состава и расположения (развитие памяти, сериация), на составление целого из частей (анализ и синтез), а также на развитие речи через описание и имитацию [6, 7].

Особое значение для социализации имеют словесные игры. Построенные на уже имеющихся у детей знаниях, они требуют умственной активности, самостоятельности в решении задач и переноса знаний в новые условия. В таких играх, как справедливо отмечают исследователи, решаются задачи развития диалогической и монологической речи, умения аргументировать, отстаивать свою точку зрения, что является основой конструктивного социального взаимодействия [7].

Дидактическая игра выступает мощным средством всестороннего воспитания личности. Она создает атмосферу доверия и сотрудничества, позволяя педагогу наблюдать за проявлениями характера детей, их способностью договариваться, соперничать, помогать друг другу. Именно в ходе таких игр формируются такие социально значимые качества, как справедливость, честность, отзывчивость, умение подчинять свои желания правилам.

В контексте социализации дидактическая игра решает комплекс задач. Социально-коммуникативное развитие: через взаимодействие со сверстниками и взрослыми формируются навыки культурного поведения, умение выражать и отстаивать собственное мнение, согласовывая его с мнением окружающих. Дети учатся этично соперничать и радоваться успеху другого. Нравственное воспитание: содержание и правила игр закладывают основы нравственно-волевых качеств (настойчивость, целеустремленность), формируют этические представления о нормах поведения, воспитывают гуманные чувства. Трудовое воспитание: в процессе подготовки к игре, бережного отношения к игровому оборудованию воспитывается уважение к труду взрослых и формируются элементарные трудовые навыки. Физическое развитие: даже настольные

игры требуют определенного нервного напряжения, развивают мелкую моторику, создают положительный эмоциональный подъем, что благоприятно сказывается на общем психофизическом здоровье.

Важно подчеркнуть, что дидактическая игра способствует становлению всех видов детской деятельности, обозначенных в ФГОС ДО: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской. В ней дошкольник учится проектировать свое поведение, планировать действия и строить партнерские отношения. Несмотря на признанный потенциал, современная практика сталкивается с проблемой недостаточного использования дидактических игр как самостоятельной формы обучения и средства воспитания. Часто они применяются лишь как фрагмент занятия. Согласно ФОП ДО, дидактическая игра рассматривается как самостоятельная игровая деятельность, что требует от педагога создания специальных условий.

Дидактическая игра может выступать в трех ипостасях: как игровой метод обучения (игра-занятие с ведущей ролью педагога), как форма обучения (когда педагог выступает равноправным партнером) и как самостоятельная деятельность детей. Наибольший социализирующий эффект достигается именно в последнем случае, когда ребенок свободен в выборе игры, партнеров, в творческом изменении правил.

Для того чтобы дети играли самостоятельно, педагогу необходимо: выделять время на игру в режиме дня, организовать доступную и привлекательную, эстетичную развивающую предметно-пространственную среду, обеспечивать сменяемость игрового материала, систематически обучать детей новым играм, постепенно усложняя их и поощряя вариативность. Педагогическое руководство игрой может быть как прямым (обучение, усложнение правил), так и косвенным (включение воспитателя в игру в качестве партнёра). Наблюдая за игрой, воспитатель получает ценную диагностическую информацию об уровне развития и социализации каждого ребёнка и группы в целом.

Современная образовательная ситуация диктует высокие требования к дидактическим материалам. Отбор игр для ДОО должен осуществляться на основе ряда правил, интегрирующих требования ФОП ДО. Во-первых, это правило безопасности. Игра должна быть физически безопасна (качественные, нетоксичные материалы, отсутствие мелких деталей для младших групп) и психологически безопасна (не провоцировать агрессию, жестокость, страх, не содержать дискриминационных элементов). Во-вторых, правило педагогической ценности. Игра должна соответствовать традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Её содержание должно быть направлено не только на развитие когнитивных процессов (восприятия, памяти, мышления), но и на формирование социального и эмоционального интеллекта, уважения к окружающим, взаимопомощи, ответственности и справедливости. Игра должна

закладывать основы личностной, социальной и культурной идентичности ребёнка. В-третьих, правило эстетичности и функциональности. Игра должна быть привлекательна для дошкольника, выполнена в ярких, но не раздражающих цветах, с реалистичными изображениями. Она должна быть полифункциональна, то есть пригодна для использования на занятиях, в индивидуальной работе и в самостоятельной деятельности, а также предусматривать возможность усложнения и творческого изменения. В-четвертых, правило адаптивности. Игры должны обладать коррекционно-развивающим потенциалом и быть доступны для детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывать их особые образовательные потребности.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что дидактическая игра является не просто методом обучения, а важнейшим инструментом социализации ребёнка в дошкольном возрасте. Её «рубежный» характер обеспечивает плавный переход от игровой мотивации к учебной, а богатое содержание и четкие правила создают идеальные условия для присвоения социальных норм, развития нравственных качеств и коммуникативных навыков.

Для реализации заложенного в дидактических играх потенциала необходима системная работа педагога по созданию условий для самостоятельной детской игры, грамотному руководству ею и тщательному отбору игрового оборудования в соответствии с современными требованиями безопасности, педагогической ценности и эстетики, заложенными в ФОП ДО. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных методик использования дидактических игр для формирования отдельных компонентов социального интеллекта и готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
2. Демидова Н. И., Полковникова Н. Б. Проектирование работы по взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи: учебно-методическое пособие. М. : МГПУ. 2017. 76 с.
3. Козлова С. А., Ганичева А. Н., Демидова Н. И., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Кожокар С. В., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Флегонтова Н. П., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е. Социализация детей в дошкольном возрасте: учебное пособие для вузов. М. : Юрайт. 2022. 195 с.
4. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I. М. : Педагогика. 1983. С. 303–323.

5. Полковникова Н. Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в научно-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 39–46.
6. Полковникова Н. Б. Планирование образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Учебно-методическое пособие. М. : МГПУ. 2017. 74 с.
7. Полковникова Н. Б., Савенков А. И. Организация дидактических настольно-печатных игр в образовательном процессе дошкольной образовательной организации: методическое пособие к «Игрокейсу». М. : Просвещение-Союз. 2026. 80 с.

РЕФЕРЕНС – ВАИЗИТ В СОВРЕМЕННУЮ ДОШКОЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ИННОВАЦИИ

Боровикова Е.В.

воспитатель, ГБОУ Школа №149, г. Москва

Спиридонова Е.В.

воспитатель, ГБОУ Школа №149, г. Москва

elenaborovikova66@mail.ru

«ЗЕЛЕНАЯ АПТЕКА» НА ПОДОКОННИКЕ И В ДУШЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «ЛЕКАРСТВЕННЫЕ ТРАВЫ»

В статье рассматривается опыт совместной проектной деятельности детей и родителей по изучению лекарственных трав по определенному алгоритму: наблюдение — поиск информации — практическое применение — презентация», а также использование полученных продуктов проектной деятельности в образовательном процессе.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, вовлечение родителей, познавательное развитие, окружающий мир, природа, лекарственные травы, проект.

Создание единого образовательного пространства является основной задачей дошкольных организаций, которые реализуют качественный образовательный процесс и задействуют для этого всех его участников (детей, родителей и воспитателей). В современных условиях, реализуя Федеральную образовательную программу (ФОП), взаимодействие с родителями воспитанников становится еще актуальнее, так как образовательный процесс выходит за рамки дошкольной организации. В

этой связи необходимо использовать имеющиеся возможности семьи для разностороннего развития детей. Одна из задач, которая стоит перед воспитателями, является вовлечение родителей в образовательный процесс, создание условий для их инициативы, проявление своих способностей, а главное - донести до их сознания, что они очень нужны детям [1]. Успех взаимодействия с ребенком, по мнению психологов, достигается, когда родители интересуются жизнью детей в детском саду, его деятельностью, интересами и друзьями, а также активно участвуют в его жизни.

Область познавательного развития всегда является актуальной для детей дошкольного возраста, так как, они проявляет большой интерес к окружающему миру, в том числе, к многообразию природного мира. Природа является одной из традиционных ценностей российского общества и составляет основу воспитания.

Изменения происходят и в психическом развитии старшего дошкольника, а именно: у него развивается интеллект, эмоциональная сфера, формируется произвольность психических процессов. При этих характеристиках ребенок самостоятелен, активен по отношению к окружающему миру, внимание становится целенаправленным, возникает способность определять цель и планировать свои действия, учится анализировать и синтезировать информацию [СС]. Дети начинают осознавать себя как отдельные личности. Это понимание сопровождается растущим интересом к своим качествам и возможностям. Дети стремятся к самовыражению.

В 6 лет любопытство (любопытность) ребенка превращается в осознанный поиск ответов на возникающие у него вопросы. В основу проекта легли принципы исследовательского обучения. Работа строилась по алгоритму: «наблюдение — поиск информации — практическое применение — презентация».

Проект «Лекарственные травы» стал для нас инструментом, объединившим экологическое воспитание и укрепление детско-родительских отношений. Всё началось с простого вопроса: «Откуда берутся лекарства?». Удивительно, но многие дети считают, что они есть только в аптеке. И тогда мы предложили детям и родителям стать исследователями. Каждая семья выбрала «свое» растение для изучения и в течение лета наблюдала за растением, занималась поиском информации, узнавала их историю, собирала факты о целебных свойствах трав и их практическом применении. Так началось наше знакомство с тем, что растет прямо под ногами: душистой мятой, ярким одуванчиком, статным иван-чаем, жгучей, но полезной крапивой и прекрасной ромашкой.

Лето превратилось для наших воспитанников в большую исследовательскую экспедицию. Роль «эксперта-первооткрывателя» позволила ребятам почувствовать значимость своего труда. Родителей попросили все фиксировать, чтобы потом демонстрировать фактический

материал во время защиты проектов.

Ярким финалом нашего исследования стал творческий праздник, где дети и родители выступали полноправными партнерами. Ребята с гордостью защищали свои первые мини-проекты, а родители представляли результаты семейного труда.

Например, Семён и его семья подошла к делу как настоящие агрономы. Они не ограничились поиском цветка в поле, а вырастили его сами на дачном участке. Благодаря этому мальчик увидел весь жизненный цикл растения: от первого ростка до пышного цветения. Дети узнали много нового: ромашка - символ частоты и здоровья; в природе существует несколько видов ромашек: ромашка пахучая, аптечная и садовая. Если растереть цветки аптечной ромашки пальцами, можно почувствовать аромат яблок и мёда. Ромашку используют для укрепления иммунитета, лечения простуды и даже в косметологии, так как в её составе много витаминов. Летом мы празднуем «День любви, семьи и верности», где ромашка является символом праздника и считается России [2].

София открыла нам крапиву с неожиданной стороны. Оказывается, её «кусачесть» - это действие муравьиной кислоты, спрятанной в хрупких волосках на листьях. Для ребят стало открытием, что эта кислота — не просто защита растения, но и ценное лекарство для лечения суставов. В жару листья крапивы могут заменить холодильник, если обложить ими мясо или рыбу, продукты дольше останутся свежими. Молодые листья крапивы добавляют в супы, салаты и другие блюда. Дети были поражены, узнав, что из волокон крапивы в старину пряли пряжу, плели рыбачьи сети, верёвки и канаты. Стебли крапивы шли на изготовление бумаги и грубой ткани для мешков. Мы сразу вспомнили сказку Г.Х. Андерсена «Дикие лебеди» и историю про Эльзу.

Крапиву используют как корм для животных. Коровы дают больше молока, а куры, утки, гуси - несут больше яиц.

Семья Василисы обратилась к истокам и традициям Руси, погрузив нас в историю древнего напитка иван-чай (кипрей). Он упоминается в древних рукописях. Дети узнали, что иван-чай когда-то был знаменит не меньше, чем китайский шёлк или персидский ковёр. Этот чай любил царь Иван Грозный, его пили ополченцы Минина и Пожарского, а Пётр I угощал им «заморских» гостей. Чай всегда был на императорском столе. А свое название растение получило от имени Иван, которое было очень распространено на Руси. Дети узнали, что в одной легенде говорится о парне Иване, который так любил гулять в красной рубахе среди цветов, что люди, завидев вдали алое цветение, говорили: «Да это иван-чай, ходит!». А еще иван-чай называют «огненной травой». Он первым вырастает на пепелищах, словно залечивая раны земли своим ярким розовым цветением. Это стало для детей настоящим уроком стойкости природы. Приготовленный чай из этого растения успокаивает, очищает организм при

отравлениях, повышает работоспособность и иммунитет, усиливает сопротивляемость организма к различным инфекциям. Его используют при головной боли (заваривают цветущие верхушки) и пьют как чай. Свежие измельченные листья, приложенные к ранке, быстро её заживляют. Мы обсудили, что этот чай — верный спутник великих путешественников (например, Фёдора Конюхова), ведь он отлично восстанавливает силы и очищает организм [2].

Семья Максима раскрыла нам секреты растения, которое сопровождает нас с самого утра, ведь привычный вкус зубной пасты — это заслуга именно мяты. Исследование семьи охватило самые разные сферы: от кулинарии до медицины. Мята — настоящий чемпион по гостеприимству! Считается, что её аромат не только успокаивает, но и притягивает в дом добрые мысли и верных друзей. Давным-давно на Руси люди использовали мяту: мыли полы в избах, посуду, а если ждали гостей, то разбрасывали мяту по всему дому в качестве освежителя воздуха. Существовало поверье: веточка мяты, опущенная в кувшин, не давала молоку прокиснуть.

А ещё мяту называли «травой долголетия». Максим объяснил, что в мяте содержится ментол — главный помощник при головной боли, простуде или насморке. Мятный аромат или конфета — лучшее средство для тех, кого укачивает в дороге.

Дети узнали, как правильно заварить чай с листочками мяты, чтобы в чае сохранились все полезные элементы нельзя заливать мяту кипятком. Настоящим восторгом для группы стал рецепт освежающего мятного лимонада, который Максим научил готовить всех ребят. Ребята удивились, узнав, что нежный запах мяты, который используют в парфюмерии, очень не любят насекомые. Это отличный натуральный способ отпугнуть комаров, а примочки с мятой помогают снять зуд от их укусов [2].

Каролина помогла нам увидеть в привычном «сорняке» удивительного «золотого гостя». Благодаря её исследованию одуванчик превратился для ребят в настоящий природный барометр и хронометр. Все узнали, что одуванчики живут по строгому расписанию: раскрываются ровно в 6 утра и закрываются к 15:00, а также заранее «прячутся» перед дождем. Это стало отличным упражнением на внимательность во время прогулок. Каролина поделилась личной историей: когда её укусила пчела, бабушка смазала место укуса «молочком» из стебля одуванчика, и боль быстро утихла. У этого растения

полезно все — от корней до нежных лепестков. Не зря в старину его называли «молодильником» и использовали для лечения многих болезней. Одуванчик используют в косметологии для создания кремов и масок, питающих кожу. Оказывается, из вымоченных в соленой воде молодых листьев можно готовить витаминные салаты и варить зеленый борщ, а из золотистых цветков — варенье. В России растёт около 300 видов

одуванчиков: самый распространённый одуванчик – лекарственный, самый редкий – одуванчик белозычковый – он занесен в Красную книгу России. А еще существует праздник «День одуванчика», который празднуется во всем мире 13 мая [2].

Мы не просто подвели итоги, а устроили настоящий фестиваль здоровья: дегустировали «солнечное» варенье из одуванчиков, учились заваривать целебный иван-чай и готовить освежающий мятный лимонад. Каждый гость унес с собой не только новые знания, но и памятные подарки — ароматные мешочки с ромашкой и авторские рецепты блюд из крапивы.

Все участники проекта оформили свои растения в виде интересных плакатов, которые долгое время были центром внимания в группе.

Полученный фактический материал по проекту был применен в образовательном процессе. Это сенсорные минутки: дети учились различать травы по запаху (мята – чабрец), сравнивать запахи сушеных и свежих трав (мята, иван-чай, ромашка).

Стала работать лаборатория «Почемучка»: эксперименты с крапивой и молоком, рассматривали через лупу «зубастые» листья крапивы, сравнивали запах свежей и сушеной мяты. Наблюдение за одуванчиками помогло детям понять цикличность природы и научиться определять время без часов. Учились правильно засушивать растения под прессом, сохраняя их природный вид. Дети обучались правилам сбора и хранения лечебных трав (подальше от дорог; пробовать незнакомые растения нельзя; сбор лечебных трав должен проходить только со взрослыми) и хранение лечебных трав (в мешочках или стекле).

Пополнилась «Копилка зеленых открытий» серией творческих и методических продуктов, которые теперь используются в группе как наглядные пособия: тематический альбом «Лекарственные сказки нашего края», где каждая страница - это история одного растения, дополненная детскими рисунками и фотографиями семейных сборов; тематический альбом «Зеленая аптека на участке» - в него мы собрали фотографии растений, которые растут на территории детского сада; оформили «Календарь сбора растений».

Была организована творческая выставка «Золотой одуванчик и его друзья», где были представлены детские работы работ в разных техниках (пластилинография, аппликация из ватных дисков, рисование тычком, печать листьями крапивы или рисование одуванчиками, «Живая открытка» - изготовление из засушенных цветов).

Была создана «Книга семейных рецептов здоровья». В книгу вошли рецепты мятного лимонада, варения из одуванчиков, витаминных щей и салатов из крапивы, советы бабушек и народные рецепты (отвар ромашки для горла и одуванчика для иммунитета).

Родители провели мастер-классы: чайная церемония из трав иван-чая, собранных летом и мастер – класс «Мятный лимонад» по

приготовлению освежающего напитка. Дети придумывали сказки о том, как травы помогают лесным жителям.

Проект «Лекарственные травы» показал, что обычное растение под ногами — это и лекарство, и ткань, и краска, и еда. Дошкольники получили ясное представление о лекарственных травах и пользе народной медицины. Главное — они научились видеть ценность в каждом ростке и цветке, прожив опыт взаимодействия с природой. Оказывается, чтобы увидеть чудо, не нужно ехать за тридевять земель. Достаточно наклониться к обычному одуванчику или вдохнуть аромат мяты. Дети не просто изучили травы — они научились видеть в природе друга и лекаря, а родителям подарили еще один повод для гордости за своих маленьких первооткрывателей.

Совместная деятельность с родителями создает уникальную среду для развития личности. Практический опыт и вовлеченность близких людей превращают обучение в живой процесс, где бережное отношение к природе становится естественной ценностью для каждого участника. Мамы и папы отметили, что совместный поиск информации сблизил их с детьми, позволив вместе пережить азарт первооткрывателей и увидеть в своем ребенке серьезного исследователя. Благодаря участию родителей скучная теория превратилась в живую традицию. Была собрана уникальная коллекция гербариев, где каждый листок мяты или цветок одуванчика бережно сохранен маленькими руками при поддержке старших. Проект укрепил партнерские отношения между семьей и детским садом. Проект доказал, что детско-родительское сотворчество — это ключ к глубокому и осмысленному усвоению знаний.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/>.
2. Полная энциклопедия лекарственных растений [Текст] / составитель Н. В. Белов. — Минск: Харвест, 2019. — 720 с.
3. Сухова Е. И., Сидоренко В. Н. Создание образовательной среды для развития одаренных детей дошкольного возраста / Е. И. Сухова, В. Н. Сидоренко. Москва: Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов IV Международной научно-практической онлайн-конференции. Под научной редакцией А. И. Савенкова, П. В. Смирновой, 2022. С. 155 -161.

Кашиanova Ю.В.

методист, ГБОУ Школа №149, г. Москва

yvk67@bk.ru

Зенина С.Ю.

логопед, ГБОУ Школа №149, г. Москва

s-zenina@bk.ru

ТАМ, ГДЕ НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА: ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕРЕЗ БЛИЖАЙШЕЕ ОКРУЖЕНИЕ

В статье рассматривается опыт работы по ознакомлению дошкольников с малой Родиной (поселок художников «Сокол»). Представлен конспект квест-игры по закреплению знаний, полученных дошкольниками во время проведения тематической недели «Поселок художников «Сокол» - наша малая Родина».

Ключевые слова: малая родина, патриотизм, духовно-нравственные ценности, Международный день художника, историческое и культурное наследие, квест-игры.

Дошкольные годы представляют собой важный этап для зарождения патриотических чувств. В этот период закладываются ценностные установки, формируется духовно-нравственная основа детской личности, развиваются эмоции, мышление и навыки социальной адаптации.

Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ДО) определены задачи, которые будут решаться на уровне дошкольного образования, среди которых процессы обучения и воспитания объединяются в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи и общества[1]. Весь образовательный процесс ориентирован на становление гражданина, любящего свой народ, край, Родину, позитивно относящийся к культуре, традициям и обычаям всех народов. Воспитание маленьких патриотов – одна из самых актуальных задач нашего времени. Любовь к Родине надо воспитывать, и чем раньше начинается формирование этого качества, тем большую устойчивость оно приобретет. Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), в дошкольной образовательной организации реализуются три основные функции дошкольного уровня образования:

- воспитание ребенка как гражданина России, формирование основ гражданской и культурной идентичности дошкольников;
- создание общего ядра содержания дошкольного образования, основанного на духовно-нравственных ценностях русского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой родины;

- создание единого образовательного пространства для обучения и воспитания детей от рождения до поступления в общеобразовательную организацию независимо от места проживания [2].

Патриотическое воспитание детей осуществляется в процессе освоения детьми всех образовательных областей, предусмотренных ФГОС ДО и ФОП ДО (социально-коммуникативное развитие, речевое, познавательное, художественно-эстетическое и физическое).

Ознакомление детей с малой родиной – это не просто образовательный процесс, а фундамент, на котором строится патриотическое воспитание, формируя у самых юных дошкольников чувство привязанности, гордости и ответственности за свою землю, её природу, историю и культуру. Это первый, но очень важный шаг к пониманию того, что такое Родина в широком смысле слова.

Посёлок художников «Сокол» представляет собой значимый культурно-исторический объект, где улицы названы в честь выдающихся русских художников. Это создаёт благоприятные условия для интеграции краеведческого материала в образовательный процесс.

С 2023 года в нашем дошкольном отделении стало традицией проводить тематическую неделю «Поселок художников «Сокол» - наша малая Родина». Эта инициатива стала мостом, соединяющим повседневные наблюдения детей с более глубоким пониманием их исторического и культурного наследия. Важность этого начинания подчеркивается включением Международного дня художника в перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы ФОП ДО. Таким образом, наша традиция гармонично вписывается в общий контент патриотического и культурного развития подрастающего поколения.

В ходе тематической недели дети:

- познакомились с историей посёлка;
- рассматривали репродукции известных картин;
- узнавали имена художников, в честь которых названы улицы;
- закрепляли знания через беседы, игры и продуктивную

деятельность.

Ежегодно содержание тематической недели видоизменяется и дополняется.

Так в этом году финальной точкой тематической недели стала квест-игра «В поисках потерянной картины».

Квест-игры как интерактивная технология обладают особым потенциалом для интеграции, стимулирующей чувства, мышление и активность ребенка.

Квест – это игровая форма, где участники решают познавательные задачи для продвижения по сюжету, используя подсказки для преодоления трудностей, подобно разгадыванию логической головоломки. В таком

формате ребенок является не только объектом воздействия, но и активным участником процесса. Квест содержит дидактическую цель, игровой замысел, наличие наставника и правил.

Организация квест-игры требует тщательной подготовки, продуманной структуры и учета возрастных особенностей детей. Для воспитанников 5–7 лет особенно важно сочетание игровой мотивации, наглядности и доступности заданий.

Подготовительный этап квест-игры включал: определение темы квеста (в данном случае — «В поисках потерянной картины»); формулирование цели и задач в соответствии с образовательной программой; подбора содержания с опорой на ранее изученный материал; разработку маршрута (по локациям в поселке художников), а также готовился наглядный материал (репродукции картин; карточки с заданиями; маршрутные листы; элементы итогового пазла).

Особое внимание уделяется безопасности и удобству передвижения детей по поселку.

Предлагаем вашему вниманию конспект квеста.

Квест-игра «В поисках потерянной картины» (в рамках тематической недели «Поселок художников «Сокол» - наша малая Родина»)

Возрастной диапазон: 5–7 лет

Цель: обобщить знания детей о посёлке художников «Сокол», формируя у ребенка личностную позицию наследника традиций и культуры Отечества, используя игровые и интерактивные технологии.

Задачи

Образовательные:

- расширять представления о родном посёлке и его особенностях;
- закреплять знания о художниках и их произведениях изобразительного искусства;
- формировать умение детей принимать игровую задачу квест-игры, выполнять игровые действия по правилам, добиваться правильного результата.

Развивающие:

- развивать познавательный интерес, активность и воображение;
- формировать волевые качества личности и самостоятельность;
- развивать связную речь, умение аргументировать свои высказывания.

Воспитательные:

- воспитывать умение работать в команде, слушать, отвечать на вопросы ясно и корректно;
- формировать у детей навыки вежливого общения и сотрудничества.

Продолжительность: 30–40 минут

Форма проведения: командная квест-игра

Оборудование:

- маршрутный лист;
- карточки с заданиями;
- иллюстрации картин;
- разрезанная на части итоговая картина (пазл).

Сюжет квеста

Детям предлагается игровая ситуация: в детском саду произошло настоящее происшествие — исчезла картина, которую все так любили. Говорят, она не просто пропала, а будто «разлетелась» на части и спряталась в разных уголках посёлка Художников.

Но картину можно вернуть, если найти ее части и собрать их. Для этого ребятам предстоит стать настоящими юными исследователями: пройти квест (отправиться в увлекательное путешествие) по поселку художников, разгадать загадки, выполнить творческие задания и проявить смекалку.

С каждым выполненным заданием дети будут находить фрагменты картины, и только собрав их все вместе, смогут вернуть утраченный шедевр и раскрыть тайну его исчезновения.

Воспитатель напоминает детям о тематической неделе, задаёт вопросы:

- Как называется наш посёлок? («Сокол»)
- Почему его называют «посёлком художников»? (*все улицы поселка носят имена известных русских художников*)
- Какие улицы вы запомнили?
- После беседы детям предлагается отправиться в путешествие.

Локации квеста

1 локация «Символы поселка Сокол»

Задание: из предложенных картинок выберите только те, которые изображены на флаге и гербе поселка Сокол. Расскажите, что каждый из них обозначает. (на картинках изображения *свитка*, книги, птиц: *сокола*, ласточки, совы, *скрещенные мечи*, булавы, скипетр)

2 локация: «Знайка»

Задание: Вам необходимо ответить на вопросы:

- Именем какого художника названа самая короткая улица в Москве?

(А. Венецианова)

- Когда-то эта улица носила название композитора, а сейчас носит название художника. Имя какого художника увековечили в названии этой улицы?

(А. Саврасова)

- Как называется улица, проходя через главную площадь поселка художников, поворачивает на сорок градусов? (В. Поленова)

➤ Как «соколяне» называют место, в котором установлен обелиск в память погибших в Великой Отечественной войне? (*«Звездочка»*)

➤ Ранее эта улица называлась Большая, а сейчас имя какого художника она носит? (*В. Поленова*)

➤ Ранее эта улица называлась Центральная, а сейчас имя какого художника она носит? (*М. Врубеля*)

➤ Ксилографии – это техника создания рисунка на поверхности деревянной доски с помощью специальных инструментов. Назовите художника, который работал в этой технике и жил в поселке Художников? (*Павел Павлинов*)

➤ Отсюда начинается улица Шишкина. Как это место называют жители Сокола? (*«Звездочка»*)

➤ Кто предложил назвать улицы поселка Художников в честь русских художников? (*Павел Павлинов*)

➤ На этой улице в 20-ые годы был открыт детский сад нового типа, в котором работала только одна профессиональная воспитательница. Помогали ей мамы детей, дежурившие в детском саду по очереди. Назовите эту улицу. (*В. Суриков*)

➤ Эта улица называлась Парковая. Одна ее сторона являлась границей поселка, а вдоль другой ее стороны и до Окружной ж\д раскинулся парк, который был частью Большой Всехсвятской рощи, уцелевшей после урагана 1911 г. В этой роще размещался санаторий "Ромашка", построенный еще до революции. Как эта улица называется сейчас? (*И. Левитана*)

3 локация *«Какой портрет не подходит»*

Задание: посмотрите внимательно на портреты художников и определите именем какого художника не названа улица поселка

(И. Левитан, М. Врубель, В. Васнецов, В. Поленов, И. Шишкин, А. Венецианов, А. Саврасов)?

4 локация *«Отгадай-ка»*

Задание: у вас есть набор картинок, подумайте и скажите на какой известной картине они изображены, и назовите, кто ее написал?

(сосны, медвежата и медведица - (*«Утро в сосновом лесу» Иван Шишкин*), дом, лошадь с повозкой, лес, крыльцо избы, подтаявший снег - *«Март» Исаак Левитан*)

5 локация *«Жанры живописи»*

Задание: с помощью мнемокартин прочитайте стихи о жанрах живописи. Приведите примеры картин.

<i>Если видишь, что с картины Смотрит кто- нибудь на нас, Или принц в плаще старинном, Или вроде верхолаз, Летчик или балерина, Или Колька, твой сосед, Обязательно картина Называется портрет</i>	<i>Если видишь на картине — Чашку кофе на столе, Или морс в большом графине, Или розу в хрустале, Или бронзовую вазу, Или грушу, или торт, Или все предметы сразу, Знай, что это — натюрморт</i>	<i>Если видишь на картине — Нарисована река, Или ель и белый иней, Или сад и облака, Или снежная равнина, Или поле и шалаш, Обязательно картина Называется пейзаж.</i>

6 локация «Подбери картины»

Задание: Мы вам раздадим портреты художников и их иллюстрации. Те, у кого карточки с иллюстрациями картин должны найти своего автора.

(Врубель «Царевна-лебедь»; Шишкин «Утро в сосновом лесу», «На севере диком», «Рожь»; Полenov «Московский дворик», Левитан «Золотая осень», «Март», «Март. Большая вода», Васнецов «Аленушка», «Снегурочка», «Богатыри», Венецианов «На пашне», Серов «Девочка с персиками».)

После прохождения всех локаций дети получают части пазла и собирают «потерянную картину».

Проведение квест-игры показало, что игровая форма является эффективным средством закрепления знаний. Дети: называли улицы посёлка и художников; проявляли интерес к произведениям искусства; демонстрировали эмоциональную отзывчивость; активно взаимодействовали друг с другом.

Особую значимость имеет формирование у детей чувства причастности к культурному наследию родного места.

Квест-игра «В поисках потерянной картины», проведённая в рамках тематической недели «Поселок художников «Сокол» - наша малая Родина», стала ярким и значимым событием в образовательной деятельности. Она позволила не только закрепить знания о посёлке Сокол, но и способствовала формированию основ патриотического воспитания через знакомство с культурой и искусством.

Полученный детьми эмоциональный отклик имеет устойчивый характер и находит отражение в их дальнейшей деятельности. Это проявляется в содержании детско-взрослых проектов, где в качестве

значимых тем выступают семья, родная улица, художники и культурное наследие.

Использование подобных форм работы делает образовательный процесс насыщенным, эмоционально значимым и способствует гармоничному развитию личности ребёнка [3].

Таким образом, системная работа по изучению детьми малой Родины через интеграцию игровой, познавательной и исследовательской деятельности способствует формированию основ патриотического воспитания у дошкольников и развитию устойчивого интереса к культурному наследию.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки от 17.10.2013 № 1155 (в ред. от 17 февраля 2023) [Электронный ресурс]. - URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993/> (дата обращения: 23.03.2026).
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 23.03.2026).
3. Сизова Н.В., Сидоренко В.Н., Методическое сопровождение педагога по патриотическому воспитанию дошкольника как ресурс повышения профессиональной компетенции/ М: Теоретический и научно-методический журнал «Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения», №6, 2020, С.61-64

Москалева С.М.

воспитатель ГБОУ «Школа № 953», г. Москва

e-mail: kerry-2004@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПАТРИОТИЧЕСКИХ И ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ ЧУВСТВ, УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИНЕ, К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ, А ТАКЖЕ ИНТЕРЕСА К ИХ КУЛЬТУРЕ, ТРАДИЦИЯМ И ОБЫЧАЯМ

В статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации по воспитанию у детей патриотических и интернациональных чувств, уважительного отношения к Родине, к представителям разных национальностей, а также интереса к их

культуре традициям и обычаям в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание подрастающего поколения, индивидуальные беседы, сотрудничество, роль семьи, тематические занятия.

Современные дети растут в эпоху, существенно отличающуюся от времени их родителей: другие взгляды, ценности, правила, идеалы. Изменилось и отношение к Родине, а падение роли и значения патриотизма среди молодежи, как одной из ценности нашего народа и его героической истории становится все более очевидным. Патриотизм – это важная духовно-нравственная и социальная ценность, воспитание которой начинается у детей с малых лет посредством воспитания любви к родной земле. Воспитание у ребенка чувства патриотизма – это сложный и длительный процесс, осуществление которого начинается в рамках семьи, детского сада, школы и продолжается на протяжении всей жизни.

Дошкольное образование – это первая ступень формирования основ развития личности. Дошкольный возраст – сензитивный период развития и становления личности ребенка, в который начинается приобщение дошкольников к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей страны. Именно в этом возрасте начинают закладываться основы мировоззрения духовно-нравственные ценности и отношение к окружающему миру. И необходимо помнить, что личность воспитывается уже с раннего возраста.

Согласно Федеральной образовательной программы дошкольного образования, одним из приоритетных направлений развития является патриотическое направление.

Перед дошкольной организацией стоит множество задач, чтобы развить у детей патриотические чувства, сформировать ценностное отношение к своей Родине. Это длительный и системный подход, где важную первостепенную роль играет семья. Именно в ней закладываются нравственно-патриотические ценности [2].

Российская Федерация одна из наиболее многоэтничных государств мира. Согласно Конституции РФ, ее население составляет «многонациональный народ», исторически сложившийся в пределах Российского государства, несмотря на все региональные, культурно-языковые и религиозные отличия. Государственная национальная политика ставит своей целью укрепление единства российского народа как гражданской нации при сохранении и поддержке этнокультурного развития народов РФ.

Независимо от этнической принадлежности каждый ребенок,

находясь в образовательном учреждении, должен чувствовать себя защищено и иметь не только возможность, но и готовность к открытому взаимодействию с окружающими. Поэтому на всем этапе дошкольного образования главной задачей перед педагогами является развитие патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения у детей.

Неотъемлемую и важную роль играет воспитание у дошкольников интернациональных чувств, уважительного отношения к представителям разных национальностей, входящих в состав российского государства, а также интереса к их культуре, традициям и обычаям. Это глобальный и системный подход в воспитании, который требует целенаправленной работы с учетом возрастных особенностей детей, целью которого является воспитание ребенка как личности со своей жизненной позицией, наследника традиций и культуры своей родины, защитника Отечества, ответственного за будущее своей страны [5].

Перед педагогами на всем этапе дошкольного образования стоят огромные задачи:

- по патриотическому воспитанию - развитие у детей любви к своей Родине, гордости за свой народ и страну, ценность исторического наследия;
- по интернациональному воспитанию – формирование уважительного отношения к людям разных национальностей, к их культуре, обычаям, традициям;
- по толерантному воспитанию – формирование готовности уважительного и гуманного межнационального общения;
- по развитию интереса к культурному наследию – знакомство с историей, искусством, ремеслами разных народов, национальной одеждой и кухней, народными играми;

В целях укрепления национального единства, мира и согласия между народами Российской Федерации Указом президента РФ № 962 от 25.12.2025 – 2026 год объявлен годом единства народов России. В рамках годового плана приоритетными задачами нашей дошкольной организации становятся:

- обогащение представлений о том, что Россия многонациональная страна;
- знакомство с традициями, культурой, обычаями разных народов;
- укрепление межнационального общения, сплоченности и взаимопонимания между народами.

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, на основе общих занятий, индивидуальных бесед, был сделан вывод, что дети имеют недостаточные знания и представления о своем родном городе и Родине в целом.

В построении работы по ознакомлению детей со всеми народами многонациональной России, их культурой, важно учитывать принцип

системности. Поэтому работа начиналась со знакомства с культурой, традициями и обычаями народностей своего региона.

Работа по патриотическому воспитанию началась с обогащения развивающей среды в данном направлении. А именно с пополнением развивающего материала в уголке патриотического развития. Подобраны тематические иллюстрации, книги по достопримечательностям города, дидактические игры. Именно наглядное восприятие материала способствует развитию внимания, памяти, логическому мышлению.

Для ознакомления с традициями своего народа ежегодно проводятся тематические праздники «День города», «День народного единства», «День защитника Отечества», «Новый год», «Масленица», «День Победы», а также, согласно календарю событий, проводятся тематические дни, связанные с формированием любви и бережному отношению к природе и всему живому «Синичкин день», «День земли», «День воды» и т.д. Главное, что должны понимать дети, что все что создано на земле необходимо беречь и приумножать. Ведь они сами будущие хозяева своей земли.

Для ознакомления детей с культурой и традициями народов России была выбрана тема проекта «Жители Севера» с использованием Stem-технологии. По теме проекта создан Мини-макет. В рамках проекта дети познакомились с национальными традиционными праздниками «День оленевода», с особенностями быта и промыслами, фольклором, сказками народов севера, подвижными народными играми, а также с растительным и животным миром северного региона России.

Включение инклюзивного образования в основное образование, с целью обеспечения доступа к образованию для всех обучающихся, с учетом разных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, а также создание условий для успешной социализации и интеграции в общество сыграло определенную роль в воспитании толерантности у детей. В группе находятся дети с ограниченными возможностями здоровья, поэтому толерантное отношение к этим детям является неотъемлемой частью толерантного воспитания, основанного на принципе принятия, уважения, эмпатии, дружелюбия и готовности к сотрудничеству с этой категорией детей.

В связи с этим в этом году воспитанники дошкольных групп и ученики ГБОУ «Школа № 953» приняли совместное участие в открытом Московском фестивале «1+1 равные условия – равные возможности». Тема фестиваля «Мозаика народов – сила России» в рамках объявленного президентом Российской Федерации годом единства народов России. Подготовка к фестивалю проводилась поэтапно, а итоговым мероприятием стала концертная программа. В группах проводились тематические занятия, клубный час с мастерскими по знакомству с бытом народов России, целенаправленная подготовка к концертной программе. В ней участвовали дети разных национальностей, посещающих нашу

дошкольную организацию, и дети с ограниченными возможностями здоровья. Концертная программа состояла из 4-х номинаций: флэшмоб «Наш дом Россия», песня о народах нашего многонационального государства, русско-народный танец «Самовар», игра на русско-народных инструментах. Ребята подготовительных групп придумали и нарисовали афишу к своему выступлению. Ребята старших групп расписали для танца деревянные ложки в русско-народном стиле. Также дети приняли участие в межрайонном фестивале «Северная звезда – 2026», тема фестиваля «Мы дети – своей страны!» в номинации рисунок. Такая объемная подготовка и участие в конкурсах и фестивале сплотила всех участников, дети учились не только взаимодействовать друг с другом, но и проявлять терпимость.

Роль семьи играет ключевую роль в воспитании у дошкольников патриотических и интернациональных чувств. Семья – это социальная ячейка, в которой начинает формироваться личность ребенка со своими нравственными и духовными ценностями. Именно родители должны способствовать воспитанию у детей любви к своей семье, городу, стране. На примере своих родителей дети усваивают принципы уважительного отношения и общения в обществе. Родители передают свой жизненный опыт подрастающему поколению, заботятся о познавательном развитии своих детей, именно они знакомят с достопримечательностями родного города с его историей, с историей своей семьи. Организуя работу по патриотическому воспитанию, мы привлекаем родителей к участию в мероприятиях, праздниках и акция. Сотрудничество происходит в рамках проведения досугов, проектной деятельности, экскурсий выходного дня с участием в городском проекте «Олимпиада Музеи. Парки. Усадьбы» для ознакомления с достопримечательностями родного города и культурой страны.

Таким образом проведенная комплексно-организованная работа с использованием различных форм и методов работы по воспитанию у дошкольников патриотических и интернациональных чувств, уважительного отношения к Родине, к представителям разных национальностей, а также интереса к их культуре, традициям и обычаям в условия дошкольной организации, оказала благотворное влияние на формирование не только патриотического и интернационального чувства любви к своей Родине, но и толерантного отношения к окружающим. У дошкольников проявился интерес познавать новое не только о родном городе и его символах, а о родной стране в целом. Также обогатились знания о культуре и обычаях других народов. А общие усилия сплотили детские отношения и дружбу.

Список литературы

1. Дворцевая, А.А. Толератность детей дошкольного возраста как социальное явление/А.А.Дворцевая// Языки актуальные проблемы

образования. Материалы X Международной практической конференции. – Ярославль, 2024. – С.373-379

2. Дмитриенко, З.С., Ветохина, А.Я., Жигналь, Е.Н. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Методическое пособие. Планирование и конспекты занятий. Детство Пресс, 2024. 124 с.

3. Мамалиева, П.В. Психолого-педагогические условия формирования толерантности у детей дошкольного возраста /П.В. Мамалиева// Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2024. – С.157-159

4. Мулюкина, Е.И. Художественная литература в помощь воспитанию толерантности у детей дошкольного возраста/Е.И. Мулюкина// Проблема педагогики. -2021. -№7 (58). - С. 11-13

5. Нищева В.Н., Кириллова, Ю.А. Я Люблю Россию!: парциальная программа: патриотическое и духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста (с 5 до 7 лет) в соответствии с ФОП /Н.В. Нищева, Ю.А. Кириллова. – Санкт-Петербург: Детство Пресс, 2024. 124С.

Горская Е.М.

ryzhkovaem914@mgpu.ru

Копцева А.А.

laryushinaaaa348@mgpu.ru

магистранты ГАОУ ВО МГПУ г. Москва

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема коммуникативного развития детей 6–7 лет. Автор обосновывает потенциал интеграции физической культуры и дополнительного образования как инструмента формирования навыков общения, кооперации и эмоционального интеллекта. Представлен паспорт и концептуальные основы проекта «Секреты дружного общения». Особое внимание уделено практическим механизмам перехода от индивидуальной двигательной активности к совместной коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, коммуникативное развитие, физическая культура, дополнительное образование, социализация, проектная деятельность, подвижные игры.

Современная социокультурная ситуация характеризуется дефицитом живого, конструктивного общения в детской среде. Старший дошкольный возраст — сензитивный период для формирования внеситуативно-личностной формы общения (по М.И. Лисиной [4]) — требует поиска нестандартных ресурсов для развития коммуникативной компетентности. Традиционно эти задачи решаются через дидактические игры и чтение, однако потенциал физической культуры часто недооценивается. Двигательная активность создаёт естественную среду для спонтанной коммуникации, требующей от ребёнка умения договариваться, уступать и поддерживать партнёра. В статье на основе концепций Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Э.Я. Степаненковой [6] и собственного опыта рассматриваются теоретические предпосылки и практика реализации соответствующего проекта в дополнительном образовании.

Анализ литературы показывает, что «коммуникативное развитие» шире «развития речи» и объединяет мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Согласно Л.С. Выготскому [2], высшие психические функции формируются сначала в интерпсихическом взаимодействии, а затем интериоризируются.

Лисина М.И. доказала, что к 6–7 годам ведущей становится внеситуативно-личностная форма общения, направленная на мир человеческих отношений [4]. Вместе с тем растёт число детей с трудностями в установлении контактов, что актуализирует поиск деятельностных средств развития [7].

Занятия физической культурой имеют здесь колоссальное преимущество: по словам Э.Я. Степаненковой, воспитательные задачи неразрывно связаны с двигательными [6]. В эстафете или парном упражнении общение — это не цель, а средство достижения двигательного результата, что многократно усиливает практическую мотивацию. Физическая культура, таким образом, представляет собой модель социума, где есть правила, партнёры и коллективно переживаемый итог.

Возможности физической культуры в коммуникативном развитии выражаются в следующем:

1. *Необходимость договариваться* — командные игры и эстафеты требуют распределения ролей и согласования тактики, учат использовать речь как регулятор совместной деятельности.
2. *Развитие невербального интеллекта* — ритмические и танцевальные движения, гимнастика формируют способность понимать партнёра по жесту, взгляду, что составляет основу эмпатии.
3. *Эмоциональная закалка* — спортивный азарт учит справляться с гневом при проигрыше и радостью при победе, не ущемляя чувств других.

4. *Формирование просоциального поведения* — взаимопомощь и страховка при выполнении сложных упражнений создают реальную ситуацию заботы о другом человеке.

Мы опирались на идеи П.Ф. Лесгафта о единстве физического и психического развития и методические разработки Д.В. Хухлаевой, подчёркивавшей важность воспитания нравственных качеств в процессе физических упражнений [3]. К этому добавлен аспект дополнительного образования. В отличие от регламентированных занятий, дополнительное образование обладает вариативностью и добровольностью, обеспечивает разновозрастное взаимодействие и даёт педагогу свободу для включения коммуникативных тренингов. Навыки, полученные на кружке, ребёнок переносит в повседневную жизнь группы: он инициативнее в сюжетно-ролевой игре, легче решает конфликты. Современные подходы к физическому развитию дошкольников в контексте ФГОС ДО [9; 10] предполагают именно такую интеграцию с социально-коммуникативным развитием.

Исходя из теоретических позиций, нами разработан и апробируется образовательный проект *«Секреты дружного общения»* на базе МБОУ СОШ № 8 (дошкольное отделение) г.о. Егорьевск.

Цель — создание условий для формирования коммуникативных навыков у детей 6–7 лет через специально организованную двигательную деятельность.

Новизна подхода: движение становится инструментом общения; каждое упражнение подбирается по принципу наличия «коммуникативной задачи».

Программа «Движение к общению» (72 часа) включает три модуля:

1. *«Я и моё тело. Самопознание»* — снятие телесных зажимов, выражение эмоций через движение («Зеркало», психогимнастика, «Море волнуется»). Прежде чем общаться с другим, ребёнок должен понять себя, и физическая культура даёт для этого идеальный инструмент — язык тела.

2. *«Мы — партнёры. Учимся договариваться»* — развитие навыков работы в паре, синхронизации действий (парные ОРУ с предметами, «Помоги другу пройти по скамейке», «Слепой и поводырь»). Используется приём «связанного движения»: перекатывание мяча — не просто действие, а диалог.

3. *«Мы — команда. Секреты дружбы»* — формирование чувства принадлежности к группе, умения подчинять личные интересы командным (эстафеты с коммуникативными заданиями, игры в пионербол, «Дракон кусает хвост»).

Для оценки эффективности выделены критерии: инициативность в общении, способность к кооперации, эмпатийность, уровень самоконтроля в конфликтах. Диагностический инструментарий включает методику «Рукавички» (Г.А. Цукерман), карту наблюдения Е.О. Смирновой и В.М.

Холмогоровой [5], рефлексивные беседы. Ожидается, что к концу проекта дети покажут не только улучшение координации и ловкости, но и качественный скачок в сфере общения: снижение деструктивных конфликтов, увеличение числа устойчивых игровых объединений.

Для педагогов, работающих на стыке физической культуры и коммуникативного развития, сформулированы следующие методические правила:

1. Смена позиции с «командира» на фасилитатора общения, замена строевых команд на предложения, инициирующие взаимодействие.
2. Обязательный рефлексивный круг (2–3 минуты) после каждой игры с вопросами о процессе взаимодействия, а не о результате.
3. Использование музыки как невербального регулятора, объединяющего группу и снижающего тревожность.
4. Привлечение родителей через совместные детско-родительские квесты на свежем воздухе для демонстрации моделей сотрудничества.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что разделение образовательных областей на «физическое развитие» и «социально-коммуникативное развитие» в теории педагогики достаточно условно. В реальной жизни ребенка движение и общение неразрывно связаны.

Проведенный теоретический анализ и разработка проекта «Секреты дружного общения» убеждают нас в том, что занятия физической культурой в условиях дополнительного образования обладают уникальным потенциалом для гармонизации межличностных отношений старших дошкольников. Здесь, на спортивной площадке или в гимнастическом зале, в атмосфере радости от совместного преодоления трудностей, ребенок осваивает главные секреты дружбы: умение слышать, поддерживать и доверять.

Наше исследование показывает, что целенаправленное использование коммуникативных игр, парных упражнений и командных эстафет позволяет перевести процесс физического воспитания из плоскости индивидуальных достижений в плоскость коллективного творчества, что является залогом успешной социализации будущего первоклассника.

Список литературы

1. Асозода Б.Дж. Здоровье и физическое развитие детей дошкольного возраста // Вестник ТГПУ им. С. Айни. — 2020.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
3. Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1985.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: Институт практической психологии, 1997.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. — М.: Владос, 2005.

6. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. — М.: Академия, 2006.
7. Трофимова О.В. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы науки и образования. — 2019.
8. Юланова Г.И. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников как одно из приоритетных направлений образования детей // Сб. статей XX Междунар. науч.-практ. конф. — Пенза: Наука и Просвещение, 2024. — С. 128-130.
9. Яркина Т.Н. Подходы к физическому развитию и воспитанию дошкольников в контексте реализации ФГОС ДО // Научно-педагогическое обозрение. — 2015.
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования».

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

УДК 37.01

Акимова В. А.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

МЕГАПОЛИС КАК ПЛОЩАДКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: данная статья посвящена эстетическому воспитанию младших школьников в условиях мегаполиса. Рассматриваемый возрастной период является сензитивным для развития субъективного эмоционального переживания, оценочного отношения, способностей к творчеству и созиданию. Это возможно посредством учреждений культуры, мест для досуга и отдыха. К ним относятся такие виды объектов как музеи, театры, арт-пространства, исторические здания, природные участки, зоны для проведения культурных событий (выставок, концертов, фестивалей). В результате у ребенка вырабатываются и совершенствуются способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве.

Ключевые слова: мегаполис, эстетическое воспитание, компоненты эстетического воспитания, дети младшего школьного возраста, эмоции.

Современное информационное общество в целом, особенности городской агломерации, рыночной экономики обуславливают

доминирование у школьников материальных ценностей, стремление разрушить традиции, формирование прагматизма, индивидуализма. Условия современного мегаполиса предлагают разнообразные возможности для развития духовной сферы личности – эстетического воспитания детей, в частности младшего школьного возраста. Они связаны с историческим наследием города, имеющимся потенциалом для творческой деятельности, влиянием эстетического выбора на ребенка. Культурное пространство мегаполиса позволяет интегрировать знания, интересы, стремления обучающихся. Работа по эстетическому воспитанию, целенаправленно организуемая с детьми младшего школьного возраста, будет способствовать духовно-нравственному развитию, формированию уважения к историческому и культурному наследию, национального самосознания, гражданской идентичности [1].

Однако проблема в том, что социально-культурная сфера мегаполиса в последние полтора десятка лет подверглась кардинальным трансформациям. Изменились форма и содержание, субъект и объект культурной деятельности, появились новые формы собственности и источники их финансирования. Исчезают одни культурно-досуговые объекты и появляются новые учреждения. Поэтому цель настоящей работы заключается в необходимости изучить то, какие возможности предлагает современный мегаполис для эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. На основе этого в качестве задач определены следующие:

- 1) определить содержание понятий «эстетическое воспитание», «мегаполис»;
- 2) указать особенности эстетического воспитания детей младшего школьного возраста;
- 3) выявить объекты мегаполиса, способствующие эстетическому воспитанию детей младшего школьного возраста.

В «Кратком словаре по эстетике» эстетическое воспитание определяется как «система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве» [2, с. 138]. Следовательно, эстетическое воспитание представляет собой процесс, который связан с духовной сферой, творчеством и имеет, в некоторой степени, субъективный характер, что выражается в восприятии, понимании, оценке и создании каждой, отдельной личностью объектов красоты.

Процесс эстетического воспитания является многокомпонентным. Н.А. Гончарова, Г.В. Кретинина указывают на следующие его составные части (рисунок 1) [3].



Рисунок 1 – Компоненты эстетического воспитания

Как видно, эстетическое воспитание связано с задействованием познавательных психических процессов (память, мышление, воображение), наличием мотивов, а также с непосредственным проявлением действий в области прекрасного. Следовательно, процесс эстетического воспитания нужно выстраивать при сочетании указанных компонентов.

Сензитивным периодом для осуществления рассматриваемого процесса является младший школьный возраст. В сознании ребенка на данном этапе закладываются конкретные нравственные эталоны, образцы поведения. Младшие школьники начинают воспринимать их значение и необходимость. Детей отличает эмоциональная восприимчивость, гибкость воображения, преобладание наглядно-образного мышления [4]. Таким образом, особенности развития когнитивной и эмоциональной сфер обуславливают необходимость формирования способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное.

Площадкой эстетического воспитания детей является мегаполис. С позиции О.В. Нотмана, мегаполис – это сверхкрупная, сложноорганизованная городская система. По классификации Организации Объединенных Наций к мегаполису относится город с населением 10 более миллионов человек. В российской идентификации мегаполисом признается город, в котором проживает 1 и более миллионов человек. Крупнейший город в Российской Федерации – Москва. В целом, по статистическим данным в России насчитывается 15 городов с численностью населения более 1 млн. человек. При рассмотрении понятия в контексте духовной сферы жизни общества «мегаполис» определяется как социокультурное пространство, имеющее системный, организованный характер, направленное на духовно-нравственное развитие личности [5].

Мегаполис обладает системообразующими признаками. Согласно специфике настоящей работы, следует отметить, что к ним относятся такие,

признаки как приоритетная культурная роль относительно географических рамок региона, страны; концентрация объектов культуры в масштабах субъекта. На территории мегаполисов сконцентрированы культурные объекты, численность которых значительно превышает количество в городах другого уровня. В мегаполисах более развита инновационная среда, наблюдаются высокие показатели численности высококвалифицированных специалистов, а также увеличены пространственно-организационные условия [5].

В настоящее время мегаполис представляет широкие возможности для эстетического воспитания детей 7-10 лет. Его реализация потенциальна посредством учреждений культуры, культурных пространств, мест для досуга и отдыха. К ним относятся такие виды объектов как музеи, театры, арт-пространства, исторические здания, природные участки, места для проведения культурных событий (выставок, концертов, фестивалей).

Сегодня действуют кружки технического и гуманитарного творчества, художественной самодеятельности разных жанров, клубы по интересам и т.д., появляются новые направления в культурно-досуговой сфере. Активно функционируют выставочные залы. Они выступают в качестве культурных центров, позволяющих организовывать художественные выставки, которые адаптированы под возрастные особенности развития психических процессов у детей младшего возраста. Выставки-конкурсы помогают в реализации талантов, дают возможность оценить общую ситуацию в сфере творчества детей.

В условиях мегаполиса разнообразен и музыкальный потенциал. В настоящее время организуются различные концертные площадки, фестивали, городские мероприятия, осуществляются наборы в танцевальные, вокальные кружки. Все это позволяет школьникам познакомиться с шедеврами классической музыки, современными произведениями, вариантами исполнения музыкальных композиций. Дети также имеют возможность продемонстрировать собственные таланты в данном направлении.

Актуальными являются мастер-классы. Через организацию сотрудничества с организациями культуры обучающиеся могут, например, изучить особенности национального быта. Школьники имеют возможность научиться создавать украшения, элементы одежды, посуду и т.д.

В мегаполисах значительно лучше развиты цифровые возможности. Средства информационно-коммуникационных технологий служат дополнением к традиционным практикам эстетического воспитания. Происходит оптимизация обработки информации, развитие коммуникации субъектов. Например, обучающиеся могут стать участниками экскурсии или какого-либо мероприятия, организованного онлайн.

Мегаполис предоставляет возможность приобщиться к флоре города, региона, страны, мира. Средством в данном случае выступает Ботанический

сад. Посещая его, дети могут познакомиться с разнообразием растений, удивительными формами, своеобразными изменениями в результате влияния определенных факторов. На базе Ботанического сада целесообразно организовывать экскурсии, мастер-классы, например, по разведению комнатных растений, конкурсные мероприятия (фото, сочинения, художественные поделки). Это позволяет заинтересовать детей коллекциями сада, формировать и развивать эстетические чувства, на основе применения игрового и деятельностного подходов в игровой форме повышать их знания по окружающему миру, в частности в контексте истории своего региона.

Эстетическому воспитанию способствуют парки культуры и отдыха. Они представляют собой многофункциональную среду. Благодаря своему природному ландшафту, образуя своеобразное культурно-игровое пространство, происходит формирование основы для общения, творчества. Парки культуры и отдыха способствуют формированию эстетического отношения к природе, творческих замыслов, их демонстрации, а также служат основой для популяризации достижений культуры. В парках могут быть реализованы разные формы работы. Например, мини-концерты, мастер-классы, театрализованные представления, пленэры, выставки творческих работ.

Средством эстетического воспитания детей младшего школьного возраста служат объекты архитектуры. Они, являясь видом изобразительного искусства, обладают важным потенциалом: культура разных эпох, художественные вкусы и каноны конкретного времени. Мегаполис богат историческим наследием. Через экскурсии возможно развивать способность замечать красоту сооружения, воспринимать специфику использованных образно-выразительных средств, развивать художественный вкус.

Осуществлять эстетическое воспитание детей можно через спортивные, физкультурно-оздоровительные мероприятия. Это создает благоприятные условия для формирования эстетических вкусов и чувств, представлений о красоте движений. Посещение детьми спортивных праздников, выступлений позволяет оценить особенности оформления, музыкального сопровождения. Организация походов, пребывание на свежем воздухе помогает увидеть красоту природы, наслаждаясь видами окружающего мира.

Следовательно, мегаполис имеет богатый потенциал для эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. Возможности связаны с социально-культурными объектами, с объектами живой природы. Их разнообразие повышает доступность посещения мероприятий, реализации собственных идей, творческого потенциала, способствует формированию и углублению знаний, эстетических вкусов.

Конкретные объекты культурной инфраструктуры Москвы

демонстрируют высокую эффективность в решении задач эстетического воспитания младших школьников. В качестве первого примера рассмотрим Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина и его программу «Здравствуй, музей!». Для детей 7–10 лет разработаны интерактивные экскурсии с элементами театрализации и практическими заданиями, например, «В гостях у древних греков» или «Сказка в русском искусстве». В ходе занятия школьники не только знакомятся с оригиналами произведений, но и выполняют творческие работы: лепят греческий сосуд из пластилина, создают коллаж по мотивам картины В.М. Васнецова. Ежемесячно музей проводит до 40 адаптированных экскурсий для данной возрастной группы, а также 2–3 семейных мастер-класса по выходным.

Второй пример — Ботанический сад МГУ «Аптекарский огород». На его базе ежегодно проводится цикл занятий «Растения в искусстве и культуре». Дети наблюдают за цветением тюльпанов, кувшинок и лотосов, после чего выполняют натурные зарисовки в технике пастели или акварели под руководством художника-педагога. Отдельное мероприятие — квест «Секреты старинного сада», где школьники через поиск скульптурных изображений растений узнают о мифах и легендах. Частота проведения: с апреля по октябрь ежедневно (до 5 групп в день), в холодный сезон — оранжерейные экскурсии с элементами гербария.

Анализ объектов мегаполиса (на примере Москвы) позволяет выделить следующие показатели, значимые для организации системной работы по эстетическому воспитанию младших школьников:

- Музеи: некоторые имеют специализированные детские программы, средняя частота мероприятий для детей 7–10 лет составляет от 2 до 30 занятий в месяц на один музей. Доступность: 94% музеев участвуют в программе «Музеи – детям» (бесплатное посещение для организованных групп 1 раз в месяц).
- Театры (детские или с репертуаром для младших школьников): в среднем 4–8 утренних спектаклей в неделю. Доступность: льготные билеты (50–70% от стоимости) для школ по заявкам.
- Парки культуры и отдыха (имеют стационарные кружки и мастерские): в тёплый сезон еженедельно проводятся от 2 до 5 открытых уроков по рисунку, декоративно-прикладному творчеству.
- Выставочные залы и арт-пространства: организуют от 1 до 3 детских выставок-конкурсов в квартал, что даёт возможность участвовать не менее чем 500 младшим школьникам одновременно.

Таким образом, количественные характеристики подтверждают, что мегаполис обладает не только разнообразной инфраструктурой, но и обеспечивает регулярность, цикличность и доступность мероприятий для общеобразовательных школ. Указанные примеры и данные могут служить ориентиром для педагогов при планировании воспитательной работы.

Основываясь на сущности понятия «эстетическое воспитание», т.к.

оно связано с эмоционально-чувственной стороной личности, а также на его компонентах, следует отметить, что процесс должен осуществляться в психологически комфортной для детей обстановке независимо от того объекта мегаполиса, который задействуется. Работу необходимо организовывать при соблюдении следующих условий:

- 1) принимать ребенка (участника, посетителя) как отдельную личность со своим мнением, взглядом, отношением, видением;
- 2) разрешать выражать свое внутреннее состояние и ощущение;
- 3) стремиться сохранять, поддерживать интерес к объекту прекрасного;
- 4) не осуждать ребенка за его мнение, отношение, видение.

Комфортная обстановка позволит более успешно осуществлять процесс эстетического воспитания. Условия обусловят формирование эстетического окружения как норму, создание эмоционально положительного настроения, создадут основу для повышения творческой активности и результативности деятельности.

Таким образом, в мегаполисе младшие школьники могут быть максимально включены в разнообразное количество культурных связей, имеют возможность быть участниками культурных событий, объединений, выступать в роли посетителей различных объектов, а также участников мероприятий. Существующее многообразие способствует эстетическому воспитанию детей – выработке и совершенствованию у них способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в обыденной и повседневной жизни, а также в искусстве.

Список литературы

1. Салихова, А.А., Аскарлова, Б.Г. Эстетическое воспитание младших школьников // Форум молодых ученых. – 2018. – №4. – С. 1248-1250.
2. Краткий словарь по эстетике: книга для учителя / под ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Гончарова, Н.А., Крестина, Г.В. Понятие «эстетическое воспитание» в аспекте педагогических исследований // Наука и образование. – 2022. – №1. – С. 40-47.
4. Бесленеева, М.Х. Методические рекомендации организации работы по воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №3. – С. 27-30.
5. Нотман, О.В. Концептуализация понятия «мегаполис»: формально-количественный, правовой, функциональный и системный подходы // Известия Саратовского университета. – 2021. – №2. – С. 143-149.

УДК 37.015.3

Баранова Н.В.*магистрант Института педагогики и психологии образования**ГАОУ ВО МГПУ**педагог дополнительного образования ГБОУ Школа №1795**«Лосиноостровская» г. Москва**BaranovaNV899@mgpu.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье рассматривается проблема реализации воспитательного потенциала хореографического коллектива в системе дополнительного образования в контексте современных требований к развитию творческой активности подростков. Представлена структурно-функциональная модель, интегрирующая целевой, содержательно-деятельностный, организационно-методический и оценочно-результативный компоненты. Содержательно-деятельностный компонент включает три этапа, обеспечивающих последовательный переход подростка от освоения танцевального языка к самостоятельному авторскому высказыванию. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, демонстрирующие позитивную динамику развития мотивационной, креативной, исполнительской, рефлексивной и коммуникативной сфер личности. Обосновывается системный характер предложенной модели и возможности ее адаптации в педагогической практике учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: творческая личность, подростки, хореографический коллектив, дополнительное образование, структурно-функциональная модель, педагогические условия.

Современная образовательная политика Российской Федерации, закреплённая в национальном проекте «Молодежь и дети» и Концепции развития дополнительного образования до 2030 года, определяет в качестве приоритетной задачи формирование творческой, инициативной личности, способной к самореализации и продуктивной деятельности [4]. Одновременно с этим исследователи фиксируют нарастающую проблему цифровой пассивности подрастающего поколения: значительная часть подростков ежедневно погружена в виртуальную среду, что приводит к дефициту живого общения и совместного созидания [2]. В данных условиях система дополнительного образования, и прежде всего ее художественные направления, приобретает особую значимость как пространство, способное предложить альтернативу пассивному потреблению контента.

Хореография как синтетический вид искусства обладает уникальными возможностями, объединяя физическое развитие,

эмоциональное самовыражение и коллективное взаимодействие [3]. Вместе с тем анализ практики работы хореографических коллективов показывает, что значительная доля учебного времени отводится репродуктивному разучиванию готовых композиций, тогда как развитие творческой инициативы, способности к импровизации и созданию авторского продукта остается на втором плане [3]. Возникает противоречие между потребностью общества в творчески мыслящих молодых людях и преобладающей исполнительской моделью обучения, не в полной мере активизирующей индивидуальный потенциал подростка. Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка структурно-функциональной модели воспитания творческой личности подростков в хореографическом коллективе.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе детского хореографического ансамбля «НАДЕЖДА» ГБОУ Школы №1795 «Лосиноостровская» г. Москвы. В эксперименте приняли участие 37 подростков в возрасте от 12 до 17 лет, что составляет 88% от общего состава коллектива. Распределение по возрастам: 12-13 лет – 19% участников, 14-15 лет – 59%, 16-17 лет – 22%. Стаж занятий варьировался от менее года до пяти и более лет, что обеспечило репрезентативность выборки.

Все процедуры проводились в естественных условиях образовательного процесса, что позволило снизить риск возникновения у подростков излишней напряженности и стремления давать социально желательные ответы. Диагностические методики были встроены в обычные занятия и репетиции, а формирующее воздействие представляло собой не искусственно введенный фрагмент, а планомерную модернизацию всей деятельности ансамбля. Строго соблюдались этические нормы: было получено информированное добровольное согласие родителей (законных представителей) и самих подростков, гарантировались конфиденциальность и анонимность при обработке данных, все результаты использовались только в обобщенном, персонифицированном виде для научного анализа.

Теоретико-методологическую основу работы составил синтез деятельностного, личностно-ориентированного и средового подходов. Деятельностный подход рассматривает личность как субъекта преобразующей деятельности; личностно-ориентированный подход требует опоры на субъектный опыт и индивидуальные особенности подростка; средовой подход акцентирует значение специально организованной творческой среды [4; 5]. На данной основе была разработана структурно-функциональная модель, включающая четыре взаимосвязанных компонента: целевой, содержательно-деятельностный, организационно-методический и оценочно-результативный. Содержательно-деятельностный компонент реализуется через три последовательных этапа. Первый этап – «Язык движения» – направлен на

освоение базовой техники современной хореографии и первичное раскрепощение. Второй этап – «Высказывание» – предполагает создание мини-этюдов на заданную тему в лабораторном режиме. Третий этап – «Проект» – включает самостоятельную разработку и публичную презентацию авторского хореографического номера.

Для оценки эффективности модели был разработан диагностический комплекс, основанный на пяти критериях творческой личности: мотивационно-ценностная направленность, креативность, художественно-исполнительская самостоятельность, рефлексивно-оценочная позиция и социально-коммуникативная включенность. Каждый критерий был декомпозирован на три наблюдаемых показателя, что позволило перевести теоретические понятия в плоскость измеримых параметров. Характеристика критериев и показателей представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Система критериев и показателей оценки творческой личности подростка

Критерий	Показатель	Характеристика высокого уровня
Мотивационно-ценностная направленность	Глубина и устойчивость интереса к хореографии	Проявляет активный познавательный интерес к разным стилям, истории танца, посещает спектакли, анализирует работы других
	Стремление к авторскому высказыванию	Самостоятельно инициирует творческие предложения, стремится не просто участвовать, а вносить идеи, отстаивает свою творческую позицию
	Ценностное отношение к процессу и результату	Ценит не только аплодисменты, но и сам процесс поиска, уважает труд свой и других, воспринимает ошибку как опыт
Креативность (творческая активность)	Беглость и оригинальность пластического мышления	Быстро генерирует множество вариантов движения на заданную тему; предлагает неочевидные, уникальные пластические решения
	Готовность к импровизации и эксперименту	Свободно чувствует себя в заданиях на импровизацию, не боится пробовать новое, комбинирует разные стилистические элементы
	Развитое воображение и ассоциативность	Легко создает яркие образы, находит пластические метафоры для абстрактных понятий (тяжесть, полет, конфликт)
Художественно-исполнительская самостоятельность	Владение техникой как средством	Техника служит для воплощения художественного замысла; умеет адаптировать, видоизменять движение под

	выразительности	образ
	Способность к созданию завершённой композиции	Может самостоятельно или в малой группе составить связку, этюд, мини-номер с продуманной композицией и кульминацией
	Артистизм и эмоциональная выразительность	Полностью проживает образ на сцене, управляет эмоциями, удерживает внимание зрителя, обладает сценическим обаянием
Рефлексивно-оценочная позиция	Способность к самоанализу деятельности	Может четко описать свои сильные стороны и трудности в работе, проанализировать причины успеха или неудачи
	Адекватность самооценки и восприятия критики	Дает реалистичную оценку своему вкладу; конструктивно воспринимает замечания, использует их для роста
	Умение анализировать работы других	Дает содержательные, аргументированные отзывы на выступления других, выделяя художественные и технические аспекты
Социально-коммуникативная включенность	Эффективность работы в команде (паре, ансамбле)	Чувствует партнера, умеет слушать и слышать, гибко подстраивается, вносит свой вклад, не нарушая гармонии ансамбля
	Ответственность и инициативность в общем деле	Добросовестно выполняет взятые на себя обязательства (репетиции, подготовка реквизита), предлагает помощь другим
	Культура творческого диалога и сотрудничества	Участвует в обсуждениях, уважает чужое мнение, умеет договариваться и находить компромиссы в творческих спорах

В диагностический комплекс вошли методы включенного наблюдения (карты экспертного наблюдения), анализа продуктов деятельности (протоколы анализа видеозаписей), анкетирования (авторский опросник) и структурированного интервью. Обработка данных осуществлялась с применением методов описательной статистики, Т-критерия Вилкоксона для зависимых выборок и коэффициента корреляции r-Спирмена.

Формирующий этап эксперимента проводился с ноября 2025 по апрель 2026 года и заключался во внедрении разработанной модели в практику работы ансамбля. В учебный процесс были введены еженедельные «Творческие лаборатории», изменена структура занятий

(тематическая разминка-настройка, целевой технический модуль, творческо-поисковый блок, рефлексивный круг). Спроектирован событийный календарь, включавший внутренний лабораторный показ, конкурс мини-проектов, участие в районном фестивале, итоговый перформанс. Комплекс педагогических условий реализовывался через систему «творческих заказов», практику «авторского слова», ведение портфолио, тренинги импровизации, правила безоценочного обсуждения и межпоколенческие мастер-классы с участниками проекта «Московское долголетие» [5].

Результаты исследования. На констатирующем этапе (сентябрь-октябрь 2025) были зафиксированы наиболее низкие показатели по критериям рефлексивно-оценочной позиции (средний балл 4,8 из 10) и художественно-исполнительской самостоятельности (5,2), что подтвердило преобладание репродуктивного подхода в предшествующей практике. Наиболее высокие значения наблюдались по критерию социально-коммуникативной включенности (6,1), что объясняется длительным опытом совместной деятельности. На основе первичной диагностики выделены три типологические подгруппы: «активные инициаторы» (24% участников), «адаптирующиеся исполнители» (57%) и «пассивные/тревожные исполнители» (19%), что позволило в дальнейшем дифференцировать педагогическое воздействие.

После реализации формирующей программы на контрольном этапе (апрель 2026) зафиксирована статистически значимая положительная динамика по всем пяти критериям. Динамика мотивационно-ценностной направленности представлена на рисунке 1.

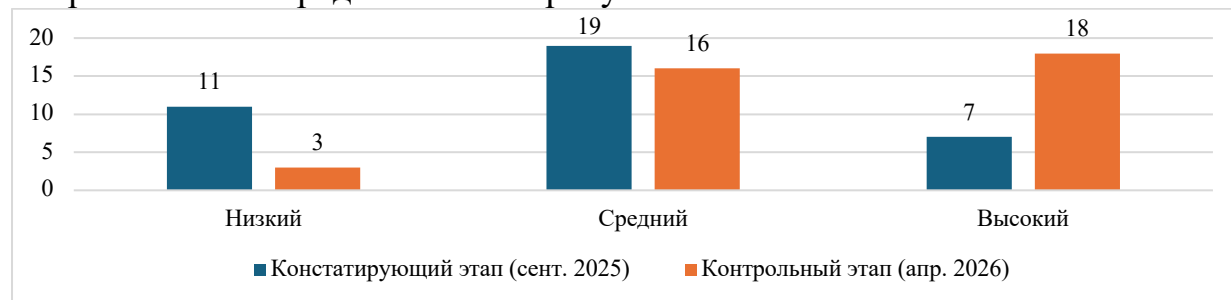


Рисунок 1 – Динамика уровней мотивационно-ценностной направленности

Доля подростков с высоким уровнем внутренней мотивации выросла с 18,9% до 48,6%. Доля с низким уровнем сократилась с 29,7% до 8,1% ($p < 0,001$ по Т-критерию Вилкоксона). Качественный анализ интервью подтвердил изменение характера высказываний: от ориентации на внешнюю оценку к ценности процесса совместного творческого поиска.

По критерию креативности средний балл по показателю «оригинальность» вырос на 3,8 балла, по показателю «разработанность» – на 2,9 балла. Количество подростков, испытывающих высокий уровень комфорта в импровизации, увеличилось с 24,3% до 51,4%, а доля

избегающих импровизацию снизилась с 29,7% до 2,7%. Качественные изменения проявились в создании работ, отличающихся концептуальной и пластической оригинальностью.

Наиболее яркий результат зафиксирован по критерию художественно-исполнительской самостоятельности. Количество самостоятельно созданных завершенных этюдов и мини-проектов увеличилось в 4,4 раза, число подростков, выступивших в роли постановщика или соавтора, выросло с 9 до 31 человека (с 24,3% до 83,8% от всей выборки).

Анализ рефлексивно-оценочной позиции показал переход от описательного уровня рефлексии к аналитическому и критико-прогностическому. Доля высказываний первого уровня сократилась с 70% до 22%, доля высказываний третьего уровня выросла с 4,5% до 24,3%.

По критерию социально-коммуникативной включенности частота конструктивных предложений идей в группах выросла в 2,7 раза, случаев активной поддержки партнера – в 2,9 раза, пассивного ожидания указаний снизилась в 2,9 раза. Социометрический анализ показал удвоение индекса групповой сплоченности (с 0,31 до 0,62). Количество «изолированных» участников сократилось с 8 до 1 человека, число неформальных лидеров («творческое ядро») выросло с 5 до 12 человек.

Для интегративной оценки эффективности модели проведен корреляционный анализ итоговых баллов участников по пяти критериям. Выявлены сильные положительные связи между всеми критериями (коэффициенты от 0,69 до 0,85 при $p < 0,01$). Наиболее тесные взаимозависимости обнаружены между мотивацией и рефлексией ($r = 0,82$), а также между креативностью и художественно-исполнительской самостоятельностью ($r = 0,85$), что свидетельствует о том, что разработанная модель обеспечивает целостное, синергетическое развитие качеств творческой личности.

Анализ индивидуальных траекторий подтвердил разную восприимчивость к модели в зависимости от возраста и исходного уровня. Подростки 14-17 лет с изначально средней и высокой мотивацией показали максимальный прогресс по всем критериям. Модель дала им структуру и каналы для реализации их потенциала. Подростки 12-13 лет и/или с исходно низкой мотивацией и высокой тревожностью заметно продвинулись в социально-коммуникативной включенности и мотивационно-ценностной сфере. Для них решающими оказались безопасная среда, четкие ритуалы, положительный опыт в малых группах и проект «Связь поколений». Однако прогресс в художественной самостоятельности у этой подгруппы был менее выраженным.

Парная корреляция представлена на рисунке 2.

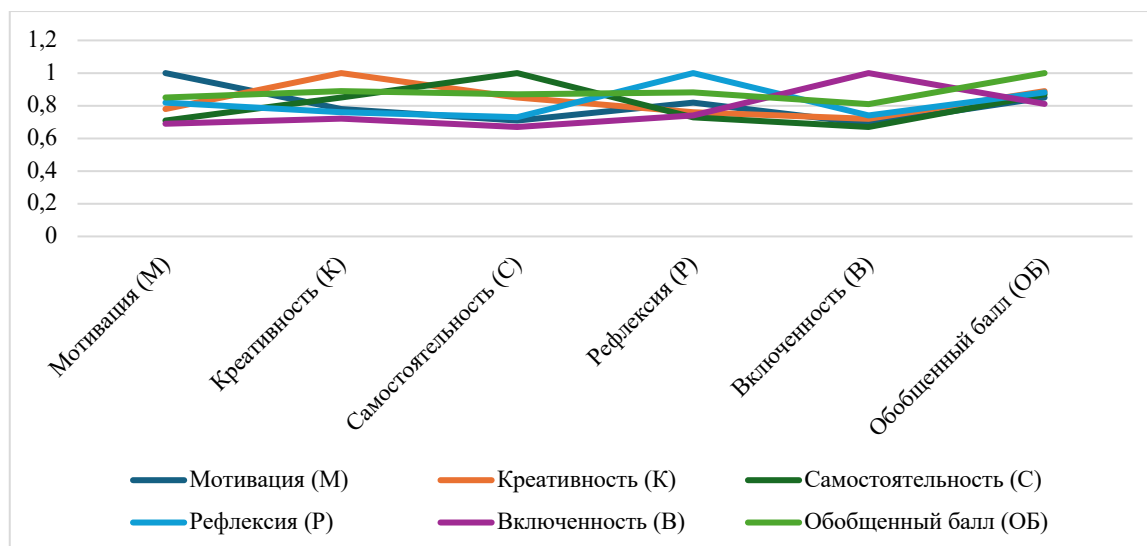


Рисунок 2 – Матрица парных корреляций между критериями творческой личности на контрольном этапе (N=37)

Сравнение обобщенных баллов на констатирующем и контрольном этапах с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок выявило статистически высоко значимые различия ($p < 0,001$). Средний обобщенный балл вырос с 37,4 до 68,9 (при максимально возможном 100). Доля участников с низким обобщенным уровнем снизилась с 40,5% до 8,1%, с высоким – выросла с 10,8% до 48,6%.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной структурно-функциональной модели воспитания творческой личности подростков в хореографическом коллективе. Модель, основанная на синтезе деятельностного, личностно-ориентированного и средового подходов и реализованная через три последовательных этапа, обеспечивает статистически значимый рост уровня сформированности пяти ключевых качеств: мотивационно-ценностной направленности, креативности, художественно-исполнительской самостоятельности, рефлексивно-оценочной позиции и социально-коммуникативной включенности. Выявленные сильные корреляционные связи между критериями доказывают системный характер воздействия модели. Полученные результаты могут быть использованы педагогами-хореографами учреждений дополнительного образования для целенаправленного воспитания творческих качеств у подростков. Концептуальные основания модели обладают потенциалом для адаптации в других видах художественной деятельности в системе дополнительного образования.

Список литературы

1. Гайдарова, Л.И., Магомедова, П.А., & Идрисова, Н.Л. Анализ влияния социальных сетей на современных подростков / Л.И. Гайдарова, П.А. Магомедова, Н.Л. Идрисова // Управление образованием: теория и

практика. – 2024. – № 4-1. – С. 103-112.

2. Ивлева, Л.Д. Методика преподавания хореографии / Л.Д. Ивлева. – СПб.: Планета музыки, 2021. – 250 с.

3. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р (ред. от 01.07.2025) «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей...» // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413426/ (дата обращения: 20.03.2026).

4. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2021. – 568 с.

5. Баранова, Н.В. От креатива к творческой одаренности: совместные шаги в хореографическом коллективе / Н.В. Баранова // Известия Института педагогики и психологии образования. – 2024. – № 4. – С. 45-52.

Маркелова А.С.

*МОУ «Лицей №3» им. Главного маршала авиации А. Е. Голованова,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: reerylrac@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности педагогического сопровождения гражданского воспитания школьников в условиях основного общего образования. Цель работы – выявить и систематизировать особенности организационно-педагогического сопровождения обучающихся 5–9 классов. Раскрыты сущность понятий «гражданское воспитание» и «педагогическое сопровождение», учтены возрастные особенности подростков. Охарактеризованы ключевые формы работы: интеграция урочной и внеурочной деятельности, ученическое самоуправление, социальные проекты, воспитательные события. Выделены основные субъекты сопровождения и обозначены типичные дефициты. Обоснована необходимость перехода от директивной модели к фасилитирующему сопровождению.

Ключевые слова: гражданское воспитание, педагогическое сопровождение, основное общее образование, подростковый возраст, ученическое самоуправление.

Современный этап развития российского образования характеризуется усилением внимания к вопросам воспитания подрастающего поколения. В условиях трансформации общественных ценностей, усложнения социальных коммуникаций и возрастания

информационных вызовов особую значимость приобретает гражданское воспитание школьников. Педагогическая наука рассматривает гражданское воспитание как сложный, многоаспектный процесс, направленный на формирование у подрастающего поколения гражданской идентичности, патриотизма, правовой культуры, активной социальной позиции и готовности к участию в общественно значимой деятельности. В отличие от узкого понимания гражданского воспитания как преимущественно патриотического или правового просвещения, современный подход интегрирует ценностный, деятельностный и субъектный компоненты. Гражданское воспитание предполагает не только усвоение знаний о правах и обязанностях, но и развитие критического мышления, способности к диалогу, уважения к культурному многообразию, а также формирование опыта социального действия [6].

Нормативная база современного образования задает четкие ориентиры для реализации гражданского воспитания в основной школе. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) в редакции последних лет рассматривает личностные результаты как важнейшую составляющую образовательного процесса. Среди личностных результатов отдельно выделяется направление «гражданское воспитание», которое включает: формирование российской гражданской идентичности, чувства принадлежности к своей стране, народу, культуре; уважение к государственным символам, Конституции РФ, закону; готовность к служению Отечеству, его защите; активное участие в жизни местного сообщества, школы, класса; неприятие дискриминации, экстремизма, терроризма; осознанное понимание прав и свобод человека, умение их реализовывать [6].

Важно подчеркнуть, что ФГОС ООО интегрирует гражданское воспитание в структуру программы воспитания, которая является обязательным компонентом основной образовательной программы. Программа воспитания предполагает единство урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования, что позволяет выстроить системное сопровождение. Однако нормативно-правовая база задает требования к содержанию, формам и результатам воспитательной работы, акцентируя необходимость не формального «мероприятийного» подхода, а системной деятельности, охватывающей все уровни школьной жизни [3].

Ключевое понятие «педагогическое сопровождение» в контексте основного общего образования приобретает особую значимость. Если традиционная воспитательная парадигма нередко строилась на прямом педагогическом воздействии, то сопровождение подразумевает иной тип взаимодействия: педагог выступает не транслятором готовых истин, а фасилитатором, навигатором, создающим условия для самостоятельного становления гражданской позиции ученика. В основе сопровождения лежат принципы субъектности, индивидуального подхода, непрерывности и

рефлексивности. Применительно к гражданскому воспитанию это означает, что акцент смещается с «формирования заданных качеств» на «помощь в личностном определении», поддержку социальных инициатив школьников и создание воспитывающей среды, в которой подросток может проживать социально значимые роли [4, с.117].

Эффективность сопровождения гражданского воспитания напрямую зависит от учета возрастных особенностей обучающихся 5–9 классов. Подростковый возраст (от 11–12 до 15–16 лет) традиционно рассматривается в психологии как сензитивный период для становления мировоззрения, самосознания и социальной идентичности. Центральным на этом этапе становится чувство взрослости. Прямое навязывание ценностей, авторитарный стиль воспитания вызывают у подростка внутреннее сопротивление. [4, с.143].

Кроме того, для подросткового возраста характерно усиление значимости референтной группы сверстников. Это обуславливает необходимость включения школьников в коллективные социально значимые проекты, развитие ученического самоуправления, организацию дискуссионных площадок, где подростки могут апробировать гражданские роли в безопасной среде. В подростковом возрасте также важна потребность в признании для обучающихся. При этом, исследователями отменяется чувствительность к несправедливости у подростков и активное становление мировоззрения в этом возрастном периоде. На основе этого гражданского воспитание должно строиться на принципах диалога, поддержки инициатив, создания условий для рефлексии и проживания социально значимого опыта.

Гражданское воспитание в современных реалиях требует единства учебной и внеучебной работы. Предметы гуманитарного цикла (история, обществознание, литература) обладают особым воспитательным потенциалом. На уроках истории формируется историческая память, понимание причинно-следственных связей общественного развития; обществознание знакомит с правовыми основами, механизмами функционирования гражданского общества; литература развивает эмпатию, способность к нравственной рефлексии, представление о человеческом достоинстве. Однако для превращения предметного содержания в личностно значимый опыт необходим выход за рамки урока. Интеграция достигается через учебные проекты социальной направленности, междисциплинарные модули. Например, изучение прав человека в курсе обществознания дополняется участием в школьном референдуме или разработкой классного кодекса прав и обязанностей. Так формируется целостное образовательное пространство, где знания становятся основой для реальных гражданских действий.

Подлинная субъектность подростка формируется там, где он получает право голоса и возможность влиять на школьную жизнь.

Ученическое самоуправление выступает важнейшим механизмом перехода от позиции «объекта воспитания» к позиции «субъекта гражданских действий». В условиях основной школы эффективны модели, сочетающие представительские органы (советы обучающихся, старостаты) с деятельностью объединениями (волонтёрские отряды, медиацентры, школьные службы примирения). Сопровождение самоуправления заключается не в формальном избрании лидеров, а в создании условий для реального принятия решений, распределения ответственности, публичной презентации результатов. Классный руководитель и советник по воспитанию выступают наставниками, которые помогают подросткам освоить процедуры коллективного обсуждения, разрешения конфликтов, планирования дел. Когда школьники видят, что их инициативы воплощаются, формируется устойчивая гражданская позиция, основанная на опыте ответственного участия.

Кроме этого, особенную важность имеет проектная и социально значимая деятельность. Проектный подход становится одной из ведущих форм сопровождения, поскольку он позволяет объединить ценностные ориентиры, практический результат и рефлекссию. Проекты должны носить не разовый характер, а встраивались в систему социальных практик школы.

В основной школе особенно востребованы дискуссионные клубы, дебаты, моделирование общественных процессов (например, заседания школьного суда, парламентские дебаты). Эти формы позволяют подросткам столкнуться с многозначностью социальных явлений, научиться аргументированно отстаивать свою позицию, уважать чужое мнение. Сопровождение таких событий требует от педагога компетенций модератора, способного удерживать конструктивный диалог, не навязывая единственно верного решения. Важно, чтобы воспитательные события не воспринимались как обязательные и формализованные, а становились пространством свободного волеизъявления. Комбинация эмоционально насыщенных акций с интеллектуальными форматами даёт синергетический эффект: формируется как чувство сопричастности к истории и культуре страны, так и способность к осознанному гражданскому выбору в условиях плюрализма мнений [2, с.165].

В системе сопровождения ключевая роль принадлежит классному руководителю: он организует жизнь класса, поддерживает самоуправление, ведёт индивидуальную работу и выступает для подростка значимым взрослым. Советник директора интегрирует школу в общероссийские проекты, координирует детские общественные организации и развивает волонтерство, создавая единое воспитательное пространство. Педагог-психолог занимается диагностикой, коррекцией ценностно-смысловой сферы, профилактикой конфликтов и девиантного поведения. Учителя-предметники реализуют воспитательный потенциал уроков через обсуждение морально-этических дилемм и знакомство с основами

гражданственности, что эффективно лишь при согласованности с общими воспитательными целями школы.

Успешность сопровождения определяется тем, насколько выстроено сетевое взаимодействие между перечисленными субъектами. Отсутствие единого понимания целей, дублирование функций или, напротив, разобщенность действий снижают результативность воспитательных усилий.

Несмотря на нормативное признание важности гражданского воспитания, на практике его сопровождение сталкивается с рядом устойчивых проблем. Профессиональная неготовность педагогов проявляется в недостаточном владении технологиями сопровождения (тьюторскими, фасилитационными, медиативными), неумении работать с дискуссионными форматами и поддерживать подростковые инициативы без перехода к директивному управлению. Многие педагоги, особенно с многолетним стажем, ориентированы на «мероприятийный» подход, тогда как современное понимание гражданского воспитания требует перехода к субъект-субъектным отношениям [1].

Высокая учебная нагрузка и дефицит времени остаются объективными ограничителями. Классные руководители и учителя-предметники перегружены отчетностью, подготовкой к урокам, проверкой работ, что неизбежно отодвигает воспитательную деятельность на периферию. Сопровождение гражданского воспитания, требующее индивидуальной работы с подростками, организации проектов и рефлексии, нередко осуществляется по остаточному принципу.

Влияние цифровой среды и социума создает вызовы, которые школа не всегда готова конструктивно учитывать. Подростки проводят значительное время в интернет-пространстве, где сталкиваются с противоречивыми, а порой и деструктивными нарративами. Алгоритмы социальных сетей формируют «информационные пузыри», затрудняющие развитие критического мышления. Внешний социальный контекст (напряженность в обществе, транслируемые взрослыми противоречивые установки) также может ослаблять влияние школы. Эффективное сопровождение требует от педагогов цифровой компетентности, умения обсуждать с подростками медийные кейсы и формировать навыки работы с информацией, однако системная подготовка в этой области остается недостаточной [5, с. 3-11].

Преодоление перечисленных дефицитов лежит в плоскости совершенствования системы повышения квалификации, перераспределения функциональных обязанностей внутри школы (введение освобожденных классных руководителей, снижение отчетной нагрузки), а также выстраивания сетевого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, культуры и молодежной политики, что

позволит разделить ответственность за гражданское становление подростков между разными социальными институтами.

Таким образом, особенности сопровождения гражданского воспитания школьников в условиях основного общего образования определяются возрастными характеристиками подростков (потребность в признании, становление мировоззрения, чувство взрослости), что требует перехода от директивного воздействия к фасилитации и поддержке субъектной позиции обучающегося. Эффективная реализация сопровождения возможна лишь при системной интеграции урочной и внеурочной деятельности, скоординированном взаимодействии всех субъектов (классный руководитель, советник по воспитанию, педагог-психолог, учителя-предметники) и использовании форм, обеспечивающих реальное участие подростков в социально значимой деятельности (ученическое самоуправление, проекты, дискуссионные форматы).

Вместе с тем, на пути к полноценному сопровождению сохраняются существенные барьеры: профессиональная неготовность педагогов, высокая учебная нагрузка, влияние цифровой среды. Преодоление этих дефицитов требует не только совершенствования системы повышения квалификации, но и институциональных изменений.

Список литературы

1. Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Фортунатов А.А. Компетентностно-методическая модель лидерства // Педагогика. 2024. Т. 88. № 6. С. 80-91.
2. Вырщиков, А. Н. Гражданское воспитание подрастающего поколения в контексте формирования российской идентичности / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград : Издательство ВГСПУ «Перемена», 2021. – 212 с.
3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Дата обращения: 23.03.2026].
4. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение воспитания школьников : теория и практика / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – 184 с.
5. Селиванова, Н. Л. Гражданское воспитание в современной школе: проблемы и перспективы / Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов // Воспитание школьников. – 2023. – № 4. – С. 3–11.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. № 287. – URL:

<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> [Дата обращения: 23.03.2026].

УДК 370

Штаб А.А.

МБУДО ДМШ п.Боголюбово, г. Владимир,
ГБПОУ ВО «ВОМК» им. А. П. Бородина
E-mail: shtabaal32@mgpu.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАЛОГО НАСЕЛЁННОГО ПУНКТА: МЕХАНИЗМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

Статья посвящена изучению вопросов развития одарённых детей в системе дополнительного образования с акцентом на учащихся в малых населённых пунктах. Опираясь на анализ нормативно-правовых документов и психолого-педагогических исследований, они подчёркивают значимость индивидуализации в дополнительном образовании. В качестве одного из подходов в сопровождении одарённых детей авторы предлагают использование индивидуального образовательного маршрута. Главный вывод работы заключается в том, что успех индивидуального маршрута зависит от создания особого образовательного пространства. Оно должно строиться вокруг интересов и склонностей ребёнка.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, одаренность, признаки музыкальной одаренности, малый населённый пункт, система дополнительного образования.

В современном мире образование перестаёт быть лишь инструментом профессиональной подготовки – оно становится ключевым фактором личностного роста и социальной адаптации. Особое значение в этой системе приобретает дополнительное образование, обеспечивая творческое и культурное будущее российского общества [3].

Концепция развития дополнительного образования в Российской Федерации акцентирует внимание на необходимости комплексного сопровождения одарённых детей на всех этапах его проявления: от выявления и поддержки способностей до их развития и успешной социализации [5].

В соответствии с государственной образовательной политикой последнего десятилетия, одним из приоритетных направлений является целенаправленное сопровождение обучающихся с выдающимися способностями в различных сферах знаний. Это отражено в ряде нормативных документов, в том числе в статье 77 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4]. В статье прописаны требования,

связанные с организацией мероприятий по выявлению и развитию одарённых детей в творческих, спортивных и научных сферах, создание системы поощрения и поддержки лиц с выдающимися способностями и оказания содействия в получении образования такими лицами.

Современное дополнительное образование призвано обеспечить условия для раскрытия потенциала каждого ребёнка, в том числе для выявления и поддержки детской одарённости. Сложности начинаются в малом населённом пункте, где присутствуют ограничения в кадровых, материально-технических и инфраструктурных ресурсах.

Рассмотрим ключевые особенности реализации программ дополнительного образования, которые способствуют раскрытию детской одарённости:

- Свободный выбор программы и её направленности. Это один из важнейших аспектов дополнительного образования. Уже в детском саду ребенок имеет право добровольно выбрать кружок, студию, клуб по интересу.

- Возможность проведения занятий в небольших группах. Формат малых групп даёт возможность каждому ребёнку быть на занятии активным участником образовательного процесса. Педагог успевает уделить внимание каждому воспитаннику, заметить его индивидуальные особенности и вовлечь в совместную деятельность.

- Вариативность программ. В системе дополнительного образования можно адаптировать программу под конкретный контингент обучающихся: для одарённых детей, для детей ОВЗ и т.д.

- Индивидуализация образовательного процесса. Система дополнительного образования позволяет разрабатывать индивидуальные маршруты и выстраивать индивидуальные траектории развития. Благодаря такой возможности образовательная организация в системе дополнительного образования может, учитывая уникальные способности и темп обучения каждого ребёнка, создавать оптимальные условия для раскрытия потенциала.

Все, ранее описанные ключевые особенности реализации дополнительного образования ещё раз подчёркивают, что индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) может стать действенным инструментом в работе с одарёнными детьми в данной системе.

ИОМ в работе с одарёнными детьми в системе дополнительного образования – это персонализированная программа, которая:

- учитывает уникальные способности, интересы и темп обучения;
- опирается на актуальные образовательные ресурсы (в т.ч. дистанционные);
- предусматривает гибкую корректировку содержания и методов работы;
- ориентирована на достижение конкретных образовательных и

личностных результатов.

В научной литературе представлены разные интерпретации понятия «индивидуальный образовательный маршрут». В статье А.Т. Ферзалиева и С. М. Зырянова оно характеризуется как: «целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа» [6]. В свою очередь М.И. Лукьянова и И.А. Галацкова рассматривают ИОМ в качестве интегрированной модели образовательного пространства, которая создается педагогами в целях активизации личностных особенностей, индивидуальных возможностей [2].

Суть индивидуального маршрута заключается в персонализации обучения: он выстраивается с учётом уникальных способностей, интересов и темпа развития ребёнка. В отличие от стандартных программ, ИОМ даёт возможность адаптировать содержание, методы и формы работы под конкретного ученика, делая образовательный процесс более осмысленным и мотивирующим.

Как это работает на практике? В малом населённом пункте ИОМ выстраивается на основе сочетания локальных возможностей и внешних ресурсов. Местный педагог выступает в роли куратора: он проводит диагностику способностей ребёнка, помогает сформулировать цели, подбирает подходящие задания и отслеживает прогресс. При этом маршрут не ограничивается стенами одного учреждения – он активно интегрирует дистанционные технологии, сетевое взаимодействие и местные культурные традиции.

Например, ребёнок, интересующийся музыкой, может заниматься с местным педагогом по адаптированной программе, параллельно проходя онлайн-курсы по теории музыки или игре на инструменте. Юный исследователь может изучать местную флору и фауну, а затем представлять свои результаты на конкурсах различного уровня.

В построение индивидуальных маршрутов важно определить особенности учащегося, его интересы, увлечение, поставить цель и задачи. Решающими элементами в разработке ИОМ станут следующие компоненты: (возраст; пол обучающихся; физические и психофизические особенности; социальный фактор; уровень владения обучающимися учебно-предметными знаниями и умениями).

Практический опыт работы в системе дополнительного образования показывает, чтобы раскрыть одарённость ребёнка и помочь ему ее развить, нужно работать сразу в нескольких направлениях, независимо от того малый населённый пункт или мегаполис. Важно развивать не только способности, где учащийся одарён, но и всю область одарённости. Например, если ребёнок одарён музыкально, то нужно повышать не только интерес к музыке, навыки игры на инструменте, но и инициативность и творческий подход. В этом могут помочь следующие формы работы с одарённым ребёнком, которые обязательно нужно включать в

индивидуальный образовательный маршрут:

- дополнительные индивидуальные занятия;
- регулярное посещение мероприятий, связанных с определённым видом одарённости (художественные выставки, концерты, соревнования, конференции);
- разработка портфолио с достижениями;
- регулярные выступления на концертах, участие в конкурсах, соревнованиях.

При разработке индивидуального образовательного маршрута важно правильно составить план и выбрать нужные компоненты. В работах Буйлова Л.Н., Клёнова Н.В. предлагают определять следующие компоненты ИОМ [1]: (целевой, содержательный, технологический, диагностический, результативный).

Этапы разработки индивидуального образовательного маршрута, выделенные на основе анализа научной литературы:

- провести комплексную диагностику, чтобы определить текущий уровень развития ребёнка, выявить его сильные стороны и способности;
- сформулировать чёткие образовательные цели: долгосрочные и краткосрочные;
- рассчитать временные затраты;
- чётко обозначить роль и степень вовлечённости родителей в образовательный процесс;
- составить учебно-тематический план с распределением тем и часов;
- отобрать содержание обучения, соответствующее целям и возможностям ребёнка.

Следует отметить, что индивидуальный образовательный маршрут отличается гибкостью и не может быть универсальным для всех. У них могут различаться методы, приёмы и формы организации образовательного процесса. Главное правило – всё это должно быть тщательно подобрано под конкретного ученика и соответствовать его реальным возможностям, чтобы обучение оставалось посильным и эффективным [7].

Важным механизмом реализации ИОМ становится сетевое взаимодействие. В малом населённом пункте все образовательные учреждения дополнительного образования находятся рядом и имеют большое преимущество для развития одарённых детей. Сотрудничества всех организаций в малом населённом пункте поможет грамотно и эффективно развивать обучающихся. Это могут быть: мастер-классы, совместные проекты, мероприятия, концерты, конкурсы и другие.

В завершение важно отметить, что система дополнительного образования детей больше, чем просто обучение. Это особая среда, где ребёнок не только получает знания и умения, но и учится общаться, набирается социального опыта, удовлетворяет свои познавательные интересы. А также, что особенно ценно, находит пути к саморазвитию и

самореализации.

Список литературы

1. Буйлова Л.Н., Клёнова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005.
2. Галацкова И.А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды: автореф. канд. пед. наук / И.А. Галацкова. – Ульяновск, 2010. 26 с.
3. Закаблуква И.И., Недоводиева Н.М., Никитина А.С., Темник С.В. Современная система дополнительного образования / И.И. Закаблуква, Н.М. Недоводиева, А.С. Никитина, С.В. Темник //Символ науки. – Уфа: «Омега сайнс», 2022. – С.28-30.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2013 г. №. 273-ФЗ // Гарант: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70291362/06f5cbc2c7200d022e7e6140a05065d6/> (дата обращения: 15.03.2026).
5. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации: распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р // Гарант: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения: 12.03.2026).
6. Ферзалиева А.Т., Зырянова С.М. Индивидуальный образовательный маршрут как способ развития ребёнка дошкольного возраста с признаками музыкальной одарённости / А.Т. Ферзалиева, С.М. Зырянова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – Сургут: «БУ «Сургутский государственный педагогический университет»», 2024. – С.96-106.
7. Фортунатов А.А. Психолого-педагогический портрет студента в условиях гибридной аудитории // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 4 (66). С. 126-141.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА

Аверкина К. Б.,

студент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: averkinakb@mgpu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема развития словаря младших школьников. Автор определяет значимость работы по обогащению словаря обучающихся в общей системе речевого развития учащихся, выделяет общие подходы к работе над словом как единицей речи, раскрывает возможности учебников русского языка для организации работы, направленной на обогащение словаря младших школьников.

Ключевые слова: развитие словаря, обогащение словаря, приемы семантизации, игровые технологии.

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных государственных стандартов в процессе изучения русского языка важно формировать у обучающихся представление об основных единицах языка и особенностях употребления их в речи. Решение этой задачи связано с процессом развития словаря младших школьников, поскольку богатый словарный запас является основой для успешной коммуникации, интеллектуального и социального развития учащихся. По мнению Т.И. Зиновьевой, именно через слово ребенок овладевает языковой системой, познает окружающий мир и выражает свои мысли и чувства [5].

В трудах ученых-методистов следующим образом определяются общие подходы к работе над словом как единицей речи: а) взаимосвязь развития словаря учащихся с активной познавательной деятельностью; б) пополнение словаря школьников на основе обогащения их знаний об окружающей действительности; в) организация процесса развития словаря на основе межпредметных связей (уроков русского языка и литературного чтения); г) проведение работы, направленной на развитие словаря, при изучении всех разделов содержательной линии «Система языка» [5: 194].

В общей системе работы над словом особое место занимает процесс обогащения словаря учащихся. М.Р. Львов высказывает мысль о том, что это направление обеспечивает переход от пассивного понимания языка к активному владению им [4]. С целью повышения эффективности обогащения словаря младших школьников новыми словами рекомендуется использовать следующие приемы семантизации:

1. Выяснение значения слова через контекст.

2. Показ предмета, действия или признака (с использованием наглядности).

3. Замена слова синонимом.

4. Подбор к слову антонима.

5. Словообразовательный анализ слова.

6. Определение родовой принадлежности.

7. Развернутое толкование лексического значения слова.

8. Обращение к этимологии слова.

9. Использование словарей [5]

Процесс развития словаря младших школьников в значительной степени обусловлен возможностями учебников русского языка. С целью выявления их потенциала для организации работы, направленной на обогащение словаря учащихся были проанализированы учебники русского языка для 1-4 классов УМК «Перспективная начальная школа» (авторы М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова, О.В. Малаховская).

Приведем примеры заданий, предполагающих ознакомление младших школьников со значениями новых слов.

1. Объяснение значения слова на основе предметных картинок.

Назови животных. Подбери к каждому животному слово-действие. Как ты понимаешь эти слова? (1 класс. Ч. 1. Упр. 25.)

Рассмотри рисунки разных жилищ. Объясни, что они обозначают. (1 класс. Ч. 1. Упр. 34.)

Посмотри на картинку с изображением мастерской ремесленника. Как ты понимаешь слова «ремесло», «мастерство»? (2 класс. Ч. 2. Упр. 32.)

2. Объяснение значения слов с опорой на контекст (8).

Прочитай отрывок из стихотворения. Как ты понимаешь выражение «чуткий камыш»? Почему поэт так сказал? (2 класс. Ч. 2. Упр. 54.)

Прочитай. Как ты понимаешь значение слова *незаметно*.

Осень вступала в свои права незаметно, листья желтели постепенно? (3 класс. Ч. 1. Упр. 124.)

3. Объяснение значения слов на основе развернутого описания (3).

Послушай описание.

Он появляется рано утром на траве, он холодный и блестит на солнце.

Что это? Объясни слово *роса*. (1 класс. Ч. 1. Упр. 50.)

Объясни, кто такой *ровесник*, опираясь на подсказку:

Это человек одного с тобой возраста. (1 класс. Ч.1. Упр. 93.)

Прочитай.

Это чувство, когда ты сделал что-то хорошее для другого и тебе от этого спокойно и радостно на душе.

О каком чувстве идёт речь? Объясни значение слова *удовлетворение* своими словами. (2 класс. Ч. 2. Упр. 120.)

Проведенный анализ свидетельствует о том, что УМК

«Перспективная начальная школа» содержит значительный потенциал для организации работы по обогащению словаря учащихся. Задания на составление загадок, диалогов с фразеологизмами, рисование словесных картин создают благоприятную основу для применения активных методов обучения.

Для того чтобы повысить эффективность работы по обогащению словаря учащихся, целесообразно использовать игровые технологии, которые способствуют созданию у обучающихся положительной мотивации, развитию познавательного интереса к изучению русского языка [3: 160]. Т.В. Захарова отмечает, что игра позволяет включать новую лексику в активный словарь школьников [2]. По мнению Н.З. Абашидзе, в игре ребёнок не механически запоминает слово, а начинает его «присваивать», использовать для решения реальных (пусть и условных) задач [1].

Таким образом, в процессе игры ученик получает представление о слове и его значении. Игра способствует развитию интереса к слову как единице языка и создает благоприятную среду для использования слов в процессе коммуникации.

Список литературы

1. Абашидзе Н.З. Игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности младших школьников // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 76-83.
2. Захарова Т.В. Дидактическая игра как средство активизации учебной деятельности на уроках в начальной школе // Начальное образование. 2021. № 4. С.44-49.
3. Колотушкина, С.В., Трегубова, Л.С. Использование технологии учебного сотрудничества и игровой технологии в процессе обучения младших школьников пунктуации // Нижегородское образование. – 2018. – № 2. – С. 157-162.
4. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – Тула: Родничок; М.: АСТ, 2003. – 238 с.
5. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 225 с.

Евсеева П. Д.

студент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: polina.evseeva.2003@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования морфологических умений младших школьников при изучении имени прилагательного. Автор отмечает важность изучения морфологии на начальном этапе обучения, определяет перечень морфологических умений, которые формируются при изучении имени прилагательного в начальных классах, выявляет возможности использования технологии проблемного обучения с целью повышения эффективности формирования морфологических умений учащихся.

Ключевые слова: языковое образование, имя прилагательное, морфологические умения, технология проблемного обучения, проблемная ситуация.

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов на начальной ступени обучения происходит формирование представления младших школьников о системе русского языка, об основных единицах языка, их признаках и особенностях употребления в речи. В связи с этим важное место в общей системе языкового образования занимает процесс изучения морфологии, который имеет развивающее значение. Усваивая особенности грамматических понятий, младшие школьники овладевают такими умственными действиями, как абстрагирование, анализ, синтез, обобщение, сравнение. Кроме того, знания о частях речи и их грамматических признаках обеспечивают усвоение литературных норм русского языка [1: 96].

В общей системе частей речи, изучаемых в начальной школе, особое внимание уделяется изучению имени прилагательного. Данная часть речи играет важную роль в речевом развитии учащихся. При использовании имен прилагательных речь становится более образной и выразительной. При изучении имени прилагательного в начальных классах у формируются следующие морфологические умения: а) распознавать имена прилагательные среди других частей речи; б) устанавливать зависимость формы имени прилагательного (формы рода, числа, падежа) от формы имени существительного; в) изменять имена прилагательные по родам, числам и падежам; г) правильно писать падежные окончания имен прилагательных; д) употреблять имена прилагательные в речи [1: 104].

С целью повышения эффективности процесса формирования морфологических умений обучающихся в процессе изучения имени

прилагательного на уроках русского языка целесообразно использовать технологию проблемного обучения. Данная технология позволяет вовлекать учащихся в процесс открытия новых знаний на основе самостоятельного решения учебных проблем, развивать интеллектуальные и творческие способности школьников.

Следует отметить, что использование технологии проблемного обучения на уроках русского языка будет способствовать соблюдению следующих условий для мотивации обучающихся: а) создание в процессе учебно-познавательной деятельности позитивной эмоциональной и психологической атмосферы; б) опора на личный речевой опыт учащихся; в) увлекательная подача учебного материала; г) использование современных образовательных технологий [4: с. 697].

Ключевым элементом технологии проблемного обучения является проблемная ситуация. В трудах М.И. Махмутова проблемная ситуация определяется как интеллектуальное затруднение, которое возникает, когда ученик не знает, как объяснить явление, факт, процесс действительности, или не может достичь цели известным способом. Это побуждает ученика к поиску нового способа объяснения или действия [3].

А.М.Матюшкин рассматривает проблемную ситуацию как психическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения задания, которое требует открытия новых знаний, овладение новыми способами действия [2].

Рассмотрим методические приёмы создания проблемных ситуаций при изучении имени прилагательного. Так на уроке, предполагающем открытие знаний о роли имен прилагательных в речи эффективным является приём сопоставления текстов. Учащимся предлагаются два текста. Первый текст состоит только из существительных и глаголов. Второй текст обогащен именами прилагательными.

Задание 1. Прочитайте тексты. Сравните эти тексты.

Наступила зима. Деревья в лесу спят. Тишина.

Величавая тайга погрузилась в зимний сон. Пушистый снег одел высокие сосны и ели в белоснежный наряд. Белое снежное покрывало блестит на солнце.

О чём говорится в этих текстах? Как вы думаете, какой из этих текстов ярче, выразительнее? Почему?

Какие слова делают речь более точной, образной и выразительной? Какой частью речи являются эти слова?

В ходе обсуждения учащиеся самостоятельно приходят к выводу о том, какую роль играют прилагательные в нашей речи. В процессе изучения имени прилагательного происходит практическое знакомство учащихся с многообразием семантики данной части речи. С целью формирования умения классифицировать имена прилагательные по их признакам используется проблемная ситуация на основе приема классификации

языковых явлений.

Задание 2. Прочитайте имена прилагательные.

Фиолетовый, городской, старый, карнавальный, багряный, горный, молодой, футбольный.

Выскажите свое мнение, можно ли эти имена прилагательные разделить на группы. Обоснуйте свой ответ.

Подберите название признака для каждой группы имен прилагательных.

Для наблюдения согласования прилагательного с существительным в роде и числе используется приём «ловушка»

Задание 3. Прочитай словосочетания.

Голубая небо, глубокая озеро, спелые яблоко.

Что вы заметили в этих словосочетаниях? Есть ли в этих словосочетаниях ошибка?

В ходе анализа каждого словосочетания младшие школьники приходят к выводу о том, нарушена связь между словами в словосочетании. Выполнение такого задания помогает учащимся понять, что прилагательное должно стоять в том же роде и числе, что и существительное. Особую трудность у учеников вызывает определение падежа имён прилагательных и правописание безударных падежных окончаний. Для формирования этих умений целесообразно использовать проблемную ситуацию, предполагающую выбор пропущенных падежных окончаний и составление алгоритма рассуждения.

Задание 4. Прочитай предложения.

Мы шли по лесн... тропинке. Вдруг увидели у лесн... опушки рыж... лисицу.

Что пропущено в каждом прилагательном в этих предложениях?

Можем ли мы сразу правильно написать пропущенные окончания в именах прилагательных?

Как вы думаете, что нужно сделать, чтобы правильно написать окончания?

Совместно с учителем учащиеся выдвигают свои предположения. Например: нужно определить падеж существительного. Нужно задать вопрос от существительного к прилагательному. Нужно обратить внимание на окончание вопроса.

В результате обсуждения ученики «открывают» новые знания. Падеж имени прилагательного определяем по падежу имени существительного. Задаем вопрос от имени существительного к имени прилагательному и обращаем внимание на окончание в вопросе. Оно помогает нам правильно написать безударное окончание в имени прилагательном. В ходе рассуждения составляется памятка-алгоритм, которая затем используется при выполнении упражнений.

Таким образом, использование в процессе формирования

морфологических умений младших школьников технологии проблемного обучения позволяет преодолеть формализм в усвоении грамматических понятий, активизирует познавательный интерес учащихся к урокам русского языка, развивает их логическое мышление и способствует формированию устойчивой языковой интуиции.

Список литературы

1. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 225 с.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 274 с.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории // Избранные труды: в 7 т. Т. 1. / Сост. Д.М.Шакирова. – Казань: Магариф-Вакыт, 2016. – 423 с.
4. Трегубова Л.С. Проблема повышения мотивации изучения русского языка на начальной ступени обучения в условиях многоязычия // Русский язык и культура в зеркале перевода: VIII Международная научная конференция; 27.04 – 02.05.2018 г., Салоники, Греция: Материалы конференции. – М.: Издательство Московского университета, 2018. – С. 695-705.

Кольчугина К.Д.

студент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KolchuginaKD@mgpu.ru

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье рассматривается проблема развития словаря младших школьников. Автор определяет направления развития словаря младших школьников, общие подходы к работе над словом как единицей речи, выявляет возможности учебников русского языка для организации работы, направленной на развитие словаря учащихся. В статье рассматриваются также вопросы реализации технологии учебного сотрудничества в процессе развития словаря обучающихся.

Ключевые слова: речевое развитие, развитие словаря, семантизация, учебное сотрудничество.

Проблема развития словаря младших школьников занимает центральное место в современной системе начального языкового образования. Речь выступает не только инструментом коммуникации, но и

важным фактором интеллектуального развития и успешной социализации учащихся. В общей системе речевого развития особое внимание уделяется развитию словаря обучающихся.

В трудах ученых-методистов выделяются следующие взаимосвязанные направления работы над развитием словаря младших школьников. Первое направление – обогащение словаря. Оно предполагает усвоение детьми новых слов и значений. Эта работа проводится не только на уроках, но и во внеурочной деятельности. Ежедневно школьник осваивает до 10 новых слов, половина из которых приходится на уроки русского языка и чтения. Второе направление – уточнение словаря. Работа по уточнению словаря направлена на освоение значений слов, включенных в контекст, усвоение лексической сочетаемости слов, а также постижение явления многозначности, синонимической и антонимической сочетаемости слов. Третье направление предполагает активизацию словаря, то есть перевод слов из пассивного запаса в активный посредством специальных упражнений. Четвертое направление связано с систематизацией словаря, предполагающей организацию лексических единиц на основе определенного принципа. Пятое направление предусматривает устранение нелитературных слов, то есть перевод сниженной лексики из активного словаря в пассивный [2: 194–195].

В современных методических исследованиях следующим образом определяются общие подходы к работе над словом как единицей речи: а) взаимосвязь развития словаря учащихся с активной познавательной деятельностью; б) пополнение словаря школьников на основе обогащения их знаний об окружающей действительности; в) организация процесса развития словаря на основе межпредметных связей (уроков русского языка и литературного чтения); г) проведение работы, направленной на развитие словаря, при изучении всех разделов содержательной линии «Система языка» [2: 194].

М.Р. Львов выделяет четыре ступени в работе над словом на уроках русского языка:

Первая ступень – выделение в тексте слова, требующего толкования. На этом этапе у ребенка формируется познавательный интерес и мотивация к изучению нового слова.

Вторая ступень – раскрытие значения слова. Это достигается через работу со словарями, а также через усвоение понятий синонимии, антонимии и происхождения слов.

Третья ступень – выполнение упражнений с новым словом.

Четвертая ступень – активизация словаря, то есть включение новых единиц в собственную речь и тексты. Этап предполагает использование слов в коммуникативных целях, а также работу над лексическими ошибками и редактирование собственных сочинений [1: 29].

Для того чтобы эффективно организовать процесс развития словаря

обучающихся, педагог должен иметь представление о возможностях учебников русского языка для организации работы над словом как единицей речи. С этой целью нами был проведен анализ УМК «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий).

В ходе анализа учебника русского языка для 1 класса было обнаружено 49 упражнений, направленных на развитие словаря учащихся. В учебниках русского языка для 2 класса содержится 84 упражнения такого характера. В учебниках русского языка для 3 класса – 70 упражнений, для 4 класса – 45 упражнений.

Анализ учебников русского языка свидетельствует о том, что в них уделяется недостаточное внимание работе, предполагающей ознакомление младших школьников с лексическим значением слов, их экспрессивными и стилистическими возможностями. Следует отметить, что в учебниках русского языка содержится незначительное количество упражнений, которые позволяют формировать представление обучающихся об устаревшей лексике, отсутствуют задания, предполагающие этимологический анализ слов.

В недостаточном количестве представлены задания, направленные на расположение синонимов по степени нарастания или убывания признака (градацию), что ограничивает развитие у учащихся чувства смысловой точности и эмоциональной окраски речи. Анализ позволил выявить отсутствие упражнений на вычленение лишнего слова из синонимического ряда и замену синонимов в предложении с целью изменения его стилистического регистра.

В незначительном количестве представлены упражнения на подбор антонимов к многозначным словам, где выбор противопоставления зависит от конкретного контекста. Это препятствует формированию у детей гибкости мышления и пониманию системных связей в языке. Кроме того, практически не представлены задания на составление предложений с парой антонимов или на продолжение начатого предложения с использованием противопоставления, что важно для развития логики высказывания.

Анализ учебников русского языка показал, что в них в недостаточной степени представлены задания на составления текста по опорным словам.

Для того чтобы расширить потенциал учебников русского языка для организации работы над развитием словаря младших школьников, на уроках русского языка целесообразно использовать технологию учебного сотрудничества, которая, по мнению, Л.С. Трегубовой, является эффективным средством повышения мотивации изучения лексических единиц, формирования языковых и коммуникативных способностей младших школьников [3: 158]. В соответствии с концепцией Г.А. Цукерман, такая модель взаимодействия базируется не на механическом, репродуктивном подражании учителю, а на неимитационном поведении учащихся, предполагающем активный обмен способами действия.

При использовании технологии учебного сотрудничества в процессе развития словаря детей младшего школьного возраста технологически важными становятся следующие аспекты:

1. Интеллектуальная децентрация, которая связана со способностью ребенка выходить за пределы собственного эгоцентризма, координировать свою позицию с точкой зрения партнера (например, при совместном выборе стилистически точного синонима).

2. Высокий уровень адресованности речи, предполагающий создание условий, в которых успех коммуникации прямо зависит от полноты и четкости лексических формулировок, направленных на собеседника.

3. Учебная (познавательная) инициативность, направленная на формирование умения переходить от позиции ведомого к активному «учащему себя» субъекту, который умеет формулировать вопросы для доопределения значений слов и условий задачи.

4. Рационализация конфликта, которая предполагает перевод лингвистических споров (столкновения разных трактовок лексем или фразеологизмов) в логический план, где поиск истины становится инструментом закрепления языковой нормы.

Разрешение таких противоречий в ходе коллективного поиска позволяет эффективно переводить лексические единицы из пассивного пласта в живую, активную речевую практику [4: 35–37].

Таким образом, применение технологии учебного сотрудничества в процессе развития словаря младших школьников обеспечивает эффективное усвоение учащимися лексических единиц русского языка и активное их использование в речи младших школьников.

Список литературы

1. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – Тула: Родничок; М. : АСТ, 2003. – 238 с.
2. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для вузов / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 255 с.
3. Колотушкина С.В., Трегубова Л.С. Использование технологии учебного сотрудничества и игровой технологии в процессе обучения младших школьников пунктуации // Нижегородское образование. – 2018. – № 2. – С. 157-162.
4. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 35-43.

Романовская В.М.

Студентка ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: GavrilovaVM@mail.ru

ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье рассматривается проблема изучения синтаксиса в начальных классах. Автор определяет значимость языкового образования на начальной ступени обучения, отмечает важность изучения синтаксиса в общей системе языкового образования, рассматривает задачи изучения синтаксиса в начальных классах, раскрывает потенциал современных учебников русского языка для реализации концептного подхода в процессе работы над предложением как основной единицей синтаксиса.

Ключевые слова: языковое образование, синтаксис, предложение, концептный подход.

На начальной ступени обучения особое значение приобретает языковое образование младших школьников, которое является показателем общей культуры обучающихся, их интеллектуального развития. В процессе языкового образования происходит овладение учащимися языком как средством общения, формирование способности выбирать и использовать средства языка в соответствии с условиями коммуникации, а также воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к языку. Решение этих задач связано прежде всего с изучением синтаксиса.

Процесс изучения синтаксиса связан с усвоением учащимися синтаксических норм языка, обогащением их синтаксического строя речи [2: 114]. Осваивая структуру предложения, закономерности связи слов в составе синтаксических единиц, их смысловые и интонационные признаки школьники начинают осознавать язык как целостную систему. При этом важно научить детей с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации [4: 90]. Реализация концептного подхода способна обеспечить усвоение синтаксических норм и сформировать у обучающихся представление о языке при помощи познания смысла концепта.

Следует отметить, что предложение как основная единица синтаксиса обеспечивает межпредметные связи в процессе изучения русского языка и интеграцию различного рода знаний.

Осознание учеником смысла разнообразных синтаксических конструкций способствует пониманию глубоких, культурных кодов, заложенных в языке. В связи с этим процесс изучения синтаксиса имеет, на наш взгляд, большие возможности для реализации концептного подхода, который предполагает формирование языковой личности, способной

воспринимать язык как национальную и общечеловеческую ценность [3: 329].

В соответствии с данным подходом учебного процесса выстраивается «от опоры на личный опыт ребенка к достижению культурного обобщения» [1: 207].

По мнению Л.С. Трегубовой, использование концептов имеет большое значение для формирования в сознании учащихся «целостной картины мира, их представлений о системе культурных ценностей, мировоззрения, а также для обогащения эмоционально-когнитивной сферы школьников и совершенствования их речевой деятельности» [3, с. 328].

В современных исследованиях выделяются следующие этапы работы над концептом: а) актуализация личностных знаний учащихся о концепте; б) расширение представлений о смыслах концепта; в) познание философии слова на основе ценностно-смыслового чтения и анализа пословиц), г) вовлечение в реальные коммуникативные ситуации с целью формирования представления о культурных ценностях; д) формирование собственной мировоззренческой позиции [5: 634-637].

Эти этапы, на наш взгляд, могут быть органично интегрированы в процесс изучения синтаксиса на уроках русского языка. В связи с этим нами был исследован потенциал учебников по русскому языку УМК «Школа России» (авторы В. П. Канакина, В. Г. Горецкий) для реализации концептного подхода в процессе работы над предложением.

Анализ языкового материала упражнений позволил нам выявить следующие концепты, которые представлены в учебниках русского языка: «семья», «природа», «дружба» и другие. Рассмотрим возможности разнообразных синтаксических конструкций для организации работы над концептом «дружба». Познанию ценностных смыслов данного концепта будут способствовать такие предложения:

Дружба крепка не лестью, а правдой и честью (3 класс. Ч. 1. Упр. 237).

Дружбой дорожи, забывать её не спеши (4 класс. Ч. 1. Упр. 16).

После прогулки друзья тем же путём возвратились домой. Боксёр провожал Костю глазами, полными преданности. (4 класс. Ч. 1. Упр. 273).

Хорошо, когда о тебе друзья помнят! (2 класс. Ч. 1. Упр. 137).

Данные синтаксические конструкции позволяют раскрыть следующие смысловые компоненты концепта: дружеские взаимоотношения между людьми (взаимопомощь, уважение, честность); дружба человека и животного; народная мудрость о дружбе; противопоставление дружбы и вражды.

В упражнениях содержится значительное количество предложений, которые целесообразно использовать для организации работы над концептом «природа». Приведем примеры таких предложений:

Румяной зарёю покрылся восток. А. Пушкин.

Над полями вечерняя зорька горит. И. Никитин. (3 класс. Ч. 1. Упр. 43).

Землю удобряй, так и получишь урожай. (2 класс. Ч. 1. Упр. 179).

На Руси месяц декабрь народ называл студень, стужайло, студёный, лютовой, лютень, ледостав и ледостой. (2 класс. Ч. 1. Упр. 195).

В процессе работы над данными синтаксическими необходимо обращать внимание младших школьников на поэтическое описание русской природы, знакомить с особенностями некоторых природных явлений, воспитывать бережное отношение к природе.

Однако анализ заданий, представленных в учебниках, свидетельствует о том, что они не ориентированы на организацию работы над концептами. педагога – дополнить языковой материал упражнений, который связан с определенными концептами специальными вопросами, побуждающими учащихся к рефлексии над глубинным смыслом концепта, его ценностным содержанием.

Таким образом, организация работы над элементами синтаксиса на основе концептного подхода будет способствовать формированию мировоззрения учащихся, их представлений об окружающем мире, о системе ценностей, развитию познавательного интереса к изучению русского языка.

Список литературы

1. Ассуирова Л.В., Хаймович Л.В. Общие подходы к организации работы с использованием концепта на уроках русского языка // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: МГПУ, 2018. – С. 203-231.

2. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для вузов / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 255 с.

3. Трегубова Л.С. Использование концептов в процессе обучения русскому языку в условиях многоязычия // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования: II Международная научно-практическая конференция. 18–23 сентября 2018 г., г. Варна, Болгария: сборник статей / Отв. ред. А.Г.Катаева, И.И.Воронцова. – М.: РГГУ, 2019. – С.328-339.

4. Трегубова Л.С. Реализация взглядов М.Р.Львова на проблему развития синтаксического строя речи младших школьников в практике современной начальной школы // Школа будущего. Научно-методический журнал. – 2017. – № 1. – С.90-97.

5. Трегубова, Л. С. Реализация концептного подхода в обучении русскому языку в условиях многоязычия / Л. С. Трегубова // Русский язык и культура в зеркале перевода. – 2019. – № 1. – С. 631-638.

Трегубова Л.С.

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: TregubovaLS@mgpu.ru

Фёдорова С.А.

студент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: fedorovasa392@mgpu.ru

ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»)

В статье рассматривается проблема формирования грамматического понятия «имя существительное». Авторы отмечают значимость изучения морфологии в общей системе языкового образования, определяют содержание изучения имени существительного в начальных классах, общие подходы к использованию межпредметных связей на уроках русского языка. В статье раскрываются возможности учебников русского языка для организации работы, направленной на изучение имени существительного на основе межпредметных связей.

Ключевые слова: языковое образование, грамматические понятие, имя существительное, межпредметные связи.

В общей системе языкового образования важное место занимает процесс формирования морфологических понятий, который предполагает ознакомление младших школьников с грамматическими классами слов, формирование их представления о морфологической системе русского языка, усвоение морфологических норм, развитие логического мышления учащихся [1: 96].

В процессе изучения морфологии особое внимание уделяется ознакомлению младших школьников с понятием «имя существительное». На начальной ступени обучения происходит практическое знакомство учащихся с обобщенным понятием предметности, которое характерно для данной части речи, с морфологическими признаками имени существительного. Имя существительное как часть речи отличается разнообразием семантики. Это названия конкретных предметов, лиц, живых существ, веществ, географических объектов, явлений природы и другие. В связи с этим данная часть речи обладает богатым потенциалом для реализации межпредметных связей.

По мнению М.М. Шлапаковой, межпредметные связи в значительной степени повышают результативность процесса обучения. Они могут быть использованы на разных этапах урока русского языка с целью решения определенной познавательной задачи и привлечения знаний, имеющих отношение к другим предметам [4: 371]. Учеными-методистами

высказывается мысль о том, что использование межпредметных связей позволяет преодолеть формальное усвоение обучающимися грамматических понятий, способствует формированию у младших школьников целостной картины мира, развитию познавательного интереса к урокам русского языка. Кроме того, реализация межпредметных связей на уроках русского языка будет способствовать соблюдению следующих условий для мотивации обучающихся: а) создание в процессе учебно-познавательной деятельности позитивной эмоциональной и психологической атмосферы; б) опора на личный речевой опыт учащихся; в) увлекательная подача учебного материала [4: с. 697].

При изучении имени существительного в начальных классах возможна интеграция с такими предметами, как литературное чтение (освоение речеведческих понятий); окружающий мир (классификация объектов природы и природных явлений); изобразительное искусство. В современных исследованиях определены следующие виды межпредметных связей на уроках русского языка: понятийно-терминологическая, коммуникативно-речевая и учебно-дидактическая [2: 20].

Учеными рекомендуется использовать следующие приемы, направленные на реализацию межпредметных связей на уроках русского языка при изучении имени существительного: а) наблюдение над реальными предметами и объектами (при изучении грамматических категорий имени существительного); б) опора на естественнонаучные знания о явлениях природы (при ознакомлении с общим грамматическим значением имени существительного); в) перенос опорных математических знаний на языковые явления (изучение категории числа); г) сравнительный анализ с использованием географической карты (изучение собственных имен существительных); д) составление тематических словариков; е) анализ текстов (ознакомление с синтаксической функцией имени существительного) [2: 21-23].

Рассмотрим возможности учебников русского языка УМК «Школа России» (авторы В.П.Канакина, В.Г. Горецкий) для реализации межпредметных связей в процессе изучения имени существительного.

Так, для формирования умения находить имена существительные в тексте или распознавать данную часть речи среди других частей речи в учебниках русского языка предлагаются отрывки из произведений художественной литературы. Для расширения представлений обучающихся об именах собственных в качестве языкового материала используются произведения русского фольклора. В упражнениях, направленных на формирование морфологических умений обучающихся, представлены стихи, отрывки из сказок, рассказов разных авторов (А.С.Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Г.А. Скребицкого, С.Я. Маршака, К.И. Чуковского и других). На основе такого учебного материала при изучении имени существительного осуществляется связь с уроками литературного

чтения, усвоение учащимися речеведческих понятий (тема, основная мысль текста), жанровых особенностей текстов.

Следует отметить, что в учебниках русского языка для 1–4 классов в большом объеме представлен дидактический материал, имеющий отношение к предмету «Окружающий мир». Например, для наблюдения над морфологическими признаками имени существительного в учебниках предлагаются тексты о России, о достопримечательностях городов Российской Федерации, об истории древних памятников города Москвы и другие. В языковом материале упражнений встречаются устаревшие слова (*царь, барин, купец, престол, уста, чело* и др.), которые не только иллюстрируют изменения, происходящие в лексике русского языка, но позволяют формировать представление обучающихся об истории Российского государства. Дидактический материал такого рода имеет отношение к разделу «Человек и общество», представленному в содержании предмета «Окружающий мир».

Анализ учебников русского языка позволил выявить использование в упражнениях в качестве дидактического материала текстов, связанных с разделом «Человек и природа», которые имеют возможность формировать представление учащихся о природе как среде обитания человека, об особенностях каждого времени года, воспитывать бережное отношение к окружающей среде. В языковом материале упражнений содержатся также тематические группы слов, обозначающих природные явления, названия животных и растений, географические названия и другие.

В ходе анализа учебников русского языка нами был обнаружен учебный материал, позволяющий реализовать связь процесса изучения имени существительного с предметом «Изобразительное искусство». Так, в учебнике русского языка для 2 класса представлено стихотворение А. Кушнера, которое позволяет познакомить учащихся с искусствоведческими терминами «картина», «пейзаж», что создает основу для формирования представлений школьников о видах изобразительного искусства. На реализацию коммуникативно-речевых связей направлены задания, которые предполагают составление связных текстов с использованием данных имен существительных на основе репродукций картин (например, картины К.Ф. Юона «Конец зимы. Полдень»). При выполнении таких заданий осуществляется знакомство учащихся с особенностями произведений живописи, с композицией картины, формирование эстетического восприятия произведений изобразительного искусства.

Таким образом, использование межпредметных связей в процессе изучения имени существительного способствует расширению кругозора младших школьников, формированию их представлений о взаимосвязи языковых явлений с другими областями знаний, развитию творческого мышления учащихся.

Список литературы

1. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 225 с.
2. Саймунинова Т. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе // Вестник педагогического университета. – 2015. – № 4(65). – С. 19-23.
3. Трегубова Л.С. Проблема повышения мотивации изучения русского языка на начальной ступени обучения в условиях многоязычия // Русский язык и культура в зеркале перевода: VIII Международная научная конференция; 27.04 – 02.05.2018 г., Салоники, Греция: Материалы конференции. – М.: Издательство Московского университета, 2018. – С. 695-705.
4. Шлапакова М.М. Приемы реализации межпредметной связи в обучении русскому языку // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. - № 3 (2). – С. 371-371.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аушкина А.П.

ГБОУ Школа №2051,

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: AushkinaAP@mgpu.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

В статье рассматривается проблема формирования произносительной культуры младших школьников в условиях внеурочной деятельности. Актуальность исследования обусловлена снижением уровня устной речи учащихся и требованиями обновлённого ФГОС НОО. На основе анализа теоретических источников уточнены понятия «произносительная культура», «техника речи», «орфоэпия», «интонация», «медиапродукт». Представлена система работы, включающая три этапа (подготовительный, основной, заключительный) и комплекс заданий по развитию речевой техники, орфоэпических и интонационных умений. Эффективность подхода апробирована при создании медиапродукта на материале детской литературы о Великой Отечественной войне (В. Катаев, К. Паустовский, Е. Ильина). Результаты подтверждают

целесообразность интеграции произносительной работы в медиапроектную деятельность.

Ключевые слова: техника речи, орфоэпические умения, интонационные умения, медиапродукт.

В современной коммуникативной среде всё острее стоит вопрос соблюдения норм литературного языка. Специалисты в области лингвистики отмечают снижение уровня произносительной культуры, что в начальной школе делает особо значимой работу над техникой речи и интонацией. Четкая устная речь выступает основой для успешного обучения и социализации младших школьников. Значимость данного направления закреплена в обновленном ФГОС НОО (2024), где акцент сделан на формировании у учащихся представлений о нормах языка и развитии коммуникативных навыков. Конкретные ориентиры задает и Федеральная рабочая программа, включающая в перечень обязательных умений правильное произношение, ударение и использование орфоэпических словарей. Современная образовательная парадигма также активно использует ресурс внеурочной деятельности. С учетом развития школьных медиацентров и медиаклассов, логичным решением становится интеграция орфоэпической работы в процесс создания медиапродукта. Такой подход превращает внеурочные занятия в эффективный инструмент для формирования эталонной произносительной культуры, оценка которой предполагает «использование разнообразных методов изучения, включающих наблюдение за речевым поведением в естественных ситуациях, анализ творческих работ, специализированные пробы на вербальное творчество и проективные методики» [2, с. 29]. В рамках исследования мы установили теоретическую базу для формирования произносительной культуры у младших школьников при создании медиаконтента. С этой целью были уточнены ключевые понятия – «произносительная культура».

Под произносительной культурой мы понимаем совокупность устно-речевых навыков, необходимых для речи в соответствии с литературной нормой [5]. Произносительная культура включает в себя три компонента: технику речи, соблюдение орфоэпических норм и интонации.

Вслед за В.И. Аннушкиным, А.А. Князьковым под техникой речи мы понимаем совокупность умений и навыков, связанных с внешними качествами устной речи (дикция, дыхание) [3]

Орфоэпию мы понимаем как совокупность норм литературного языка, связанных со звуковым оформлением значимых единиц языка. Данную трактовку предложила Л.А. Вербицкая. [1]

С точки зрения В.В. Потапова, «интонация – это совокупность просодических (супraseгментных) средств языка: различные соотношения частоты основного тона, тембра, интенсивности и длительности, служащих

для оформления единицы коммуникации – высказывания». [6, с.56] Интонацию мы можем разделить на две группы: логическая интонация и эмоциональная интонация.

Медиапродукт (лат. productus "произведённый") – завершённый результат деятельности участника медиакommunikационного процесса, распространяемый в медиасреде и на медианосителе для конкретной аудитории (Словарь–помощник для учеников медиаклассов. – Электронный ресурс: <https://pedtehnо.tilda.ws/>)

Для повышения уровня произносительной культуры у второклассников мы с обучающимися 2 «З» ко Дню Победы решили подготовить нестандартный медиапродукт. Этот проект посвящён детским писателям-фронтовикам и авторам, писавшим для детей о Великой Отечественной войне. Целью создания медиапродукта стало не только знакомство школьников с биографиями этих авторов и их творчеством, но и совершенствование произносительной культуры учащихся.

Для реализации медиапроекта был разработан алгоритм, включающий три последовательных этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе осуществляется тематическое планирование, отбор содержательного материала для медиапродукта, а также составление речевых образцов, используемых как для тренировочных упражнений, так и для последующего публичного воспроизведения в эфире.

Основной этап предполагает работу обучающихся с отобранными текстами на различных произносительных уровнях, в ходе которой последовательно совершенствуются техника речи, орфоэпические навыки и интонационная выразительность. Деятельность структурируется по трём направлениям: блок речевой техники, блок орфоэпии, блок интонационной культуры.

На заключительном этапе учителем организуется процесс видеозаписи выступлений обучающихся в эфире, после чего производится монтаж полученного материала. Далее осуществляется коллективный просмотр готового медиапродукта, совместный анализ достижений младших школьников и формулировка рекомендаций для последующей коррекционной работы.

Ниже представлено детальное описание указанных этапов с приведением типов заданий и примеров их дидактического наполнения.

На подготовительном этапе мы выбирали писателей и произведения. Мы составили тренировочный и финальный тексты.

«Валентин Петрович Катаев был военным корреспондентом. Он ездил на фронт, видел, как сражаются наши солдаты. Однажды он встретил мальчика, которого нашли на передовой. Ребята в военной форме, артиллеристы, взяли его к себе. Так родилась идея повести «Сын полка».

Главного героя зовут Ваня Солнцев. Он потерял всех родных, скитался, но попал к разведчикам. Ваня стал настоящим сыном полка: он учился военному делу, помогал взрослым и мечтал отомстить врагам. Эта книга о том, что даже в самую страшную войну можно обрести семью и что дети способны на настоящие подвиги.

Константин Георгиевич Паустовский тоже был военным корреспондентом. Он много ездил по стране, писал рассказы о природе и о людях. А во время войны он создал необычную сказку – «Тёплый хлеб». В этой сказке мальчик Филька обидел раненого коня. И тогда в деревню пришла злая стужа. Фильке пришлось исправлять свою ошибку: он понял, что злость и равнодушие могут навредить всем. Только доброта и труд помогли ему вернуть тепло. Эта история учит нас: за свои поступки нужно отвечать, и даже маленький человек может изменить мир к лучшему.

Елена Яковлевна Ильина была сестрой известного писателя Самуила Маршака. Она тоже очень любила детей и писала для них. Её самая знаменитая книга – «Четвёртая высота» – посвящена реальной девушке, героине войны Гуле Королёвой. В книге рассказывается о том, как обычная девочка росла, преодолевала трудности, училась быть смелой. А когда началась война, она ушла на фронт санитаркой и совершила подвиг – взяла четвёртую, самую трудную высоту. Эта повесть о том, что в каждом человеке живёт сила духа, и что настоящие герои живут рядом с нами.»

Текст для выступления на видео:

«Здравствуйте, ребята! Сегодня мы познакомимся с тремя писателями. Они жили давно, когда была Великая Отечественная война. Они написали книги, которые вы можете прочитать сами или вместе с родителями. Эти книги – настоящие сокровища!

Валентин Катаев и его книга «Сын полка». Валентин Катаев ездил на фронт как военный писатель. Он видел, как солдаты сражаются с врагами. А ещё он увидел однажды мальчика в военной форме. Мальчика нашли среди леса и взяли к себе бойцы. Так Катаев придумал историю про Ваню Солнцева. Ваня – сирота. Он остался один, но попал к разведчикам. Они накормили его, одели, научили военному делу. Ваня стал сыном полка. Он помогал взрослым, ходил в разведку и мечтал победить врагов. Книга учит: даже если ты маленький, ты можешь быть смелым и нужным.

Константин Паустовский и произведение «Тёплый хлеб». Константин Паустовский тоже был военным корреспондентом. Он написал много рассказов о природе, а во время войны сочинил сказку «Тёплый хлеб». Представьте: деревня, зима, раненый конь. Мальчик Филька обидел коня – бросил ему хлеб в снег. И тут же случилась страшная стужа. Филька испугался, что замёрзнут все люди. Он понял: злые слова и плохие поступки могут принести беду. Филька помирился с конём, и снова пришло тепло. Сказка напоминает нам: доброта важнее всего, и любой может исправить свою ошибку.

Елена Ильина и повесть «Четвёртая высота». Елена Ильина была сестрой знаменитого поэта Самуила Маршака. Она писала книги для детей. Самая известная её книга – про девочку, которая стала героиней. Девочку звали Гуля Королёва. Гуля росла обычной девчонкой: любила играть, спорить, мечтать. А когда началась война, она ушла на фронт помогать раненым. Она была смелой и сильной. Однажды в бою она взяла высоту – это была её четвёртая, самая трудная высота. Повесть показывает, что в каждом человеке есть мужество, и даже девчонка может стать героиней.

Дорогие ребята! Прочитайте эти книги. Из них вы узнаете, как жили дети во время войны, как люди помогали друг другу и что такое настоящая дружба. А когда будете читать – старайтесь говорить выразительно, чётко и громко. Пусть ваша речь звучит красиво!»

1. Задание на отработку техники речи (дикция, чёткость произношения) «Чёткий диктор»: прочитай предложение медленно и чётко, проговаривая каждый звук. Затем попробуй прочитать его быстрее, но не теряя чёткости.

«Ваня Солнцев стал сыном полка – он помогал разведчикам, ходил в разведку и мечтал победить врагов. Сложные слова: разведчикам, разведку, победить».

2. Задание на орфоэпические умения (правильное ударение)

«Спрятавшееся ударение»: в словах, которые встретились в рассказах о писателях, «спряталось» ударение. Прочитай каждое слово, правильно выделяя ударный слог. Если сомневаешься – воспользуйся словарём или спроси у взрослого. После этого составь небольшое предложение с любым из этих слов и прочитай его вслух, следя за правильным ударением.

«Корреспондент, артиллеристы, стужа, повесть, санитарка».

3. Задание на логическую интонацию (выделение главного слова) «Смысловый акцент»: прочитай предложение несколько раз, каждый раз выделяя голосом (усиливая громкость или меняя тон) разное слово. Обрати внимание, как меняется смысл.

«Ваня помогал взрослым в разведке».

4. Задание на эмоциональную интонацию (передача чувств) «Голосом рисуем настроение»: в произведении «Тёплый хлеб» мальчик Филька сначала обидел коня, а потом понял свою ошибку и помирился с ним. Прочитай одну и ту же фразу с разными чувствами (сердито, грустно, радостно), как будто ты Филька.

«Я больше никогда не буду обижать коня».

Заключение. Проведённое исследование подтвердило эффективность разработанной системы работы по формированию произносительной культуры младших школьников. Уточнение ключевых понятий, трехуровневый алгоритм (подготовительный, основной, заключительный этапы) и комплекс заданий, направленных на развитие техники речи, орфоэпических навыков и интонационной выразительности, позволили

системно организовать процесс обучения. Использование текстов детской литературы о Великой Отечественной войне (В. Катаев, К. Паустовский, Е. Ильина), где «язык, выступая как запечатленный исторический опыт народа, передает глубинные смыслы составляющих его слов» [4, с. 196], в формате медиапроекта обеспечило не только совершенствование речевых умений, но и повысило мотивацию обучающихся. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности интеграции произносительной работы в процесс создания медиапродукта как эффективного инструмента внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Вербицкая, Л.А. Русский язык в России и за ее пределами // мир русского слова – 2014. – №3 – С. 5–15
2. Быкова, В. А. Условия развития литературной одаренности младших школьников / В. А. Быкова, В. А. Сотков // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов VII международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 18 ноября 2025 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2025. – С. 26-34. – EDN WPRJIP.
3. Каленчук, М.Л. Фонетика и орфоэпия: статус, объект и задачи двух дисциплин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020. – Т. 17. – № 4. – С. 571–581.
4. Конкина, Л. С. Поэтика рассказа И.С. Шмелева "Кровавый грех" / Л. С. Конкина, В. А. Сотков // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – № 4-1(43). – С. 195-200. – EDN SHNJFH
5. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 468 с.
6. Потапов, В.В. Интонация в понимании пользователя интернет-курса «Фонетика русского языка»¹ (к вопросу о методологии) // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2010. – №2 – С. 50–60.

Веселкова М. А.

студентка бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

E-mail: veselkovama954@mgpu.ru

Колпакова М. Р.

студентка бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

E-mail: kolpakovamr734@mgpu.ru

ТЕМАТИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ БУЛЛИНГА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается потенциал тематического

развивающего клуба как эффективного инструмента профилактики буллинга в начальной школе. Клубная форма работы позволяет создать устойчивую среду для формирования навыков эмоционального интеллекта, толерантности и конструктивной коммуникации. На основе анализа проектной работы и сборника тренингов авторы раскрывают организационно-содержательную модель клуба, обосновывают выбор тренинговых упражнений для младших школьников и доказывают, что систематическая клубная деятельность способствует не только снижению рисков буллинга, но и общему развитию социальной компетентности детей.

Ключевые слова: буллинг, начальная школа, профилактика буллинга, тематический клуб, социальные навыки, эмоциональный интеллект, тренинг.

Проблема буллинга в образовательной среде остается одной из наиболее острых в современной педагогике и психологии. Шатина Т.В. отмечает, что важнейшим направлением развития образования определено использование компетентностного подхода, основанного на развитии умений и навыков, «связанных с применением на практике коммуникативных способностей человека, его культурных, социальных и информационных компетенций» [7, с. 12], которые должны вырастить полноценную личность, умеющую строить взаимоотношения и понимающую вектор своего развития. Но несмотря на многообразие существующих программ профилактики, статистика свидетельствует о том, что большинство детей так или иначе сталкиваются с проявлениями травли уже в начальной школе [5, с. 25]. Традиционные подходы, такие как разовые классные часы или лекции для родителей, часто оказываются недостаточно эффективными, поскольку не формируют у детей устойчивых навыков безопасного взаимодействия и не меняют системно психологический климат в классе [3].

В этой связи особый интерес представляет использование потенциала тематических развивающих клубов. Клубная форма работы, в отличие от эпизодических мероприятий, позволяет создать для ребенка особое пространство, где в игровой и тренинговой форме, на регулярной основе происходит освоение сложных социальных тем: от распознавания собственных эмоций до построения здоровых границ в общении.

Настоящая статья посвящена обоснованию и описанию модели тематического клуба, разработанного студентами Московского городского педагогического университета. В отличие от предыдущих публикаций, акцентирующих внимание на теоретическом анализе феномена буллинга, данная работа фокусируется на инструментально-методическом аспекте: как именно организовать клубную деятельность, какие тренинги и упражнения являются наиболее релевантными для младших школьников и

какова роль каждого участника образовательного процесса в этой системе [3], где особая роль отводится наставнику как ключевому механизму «психолого-педагогической поддержки, особенно в кризисные периоды развития личности» [6, с. 342].

Проектирование клуба базируется на понимании того, что буллинг — это не просто конфликт между двумя учениками, а системный феномен, затрагивающий всю структуру классного коллектива (агрессоры, жертвы, свидетели) [1, с. 152]. Следовательно, и профилактическая работа должна носить системный, а не точечный характер.

Клубная форма была выбрана по ряду причин. Во-первых, она обеспечивает регулярность встреч (в разработанном календарно-тематическом плане — два раза в неделю) [3], что позволяет формировать устойчивые паттерны поведения, а не давать сиюминутную информацию. Во-вторых, клуб создает особую, безопасную среду, где действуют свои правила (например, «здесь не критикуют, а поддерживают», «можно говорить о чувствах»), что особенно важно для детей, которые могут испытывать тревожность в обычной школьной обстановке. В-третьих, тематическая направленность позволяет последовательно прорабатывать ключевые аспекты, необходимые для профилактики травли: от понимания личных границ до умения работать в команде.

В основе программы лежит интеграция трех подходов к изучению буллинга, выделенных А.А. Бочавер и К.Д. Хломовым: диспозиционного (работа с личностными особенностями), темпорального (учет сензитивных периодов развития) и контекстуального (изменение среды и микроклимата) [1, с. 154]. Клубная деятельность позволяет реализовать их в единстве, воздействуя одновременно и на внутренний мир ребенка, и на окружающую его социальную среду.

Разработанная модель клуба представляет собой долгосрочный проект, рассчитанный на годы обучения в начальной школе (1-4 классы). Такая пролонгированность позволяет не только предупредить возникновение травли на ранних этапах, но и сопровождать детей на протяжении всего сензитивного периода формирования их социального интеллекта [4, с. 45].

Календарно-тематическое планирование построено по модульному принципу: каждый месяц включает в себя две составляющие: фундаментальную тему (например, «Права и обязанности», «Этнические особенности», «Религии») и практико-ориентированную «Неделю» («Неделя дружбы и взаимопомощи», «Неделя эмоционального интеллекта», «Неделя творческой безопасности») [3].

Такая структура позволяет чередовать теоретическое осмысление сложных понятий (толерантность, уважение к различиям) с их непосредственным проживанием и закреплением в игровой и тренинговой формах. Например, тема «Врожденные особенности» подкрепляется

«Неделей эмоционального интеллекта», где дети учатся распознавать и принимать не только свои особенности, но и особенности других.

Эффективность клуба обеспечивается четким распределением ролей внутри проектной группы. В состав организационного ядра входят студенты педагогического вуза, выполняющие функции:

- руководителя (общая координация);
- методиста (подбор и адаптация тренингового материала);
- специалиста по продвижению (взаимодействие со школами и родительской общественностью);
- контролера качества (мониторинг результатов и обратная связь).

Ключевая особенность предложенной модели — привлечение к проведению занятий не только школьных педагогов-психологов, но и студентов старших курсов и волонтеров. Это позволяет снизить дистанцию между ведущим и детьми, сделать общение более открытым, а также обеспечить индивидуальный подход к каждому участнику (соотношение 3-4 ведущих на группу из 16 человек). Такое «горизонтальное» взаимодействие способствует созданию атмосферы доверия, что критически важно при обсуждении деликатных тем, связанных с переживанием травли [1, 3].

Основным методическим обеспечением клуба является специально разработанный сборник тренингов [3]. Его уникальность заключается в том, что упражнения подобраны и адаптированы именно для младшего школьного возраста с учетом ведущей игровой деятельности и наглядно-образного мышления [5, с. 27]. Все упражнения распределены по тематическим блокам, соответствующим этапам работы клуба.

Цель этого блока — научить детей устанавливать контакт и работать в паре/группе. Одним из ключевых является упражнение «Зеркало», где участники разбиваются на пары и повторяют движения друг друга [3]. В процессе обсуждения дети приходят к выводу, насколько важно быть внимательным к собеседнику, так как его движения и мимика «отражают» внутреннее состояние. Это упражнение не только развивает наблюдательность, но и закладывает основу для эмпатии — способности чувствовать другого [1, с. 156].

Профилактика буллинга невозможна без работы с самооценкой, как потенциальных жертв, так и агрессоров [2, с. 200]. Упражнение «Самый-самый» предлагает детям в команде выявить уникальные достоинства каждого [3]. Это позволяет сместить фокус внимания с недостатков (которые часто становятся поводом для травли) на сильные стороны личности, формируя уважение к себе и другим. Упражнение «Похвала» [3], где ребенок встает на возвышение и хвалит себя, направлено на преодоление неуверенности и формирование позитивной «Я-концепции».

Буллинг часто возникает на фоне неумения справляться с

собственными негативными эмоциями: гневом, раздражением, завистью [4, с. 47]. В сборнике представлен целый комплекс упражнений, направленных на осознание и регуляцию эмоциональных состояний. Упражнение «Раскрась свои чувства» позволяет детям визуализировать свои эмоции (радость, гнев, страх), связывая их с конкретными частями тела [3]. Это важный шаг к развитию эмоционального интеллекта — умению не подавлять, а распознавать и экологично выражать свои чувства.

Особый интерес представляет физиологическое упражнение «Пульс», где детям предлагается измерить частоту сердечных сокращений в состоянии спокойствия, а затем после воспоминаний о ситуациях радости и гнева [3]. Наглядная демонстрация того, как эмоции влияют на тело, формирует у детей осознанное отношение к своим переживаниям и понимание необходимости их регуляции.

Также в сборнике присутствует блок, способный “подготовить” детей к столкновению с буллингом. Упражнение «Откажись по-разному» из тренинга «Умей сказать нет» обучает различным стратегиям отказа: от «отказа-соглашения» до «отказа-конфликта» [3]. Проигрывая эти модели, дети учатся твердо, но без агрессии отстаивать свои границы. Упражнение «Я хочу — я могу» помогает осознать последствия своих желаний и действий для окружающих, формируя понимание ответственности, что является важным барьером для проявления агрессивного поведения [3].

Эффективность тематического клуба не ограничивается только снижением рисков буллинга. Систематическая работа по предложенной модели порождает ряд значимых педагогических эффектов.

Во-первых, происходит развитие универсальных учебных действий (УУД). Регулятивные УУД развиваются через упражнения на самоанализ («На что похоже мое настроение»), познавательные — через знакомство с разнообразием культур и этносов, коммуникативные — через работу в парах и командах. Дети учатся не просто говорить, но и слушать, аргументировать, договариваться.

Во-вторых, формируется устойчивая модель инклюзивного сознания. Регулярное обсуждение тем «Врожденные и приобретенные особенности», «Этнические особенности», «Религии» и другие, в безопасной клубной атмосфере позволяет нормализовать различия между людьми [5, с. 26]. Дети усваивают, что отличаться (внешностью, поведением, особенностями здоровья) — это не повод для травли, а часть человеческого разнообразия, достойная уважения. Это прямо противостоит таким проявлениям буллинга, как лукизм и эйблизм.

В-третьих, клуб создает пространство для позитивного общения вне учебной программы. В современной школе у детей часто нет времени и места для неформального, доверительного общения. Клубные встречи, включающие физкультминутки («В Австралии дождь»), творческие

задания, обсуждения, восполняют этот дефицит, способствуя появлению дружеских связей, которые сами по себе являются мощным защитным фактором от буллинга [1, с. 157].

Анализ родительского опроса, проведенного в рамках проектной деятельности, показал высокую степень готовности семей поддерживать подобные инициативы. Родители выразили желание, чтобы их дети знали о безопасных способах регуляции эмоций и улучшения взаимоотношений со сверстниками [3].

В связи с этим, модель клуба предусматривает активное вовлечение родителей. Это не просто информирование, а участие в качестве наблюдателей на итоговых мероприятиях, совместные «Недели семьи» и консультации. Такое взаимодействие позволяет преодолеть разрыв между семейным и школьным воспитанием, сделать родителей союзниками в формировании у ребенка установок на уважение, эмпатию и ненасильственное общение.

Тематический развивающий клуб представляет собой целостную, комплексную и практико-ориентированную модель профилактики буллинга в начальной школе. Его ключевое отличие от разовых профилактических мероприятий заключается в системности, пролонгированности и опоре на активные методы обучения (тренинг, игра).

Использование специально разработанного сборника тренингов позволяет последовательно формировать у младших школьников эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, эмпатию и умение конструктивно разрешать конфликты. Четкая организационная структура, распределение ролей между студентами, педагогами и волонтерами, а также активное вовлечение родителей делают эту модель устойчивой и воспроизводимой в различных образовательных учреждениях.

Таким образом, клубная форма работы выступает не просто инструментом предупреждения буллинга, но и эффективным средством создания безопасной, принимающей и развивающей образовательной среды, в которой каждый ребенок чувствует себя ценным и защищенным [4, с. 50].

Список литературы

1. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 3. – С. 149-159.
2. Бушина Е.В., Муминова А.М. Адаптация русскоязычной версии опросника Ольвеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 2. С. 197-216.
3. Веселкова М. А., Колпакова М. Р. Предупреждение буллинга в учебном процессе начальной школы // Известия ИППО. Материалы VI

научно-практической студенческой конференции «Новые решения в образовании в эпоху перемен». — 2025. — № 6. — С. 427-431.

4. Волчегорская, Е. Ю. Буллинг как актуальная проблема современной начальной школы / Е. Ю. Волчегорская, М. В. Жукова, Е. В. Фролова, К. И. Шишкина, Н. Д. Носкова // Вестник Южно-уральского педагогического университета. — 2020. — № 5. — С. 39-52.

5. Ильина, С. И. Буллинг в начальной школе / С. И. Ильина, М. Ю. Бояркина // Начальная школа. — 2023. — № 7. — С. 25-28.

6. Сотков, В. А. Трансформация социального наставничества в подростковой среде: от единого наставника к комплексной наставнической экосистеме / В. А. Сотков, Д. В. Губина // Nomium. — 2025. — № 4(20). — С. 339-352. — EDN INNULX.

7. Шатина, Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции у педагогов средствами музейной педагогики / Т. В. Шатина, В. А. Сотков // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 12. — С. 42-46. — EDN MHCBEГ.

Вислобокова П.А.

студент ГАОУ ВО МГПУ

paulina.vislobokova@yandex.ru

МЕДИАПРАКТИКИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются медиапрактики младших школьников на примере учащихся четырёх московских школ. Исследование показывает, что, несмотря на доминирование цифровых платформ, телевидение по-прежнему удерживает внимание детей в возрасте 8 -10 лет и выполняет роль «социального моста», объединяя аудиторию во время семейных просмотров. Неожиданным результатом исследования стало отношение детей к радио. Оно вызывает бурные эмоции, поскольку они редко сами выбирают контент, а слушают его пассивно, например, в машине с родителями. Печатные СМИ, напротив, почти не интересуют младших школьников. Работа раскрывает актуальные модели медиапотребления у детей и надеюсь, будет полезна родителям, педагогам и всем производителям детского контента.

Ключевые слова: медиапотребление, детская аудитория, медиапрактики, цифровая социализация, младшие школьники.

В настоящее время наблюдаются характерные изменения в процессах социализации детей. Развитие цифровых технологий и широкая дистрибуция медиаконтента меняют привычные способы общения ребёнка с окружающим миром, что требует «формирования нового типа

мышления, подкрепленного действиями, переведенными в разряд компетенций» [6, с. 12]. Ключевыми характеристиками современной социальной культуры стали:

- медиатизация, то есть процесс, при котором медиа перестают быть просто «каналами передачи информации и начинают структурировать повседневную жизнь, влиять на формирование ценностей и моделей поведения» [3, 56].

- детоцентричность – «усиленное внимание к нуждам и интересам детей как внутри семьи, так и в сфере образования, законодательстве, культурной жизни» [3, 62].

Такие процессы меняют роль медиапотребления в жизни ребёнка. Из формы досуга оно превращается в значимый фактор развития и становления личности в целом. В настоящее цифровизированное время происходит становление нового типа детства. Давайте назовем его «цифровое детство», то есть, это детство, где цифровые технологии включаются в обыденную бытовую рутину с ранних лет. Заметим, что по данным старейшей российской государственной исследовательской организации «Всероссийский центр изучения общественного мнения» за 2025 год 93% детей в возрасте 5 - 10 лет активно пользуются интернетом. В свою очередь, данный факт вызывает серию принципиальных изменений, а именно:

- перераспределение времени между традиционными и цифровыми видами деятельности;

- возникновение новых форм социального общения (онлайн-сообщества, блоггерство, квестовые игры);

- формирование навыков ориентации в медийном пространстве;

- трансформация путей получения знаний.

Теоретической основой исследования выступает культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой «развитие высших психических функций происходит через освоение культурных инструментов и знаков» [2]. Особо стоит заострить внимание читателей, что сейчас медиасфера является главным инструментом взаимодействия ребенка с социумом и оказывает прямое влияние на формирование его когнитивных и эмоциональных процессов. Особый интерес вызывает изучение медиапрактик в младшем школьном возрасте, именно тогда, когда активно развиваются внимание, память, мышление; формируется способность к рефлексии, происходит критическое «переваривание» информации; усиливается необходимость в самостоятельном исследовании мира при поддержке семьи и наставника, который признает многомерность личности ребенка и «отвечает на нее разнообразием поддерживающих связей, превращая процесс взросления из одинокого блуждания в сопровождаемое путешествие с командой опытных и понимающих попутчиков» [5, с. 348]

Цель исследования: выявить особенности медиапотребления детей в 2026 году возрасте 8 - 10 лет, которые проживают на данный момент в Москве, опираясь на технологические изменения в социуме.

Методология: эмпирическое исследование проводилось в январе–феврале 2026 года среди учащихся третьих классов четырёх московских школ. Общая выборка составила 200 человек. Для комплексного изучения медиапрактик был применён «совокупный подход», а именно:

- Интервью с детьми, которые были направлены на выявление субъективного опыта взаимодействия с медиа; предпочтений в контенте; эмоциональных реакций на разные типы медиа; стратегий поиска информации.

- Беседы с родителями были использованы для изучения семейной медиасреды; практик совместного медиапотребления; стратегий родительского контроля за поведением ребенка в интернете.

- Опрос семей был использован для выявления стратегий выбора устройств и платформ; распределение времени участия в медиaprостранстве; реакции на тот или иной контент; взаимодействия членов семьи в процессе совместного медиапотребления.

- Анализ «цифровых следов» при согласии родителей, то есть количественная оценка онлайн-активности детей, использован для выявления количества времени, проведённого в приложениях; наиболее популярных сайтов и платформ; количества поисковых запросов и историй просмотров видео.

Результаты исследования:

1. Распределение времени между медиаформатами. Дети в среднем проводят 4,5 часа в день, из них: интернет (соцсети, видеоплатформы, игры) - 68% времени; телевидение - 25% (вечером в семейном кругу); радио - 5% (в транспорте); печатные СМИ - 2% (носит эпизодический характер).

2. Предпочтения в онлайн-контенте. Топ-5 популярных платформ среди третьеклассников: видеоплатформы с анимацией и челленджами - 45%; игровые стримы - 28%; образовательные приложения - 15%; короткие видео (сейчас очень популярны вертикальные ролики) - 8%; социальные детские сети - 4%.

3. Телевидение и его роль. 72% детей отметили, что смотрят телевизор вместе с семьёй примерно 3 раза в неделю. Что смотрят: мультфильмы и детские фильмы - 60%; спортивные трансляции - 25%; семейные шоу - 15%.

Крайне важно здесь отметить, что телевидение выполняет функцию «социального моста», так как 85% родителей используют совместный просмотр для обсуждения сюжетов. В свою очередь, это стимулирует выработку общего семейного опыта; способствует развитию критического мышления через анализ сюжетов; передает ценностные установки в непринуждённой форме; укрепляет отношения членов семьи.

4. Отношение к радио. 65% детей признались, что радио вызывает у них неоднозначные реакции. Например, чувство раздражения из-за рекламы, ностальгию по семейным поездкам - 35%; интерес к новым музыкальным хитам - 25%. Пассивное потребление радио в машине отметили 90% опрошенных, т.е. радио идет фоном и никаким образом не является объектом осознанного выбора для извлечения информации.

5. Касательно печатных СМИ: 3% детей регулярно читают книги или журналы. Это происходит в основном по причине отсутствия времени (50%); конкуренции с интерактивным контентом (40%); неудобство формата (10%). При этом, 88% родителей указали, что сами редко читают бумажные издания. Таким образом, снижение интереса к печатным изданиям передается и к следующему поколению.

6. Контроль и безопасность: 70% семей пользуются «родительским контролем» на устройствах. Тем не менее, 45% детей самостоятельно ищут информацию по интересующим темам, минуя фильтры; 30% сталкивались с нежелательным контентом (имеется в виду, агрессия и фейки), из них 15% рассказали об этом родителям.

Опираясь на вышеизложенную информацию, можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время происходит заметное доминирование цифрового потребления. Интернет занимает 68% времени детей. Таким образом формируется личный опыт ребенка и новые виды контакта с информацией.

2. Телевидение по-прежнему остаётся инструментом общения в кругу семьи, так как процент детей, смотрящих телевидение вместе с родителями составляет 72%. Телевидение выполняет социальную функцию, потому что передает ценности от поколения к поколению.

3. Радио выполняет пассивную роль в плане получения информации, носит фоновый характер, не вызывает активного интереса у детей.

4. Печатные СМИ находятся в «глубокой депрессии». Только 3% детей читают книги или журналы, что свидетельствует о смене форматов познания окружающей среды.

5. На первый план выходит и остро встает вопрос о цифровой безопасности. 45% детей игнорируют или просто обходят «родительский контроль», что приводит к нежелательным столкновениям с маргинальными контентом. Следовательно, в настоящее время необходимо формировать новые подходы к медийной.

В связи с вышеизложенным можно дать следующие рекомендации: продолжать разрабатывать интерактивные образовательные форматы; создавать семейные ТВ-программы с элементами вовлечения (опросы, игры); креативить детские версии радио с интерактивными элементами (голосовые квесты, подкасты; внедрять игровые механики в печатные издания (дополненная реальность, QR-коды). Но самое главное, на мой

взгляд необходимо повышать медиаграмотность родителей через обучающие программы, которые направлены на: понимание современных медиапрактик детей; освоение инструментов безопасного цифрового пространства; формирование стратегий совместного медиапотребления.

Список литературы

1. Абрамова М.А. Влияние уровня образования родителей на формирование образовательных стратегий детей (на примере выпускников школ Новосибирской области). / М.А. Абрамова, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк // Журнал социологии и социальной антропологии.-2015.URL: https://jourssa.ru/files/volumes/2015_2/Abramova_Goncharova_Kostyuk_2015_2.pdf (дата обращения: 10.03.26).
2. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Апрель пресс: ЭксмоПресс, 2000. – 1008 с.
3. Дзялошинский И. М. Деловые коммуникации. Теория и практика: учебник для вузов / И. М. Дзялошинский, М. А. Пильгун. — Москва : Издательство Юрайт, 2026. — 350.
4. Крюкова С. В. Визуальная культура как социокультурный феномен/ С. В. Крюкова//Аналитика культурологии.-2015.-№ 2(32).URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnaya-kultura-kak-sotsiokulturnyy-fenomen-1>(дата обращения: 11.03.26).
5. Сотков, В. А. Трансформация социального наставничества в подростковой среде: от единого наставника к комплексной наставнической экосистеме / В. А. Сотков, Д. В. Губина // Номinum. – 2025. – № 4(20). – С. 339-352. – EDN INNULX.
6. Шатина, Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции у педагогов средствами музейной педагогики / Т. В. Шатина, В. А. Сотков // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 12. – С. 42-46. – EDN MHCBEГ.

Загнетьева А.Б.

учитель начальных классов ГБОУ Школа № 2123 им. М. Эрнандеса

E-mail: ZagnetevaAB@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ

В статье рассматриваются теоретические основания и методический потенциал социальных сетей как средства развития коммуникативных умений учащихся 5–6 классов. Автор проанализированы ключевые положения коммуникативного подхода, теории информатизации образования и концепции Веб 2.0. Выделены дидактические свойства социальных сетей: интерактивность,

поликодовость, сетевое взаимодействие, аутентичность, персонализация. Системно описан потенциал данных платформ для формирования продуктивных и рецептивных коммуникативных умений, диалогической речи, письменной коммуникации и межкультурной компетенции. Сделан вывод о необходимости методически обоснованной интеграции социальных сетей в образовательный процесс в качестве самостоятельной дидактической среды.

Ключевые слова: коммуникативные умения, цифровые технологии, Веб 2.0, коммуникативный подход, информатизация образования.

Цифровая трансформация образования актуализирует поиск новых сред и инструментов обучения, что «предусматривает формирование нового типа мышления, подкрепленного действиями, переведенными в разряд компетенций» [6, с. 12]. Социальные сети, являясь привычным пространством коммуникации современных учащихся, обладают значительным, но недостаточно реализованным дидактическим потенциалом [3]. Традиционно воспринимаемые как сфера досуга, они редко становятся объектом системного методического осмысления [4].

Коммуникативные умения относятся к ключевым образовательным результатам. Согласно Е.И. Пассову, коммуникативная компетенция представляет собой интегративное качество личности, включающее речевую, языковую, социокультурную и компенсаторную составляющие. В условиях цифровой среды содержание данных умений трансформируется: возрастает роль письменной опосредованной коммуникации, аргументации, интерпретации поликодовых текстов [1; 5], «именно эти компетенции становятся ключевыми в условиях цифровизации и автоматизации труда, поскольку позволяют эффективно адаптироваться к изменениям, управлять межличностными взаимодействиями и эффективно использовать эмоциональный интеллект» [2, с. 43]. Это требует пересмотра методического инструментария и обращения к потенциалу социальных сетей.

Цель статьи — теоретическое обоснование и системное описание методического потенциала социальных сетей для развития коммуникативных умений учащихся 5-6 классов в контексте современных подходов к цифровизации образования.

Теоретическую базу составляют труды в области коммуникативной методики, информатизации образования и цифровой дидактики. Фундаментальное значение имеют идеи Е.И. Пассова о коммуникативном подходе, где общение выступает одновременно целью и средством обучения. В работах И.В. Роберт обосновано понимание цифровой среды как фактора, изменяющего структуру педагогического процесса.

Концепция Веб 2.0, представленная в монографии Э.Г. Азимова, акцентирует такие свойства социальных сервисов, как интерактивность,

коллективное авторство, сетевая организация контента [1]. С.В. Титова подчеркивает необходимость дидактически целесообразной интеграции цифровых инструментов. Непосредственно потенциал социальных сетей раскрыт в исследованиях Н.В. Днепровской, А.А. Зубрилина и И.С. Кормилицыной [3; 4]. Методологическую основу составляют теоретический анализ, систематизация и педагогическое моделирование.

Методический потенциал социальных сетей определяется совокупностью их дидактических свойств, которые при соответствующей педагогической интерпретации становятся средствами обучения [1].

Интерактивность. Социальные сети построены как пространство двусторонней и многосторонней коммуникации. Функции комментирования, репостинга, опросов и обсуждений моделируют ситуации естественного речевого взаимодействия, что соответствует принципам коммуникативного подхода [3]. Учащийся перестает быть пассивным получателем информации, становясь субъектом речевой деятельности.

Поликодовость. Интеграция текста, изображения, аудио и видео в едином сообщении формирует умения интерпретировать сложные семиотические комплексы [5]. Развиваются навыки смыслового чтения, распознавания имплицитной информации, понимания подтекста — востребованные в современной цифровой коммуникации.

Сетевая организация. Коммуникация по принципу «многие — многим» создает условия для развития диалогической и полилогической речи, умения аргументировать позицию в условиях множества участников, корректно выражать критику [3; 4]. Сетевая структура позволяет организовывать проектную деятельность без жестких временных и пространственных ограничений.

Аутентичность. Общение в социальных сетях является реальным, а не учебно-имитационным. Учащийся обращается к одноклассникам, преподавателю или носителям языка, что меняет мотивационную структуру речи: высказывание порождается ради достижения реальной коммуникативной цели [1]. Реализуется ключевой принцип коммуникативной методики — аутентичность общения.

Персонализация. Персонализация. Индивидуализированное оформление страницы, формирование профиля, выбор аватара и возможность изложения статусами создают условия для самореализации и формирования речевого имиджа обучающегося. Школьники обучаются осознанно подбирать языковые средства общения в зависимости от аудитории и целей [4]. Описанные возможности определяют направления реализации потенциала социальных сетей.

В области продуктивных умений обучающихся социальные сети обеспечивают систематическую тренировку письменной диалоговой и монологической речи. Возможности самостоятельного ведения учебных

блогов, тематических постов и участие в дискуссиях способствуют формированию таких умений, как структурирование текста, логическое изложение мысли, аргументация личного мнения.

В области рецептивных умений обучающихся социальные сети выступают в роли источника оригинальных текстов в различных жанрах. Систематичное чтение тематических постов, новостных лент и комментариев к ним способствуют улучшению изучающего, ознакомительного и просмотрового чтения в условиях информационного потока [5].

Не менее важные потенциалы заложены в формировании и развитии межкультурных компетенций. Отсутствие географических границ позволяет учащимся вступать в общение с носителями языка, участвовать в международных проектах, знакомиться с культурными реалиями через аутентичные сообщества [1; 3].

Важно подчеркнуть: потенциал не реализуется автоматически. Необходима специальная организация деятельности, постановка коммуникативных задач, разработка критериев оценивания, обучение сетевому этикету. Без этого социальные сети остаются пространством развлечения, а не развития коммуникативных умений.

Социальные сети обладают значительным методическим потенциалом для развития коммуникативных умений учащихся 5-6 классов. Дидактическими основаниями их использования выступают теория информатизации образования, коммуникативный подход и концепция Веб 2.0

Ключевые дидактические свойства социальных сетей (интерактивность, поликодовость, сетевая организация, аутентичность, персонализация) позволяют целенаправленно развивать продуктивные и рецептивные коммуникативные умения, а также формировать межкультурную компетенцию в условиях естественной цифровой среды.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методических моделей интеграции социальных сетей в учебный процесс и созданием диагностического инструментария для оценки коммуникативных умений в цифровой среде.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Методика обучения русскому языку в учебной среде на основе технологий Веб 2.0 : монография / Э. Г. Азимов. — Москва: Икар, 2019. — 248 с.
2. Губина, Д. В. Перспективы выделения soft-одаренности / Д. В. Губина, Д. Н. Губин, В. А. Сотков // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов VII международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 18 ноября 2025 года. — Москва: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2025. — С. 41-49. —

EDN DDLGRV.2

3. Днепровская, Н. В. Потенциал социальных сетей для развития образовательного процесса // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2017. — № 4 (118). — С. 58–66.

4. Зубрилин, А. А. Социальные сети как средство формирования коммуникативной компетентности обучающихся // Информатика и образование. — 2021. — № 5. — С. 34–41.

5. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера : учебное пособие / Т. В. Карамышева. — Санкт-Петербург: Союз, 2020. — 192 с.

6. Шатина, Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции у педагогов средствами музейной педагогики / Т. В. Шатина, В. А. Сотков // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 12. — С. 42–46. — EDN MHCBE6.

Захарова Д.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

г. Москва

zakharovada537@mgpu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕДИА-ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

В статье рассматривается дидактический потенциал современных медиа-инструментов – подкастов, научно-популярных видеоматериалов и цифровых лекций – в процессе обучения школьников научно-популярному стилю речи. На основе анализа лингвистических особенностей научно-популярного дискурса (образность, диалогичность, адаптивность) и психолого-педагогических исследований последних лет обосновывается эффективность использования подкастинга и видеоконтента для формирования коммуникативно-познавательных умений, развития вербального творчества и «мягких навыков». Предлагается модель интеграции медиа-инструментов в процесс изучения научно-популярного стиля.

Ключевые слова: научно-популярный стиль, медиа-инструменты, образовательный подкастинг, видеоматериалы

«В качестве важнейшего направления развития образования определено использование компетентностного подхода, основанного на развитии умений и навыков, связанных с применением на практике коммуникативных способностей человека, его культурных, социальных и информационных компетенций» [5, с. 42]. В этой связи работа по изучению стилистики русского языка представляется с точки зрения развития

навыков обучающихся, прежде всего их коммуникативной компетенции. Так научно-популярный стиль представляет собой гибридное образование, сочетающее черты собственно научного (точность, логичность, объективность) и разговорно-публицистического (экспрессивность, образность, диалогичность). Его основная функция – коммуникативно-адаптивная: доступно и увлекательно донести сложное знание до неподготовленной аудитории. Однако традиционные методы работы с научно-популярным текстом не всегда успешно справляются с задачей удержания интереса. Именно здесь на помощь приходят современные медиа-инструменты: подкасты, научно-популярные видеоролики, цифровые лекции.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и описать дидактический потенциал подкастов и видеоматериалов как инструментов обучения школьников научно-популярному стилю речи с опорой на актуальные лингвистические и педагогические исследования.

Эффективность медиа-инструментов напрямую связана с природой самого научно-популярного стиля. Одной из ключевых его категорий является образность. Как показано в исследовании вербальных и невербальных средств научно-популярного стиля, образность понимается как «такое употребление языковых единиц, при котором возникает семантическая двуплановость», закреплённая в стилистических приёмах метафоры, сравнения, метонимии и их частных формах (олицетворения, метафорического эпитета, синекдохи) [4, с. 199].

Авторы этого исследования выделяют несколько прагматических функций образных средств, которые активно используются в современных медиа: оценочная, рекламная (привлечение внимания), разъяснительная (представление абстрактного через конкретные образы), описательная (наглядное объяснение через сравнение) и функция компрессии информации [4, с. 199]. Например, выражение «адская температура» (*höllische Temperatur*) заменяет сложное научное описание и создаёт яркий чувственный образ.

Особый интерес представляет индивидуально-речевая образность, которая создаётся автором непосредственно в тексте и проявляет его «способность к метафоризации». В научно-популярных текстах соотношение узואльно-речевых и индивидуально-речевых образов составляет примерно 2:3, что говорит о стремлении авторов к созданию новых, неожиданных образов для привлечения читателя [4, с. 200].

Научно-популярные видеоматериалы обладают выраженной педагогической значимостью. В работе Е.В. Петуховой и А.А. Сизовой аргументируется целесообразность применения научно-популярных видео как средства становления грамматической компетенции в процессе обучения иностранному языку. При этом фиксируется контраст: в собственно научном стиле доминируют термины и «сухие» словесные

схемы, тогда как научно-популярный стиль, напротив, «облекает строгие термины и идеи в доступную форму, добавляет эмоционально окрашенную лексику и стилистические приёмы» [2, с. 3].

Рассматриваемый формат научно-популярного подкаста следует трактовать как гибридный жанр медиакommunikации. Его специфика проявляется в пересечении научного и разговорного регистров: сохраняется фактологическая точность, одновременно вводится общеупотребительная лексика, эмоциональные маркеры и диалогическая организация высказывания.

При анализе адаптации научного содержания внутри подкаста целесообразно выделять несколько уровней: лексико-фразеологический, синтаксический и прагматический. На лексико-фразеологическом уровне происходит замещение терминов общеупотребительными языковыми средствами, а также задействуются метафоры и аналогии. Синтаксический уровень характеризуется тяготением к простым конструкциям, включением вопросно-ответных развёрток и использованием парцелляции.

Подкаст может быть использован не только для пассивного прослушивания, но и как продукт проектной деятельности школьников. При создании собственного подкаста учащиеся осуществляют «вторичную адаптацию» научного содержания: заменяют термины, разбивают длинные предложения, вводят диалогические элементы, используют образные сравнения. Это напрямую связано с развитием литературной одарённости и вербального творчества.

В статье Быковой В.А. «Условия развития литературной одарённости младших школьников» показано, что создание «литературной среды», включающей аудио- и видеоматериалы, а также организацию творческих пространств (литературные гостиные, школьные альманахи, подготовка литературных радиопередач) является необходимым условием для развития вербальных способностей [1, с. 309]. Подкаст в этом контексте выступает современной формой такой радиопередачи, позволяющей школьникам тренировать чувство языка, интонацию, умение удерживать внимание слушателя.

Успешное внедрение медиа-инструментов невозможно без пересмотра роли педагога. В статье В.А. Соткова и Д.В. Губиной обосновывается переход от модели единого наставника к комплексной наставнической экосистеме [3, с. 1–3]. Традиционный наставник (ментор) – это носитель опыта и ценностей, но современному подростку нужны также тьютор (навигатор в образовании), фасилитатор (создатель среды для развития soft skills), коуч (мотивационный партнёр) и наставник-сверстник (peer-mentor) / цифровой наставник.

Применительно к обучению научно-популярному стилю это означает, что учитель-словесник может выступать в разных ролях:

ментор – передаёт знания о стилистике, жанрах, приёмах

популяризации;

тьютор – помогает ученику выстроить индивидуальную траекторию: какой подкаст выбрать для анализа, какой научно-популярный текст адаптировать;

фасилитатор – создаёт в классе атмосферу творческой лаборатории, где можно экспериментировать с языком, не боясь ошибок;

коуч – поддерживает мотивацию, помогает ставить цели (например, выпустить 3 эпизода подкаста к концу четверти);

наставник-сверстник – старшеклассники или студенты-волонтеры могут помогать с технической стороной записи и монтажа, а также давать обратную связь «на равных».

Опираясь на проанализированные источники, предлагается трехуровневая модель внедрения медиа-инструментов в практику преподавания русского языка и развития речи (5–11 классы).

Уровень 1. Аналитический (5–6 классы). Прослушивание фрагментов научно-популярных подкастов (до 5 минут) и выполнение заданий на узнавание стиливых черт: «Найди сравнение / метафору / риторический вопрос», «Как автор объясняет сложный термин?».

Уровень 2. Проектный (7–9 классы). Работа в малых группах по созданию учебного подкаста (5–7 минут) на тему школьного предмета (биология, физика, история и др.). Обязательное использование 3–4 приёмов адаптации (аналогия, бытовой пример, эмоциональная оценка, вопрос к слушателю). Написание сценария, запись, простейший монтаж (можно в бесплатных приложениях). Презентация подкаста классу с взаимооценкой по критериям: доступность, образность, диалогичность, точность фактов.

Уровень 3. Творческо-рефлексивный (10–11 классы)

Сравнительный анализ трёх версий одного научного факта: академическая статья → научно-популярная статья → подкаст / видео. И рецензирование работ сверстников с точки зрения соблюдения жанрово-стилистических норм и эффективности использования образных средств.

Заключение

Современные медиа-инструменты – подкасты и научно-популярные видеоматериалы – обладают высоким дидактическим потенциалом в обучении школьников научно-популярному стилю речи. Они не только служат образцами для анализа (демонстрируя приёмы образности, диалогизации, адаптации), но и становятся средой для активной проектной деятельности. В процессе создания собственного медиапродукта учащиеся осваивают ключевые механизмы популяризации научного знания: замену терминов бытовыми аналогиями, использование метафор и сравнений, построение нарратива, учёт аудитории.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных методических кейсов по интеграции подкаст-проектов в

учебные программы по русскому языку, литературе и предметам естественно-научного цикла, а также на изучение возможностей искусственного интеллекта для автоматической оценки стилистической адаптации детских текстов.

Список литературы

1. Быкова, В. А. Условия развития литературной одаренности младших школьников / В. А. Быкова, В. А. Сотков // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов VII международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 18 ноября 2025 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2025. – С. 26-34. – EDN WPRJIP.
2. Петухова, Е. В. Роль научно-популярных видеоматериалов в формировании грамматической компетенции / Е. В. Петухова, А. А. Сизова // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2020. – № 11. – С. 14. – EDN LMQBPD.
3. Сотков, В. А. Трансформация социального наставничества в подростковой среде: от единого наставника к комплексной наставнической экосистеме / В. А. Сотков, Д. В. Губина // *Nomimum*. – 2025. – № 4(20). – С. 339-352. – EDN INNULX.
4. Христофорова, Н. И. Роль вербальных и невербальных средств в реализации категории образности научно-популярного текста / Н. И. Христофорова // Язык и текст: структура, дискурс, перевод, Москва, 22 апреля 2015 года. – Москва: ООО «Градиент», 2015. – С. 198-205. – EDN UKAGQH.
5. Шатина, Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции у педагогов средствами музейной педагогики / Т. В. Шатина, В. А. Сотков // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 12. – С. 42-46. – EDN MHCBEГ.

Кретова Ю.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

e-mail: kretovayv105@mgpu.ru

ОБОГАЩЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯЗЫКЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ ДИАЛЕКТНОГО МАТЕРИАЛА

В статье обоснована необходимость изучения диалектной лексики в 5-6 классах на региональном материале. Представлен комплекс заданий по теме «Диалектизмы», разработанный на основе «Словаря Орловских говоров» и произведений писателей-орловцев. Предлагаемая методика способствует расширению лингвистического кругозора школьников,

развитию их познавательного интереса и воспитанию ценностного отношения к родному языку.

Ключевые слова: диалектная лексика, территориальные наречия, говоры, урок русского языка, диалекты Орловской области, региональный компонент.

Освоение лексического богатства родного языка выступает тем ведущим фактором, который обеспечивает когнитивное и аффективное развитие обучающихся, а также одновременно способствует становлению их коммуникативной компетенции. В то же время учащиеся 5–6 классов зачастую демонстрируют фрагментарное понимание устройства языковой системы, особенно в части, касающейся территориальных диалектов. Преодоление указанного дефицита знаний требует расширения лингвистического кругозора школьников и модернизации сложившихся дидактических подходов. Как подчёркивает В. А. Быкова, развивающая среда предполагает обогащение содержания образования за счёт соединения литературного и регионального компонентов, а также введения спецкурсов по речи [5, с. 29–30].

В современном мире, когда говоры постепенно исчезают, и сокращается число их носителей, особую значимость приобретает включение в школьную программу диалектного материала, свойственного региону проживания учащихся. Обращение к местным наречиям способствует не только расширению языкового кругозора, но и формированию уважительного отношения к локальным традициям и историческому наследию малой родины.

Цель работы заключается в обосновании дидактического потенциала использования диалектов Орловской области в процессе преподавания русского языка в 5–6 классах. Для достижения поставленной цели ставим перед собой следующие задачи: проанализировать содержание УМК по русскому языку, изучить и отобрать примеры из регионального говора, создать комплекс упражнений на основе местного материала.

Л. И. Скворцов в работе о русских диалектах утверждает, что народные говоры — это не «местные искажения», а устойчивые средства общения на определённой территории [8]. Диалекты обогащают литературный язык на протяжении всей его истории. Методист Л. В. Баева доказывает необходимость включения диалектного материала в школьную программу: знакомство с диалектизмами развивает у подростков познавательный интерес к прошлому края, воспитывает любовь к родине и ценностное отношение к языку [2, с. 101].

Практическая ценность работы состоит в том, что разработанный комплекс упражнений может применяться педагогами Орловской области в процессе изучения раздела «Диалектизмы» и служить методическим

ориентиром для составления аналогичных разработок в других субъектах РФ.

Теоретическая значимость заключается в обосновании нового подхода к изучению лексики ограниченного употребления: диалектный материал рассматривается не как второстепенный, а как системообразующий элемент регионального компонента, способствующий развитию лингвокраеведческой компетенции.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые предложена целостная система изучения диалектной лексики в 5–6 классах на основе исключительно регионального материала Орловщины. Задания сгруппированы по уровням языка с опорой на тексты писателей-орловцев и «Словарь Орловских говоров».

Анализ трёх учебных комплектов из федерального перечня учебников показал, что тема диалектизмов освещена недостаточно. В УМК под ред. В. В. Бабайцевой в 5 классе даётся определение диалектизма и два упражнения [1, с. 83]. В учебнике под ред. М. М. Разумовской тема отсутствует [7, с. 140]. В УМК под ред. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской на изучение диалектов отведён один урок: представлены теоретический материал и шесть упражнений [3, с. 122–125].

Таким образом, в основной школе диалектная лексика изучается фрагментарно. Учителю целесообразно реализовывать региональный компонент во внеурочной деятельности или в рамках элективов по лингвокраеведению. Учащиеся Орловской области могут обращаться к южнорусским говорам и «Словарю Орловских говоров» (науч. ред. Т. В. Бахвалова).

Современный учитель — это «связующее звено между индивидуальным опытом подростка и коллективным опытом поколений» [9, с. 344]. Перед ним стоит задача не только передавать знания, но и вовлекать школьников в исследовательскую и краеведческую работу. Для этого мы разработали комплекс заданий по диалектам Орловской области с опорой на произведения писателей-орловцев, ведь тексты художественного произведения — богатейший источник познания языка изображаемой эпохи [4, с. 92–93].

Как отмечает С. А. Ганичева, традиционное изучение говоров строится в рамках структурно-семантического подхода [6, с. 12]. В наших заданиях мы разбираем специфику диалектных явлений, представленных на таких основных уровнях языка, как лексический, фонетический, словообразовательный и морфологический.

Задание 1 (работа с лексическими диалектизмами). Прочитайте предложенные фрагменты тексты и найдите в них диалектные слова. Выпишите эти слова и в скобках укажите их значение.

«С раннего утра пятнадцатого они уже стоят за прилавками, заваленными жамками, рожками и красным товаром...» (И. А. Бунин «Я всё молчу»)

«Ох, уж эти гундосики! — вздыхала бабушка, хлопая себя по шее. — Весь вечер покоя нет, только и делают, что противно звенят над ухом».

Задание 2 (работа с фонетическими диалектизмами). Найдите в сети Интернет аудиофайл с южным говором, прослушайте его и определите, какие фонетические особенности речи характерны жителям Орловской области.

Задание 3 (работа со словообразовательными диалектизмами). В народных говорах одно и то же значение часто передается словом с другими морфемами. Найдите в предложениях такие слова. Выпишите их и укажите, как это же слово звучит в литературном языке. Сравните пары слов: что в них разное — корень, приставка, суффикс или окончание?

«Платов ничего государю не ответил, только свой грабоватый нос в лохматую бурку спустил, а пришёл в свою квартиру, велел денщику подать из погребца фляжку кавказской водки». (Н.С. Лесков «Левша»)

«В брянских деревнях до сих пор можно услышать: «Не будь таким бестерпеливым, всему своё время»».

Задание 4 (работа с морфологическими диалектизмами). В высказываниях выявите диалект, грамматическая форма которого противоречит нормам современного русского языка. Затем выпишите это слово и рядом укажите его корректную форму.

«Мать велела проверить, *картошки сварились* или ещё нет».

«Сидит русалка на берегу, *волоса зелёные* в косы заплетает и всё на воду смотрит».

Задание 5 (исследовательская работа). Попробуйте себя в роли лингвиста-краеведа. Внимательно вслушивайтесь в речь своих близких и односельчан. Замечаете ли вы слова, которые не встретишь в литературном языке? Соберите такие диалектизмы, объясните их смысл и оформите в виде рукописного словарика «Говор нашего края».

Отличительная черта предложенной методики — группировка заданий по языковым уровням. Это помогает учащимся не просто запоминать отдельные диалектизмы, а видеть их место в системе языка. Изучение местных говоров обладает большим потенциалом для расширения лингвистического кругозора. Перспектива дальнейших исследований — создание аналогичных комплексов для других ступеней обучения и разработка элективных курсов по лингвокраеведению.

Список литературы

1. Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория. 5-9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. — М. : Дрофа, 2012. — 319 с.

2. Баева, Л. В. Реализация регионального компонента в школьном курсе русского языка на примере ознакомления учащихся с лексическими диалектизмами / Л. В. Баева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2011. – № 4. – С. 93-102. – EDN OORQQH.

3. Баранов, М. Т. Русский язык : 6-й класс : учебник : в 2 частях. Ч. 1 / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.]. — 5-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2023. — 239 с.

4. Бахвалова, Т. В. Тексты художественных произведений писателей-орловцев - источник изучения и лексикографического представления региональной лексики / Т. В. Бахвалова // Писатели-орловцы в контексте отечественной культуры, истории, литературы : Материалы Всероссийской научной конференции, Орлов, 15–16 мая 2015 года / Редакционная коллегия: Алешина Л.В., Романов Д.А., Пегина Т.П., Фролова И.Ю.. — Орлов: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2015. — С. 92-97. — EDN VNUXON.

5. Быкова, В. А. Условия развития литературной одаренности младших школьников / В. А. Быкова, В. А. Сотков // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов VII международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 18 ноября 2025 года. — Москва: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2025. — С. 26-34. — EDN WPRJIP.

6. Ганичева, С. А. Диалектная лексика в аспекте школьной исследовательской работы / С. А. Ганичева // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2020. — № 5(98). — С. 8-18. — DOI 10.23859/1994-0637-2020-5-98-1. — EDN ACZMHT.

7. Разумовская, М. М. Русский язык : 5-й класс : учебник : в 2 частях. Ч. 1 / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]. — 11-е изд., стер. — Москва : Просвещение, 2022. — 140 с.

8. Скворцов Л.И. Диалекты русского языка, слова-диалекты / Л.И. Скворцов. — Текст: электронный // uchitel76.ru: интернет-портал. — URL: <http://uchitel76.ru/dialekty-russkogo-yazyka-slova-dialektizmy/> (дата обращения: 15.02.2026).

9. Сотков, В. А. Трансформация социального наставничества в подростковой среде: от единого наставника к комплексной наставнической экосистеме / В. А. Сотков, Д. В. Губина // Nominum. — 2025. — № 4(20). — С. 339-352. — EDN INNULX.

Лахнова К.С.

студент магистратуры ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: 5858610@gmail.com

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВЕБ-КВЕСТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются особенности развития творческих способностей учеников начальной школы. Также выделяются условия, оптимальные для развития младших школьников во внеурочной деятельности. Приведены стадии структурирования проекта веб-квеста, направленного на развитие творческих способностей школьников.

Ключевые слова: веб-квест, внеурочная деятельность, творческие способности.

Развитие творческих способностей обучающихся является одной из центральных задач современной педагогики, что обусловлено запросами динамично меняющегося общества, в котором способность к нестандартному решению проблем становится ключевым ресурсом успешной адаптации и самореализации личности, что «предусматривает формирование нового типа мышления, подкрепленного действиями, переведенными в разряд компетенций» [7, с. 12].

Стоит отметить, что знаковым стал подход Дж. Гилфорда, разделившего мышление на конвергентное (направленное на поиск единственного правильного ответа) и дивергентное, являющееся основой креативности и характеризующееся способностью порождать множество разнообразных идей в ситуации, не требующей единственно верного решения [4]. Л.С. Выготский, исследуя психологию творчества, обосновал его социальную природу и связь с развитием воображения, которое не просто воспроизводит опыт, но и преобразует его, комбинируя элементы реальности [3]. Структурно творческое мышление современные исследователи (А.В. Хуторской, М.А. Холодная) чаще всего описывают через систему взаимосвязанных компонентов: беглость, оригинальность, гибкость и разработанность.

В контексте решения задачи развития творческих способностей у младших школьников приоритетное теоретическое и практическое значение приобретает потенциал внеурочной деятельности. В отличие от урока, регламентированного жесткими временными, программными и оценочными рамками, внеурочная деятельность представляет собой гибкую, личностно-ориентированную образовательную форму, специально предназначенную для реализации развивающих, воспитательных и творческих функций системы образования. Ее нормативный статус как неотъемлемой части основной образовательной программы закреплён в

Федеральном государственном образовательном стандарте, что подчеркивает ее значимость в достижении метапредметных и личностных результатов [5].

С педагогической точки зрения, внеурочная деятельность создает уникальную совокупность условий, оптимальных для развития творческих способностей. Эти условия выводятся из ее сущностных характеристик, выделяемых исследователями (А.В. Леонтович, С.И. Заир-Бек, В.А. Ясвин) [6]:

Принцип добровольности и субъектности. Участие в деятельности по выбору формирует высокий уровень внутренней мотивации, которая является ключевым драйвером творческой активности. Младший школьник выступает не как объект обучающих воздействий, а как субъект, самостоятельно определяющий траекторию своего интеллектуального и творческого роста в рамках предложенного формата.

Свобода от регламентов «урочного» типа. Отсутствие давления обязательного оценивания в балльной системе снимает психологические барьеры, страх ошибки и способствует созданию атмосферы безопасного интеллектуального эксперимента. Это прямо коррелирует с условиями, необходимыми для проявления оригинальности и гипотетичности мышления.

Так, стоит отметить, что одной из главных задач в развитии творческих способностей - это развитие интереса ребенка к творчеству, которое включает в себе мыслительной активности, интеллектуальных способностей, волевых, эмоциональных черт и высокой работоспособности [5].

Доминирование деятельностных и продуктивных форматов. Внеурочная деятельность органично воплощает системно-деятельностный подход. Ее естественными формами являются проектная и исследовательская работа, творческие мастерские, квесты, лаборатории, дискуссионные клубы, где процесс познания неотделим от создания конкретного продукта.

Стоит отметить, что творчество является важнейшим инструментом интеллектуальной деятельности человека и средством познания окружающего мира для детей. Это и является причиной возникновения необходимости стимулирования и развития творчества младших школьников [5]. Интерактивные формы обучения становятся все более востребованными, они дают возможность привлечь всех участников процесса обучения, реализовать их творческий потенциал, реализовать уже имеющиеся знания и навыки на практике. К данным формам организации обучения относятся следующие: проектная деятельность, интерактивная игра, создание проблемных ситуаций и т. п.

Исследование педагогических возможностей применения информационно-компьютерных технологий в педагогической деятельности

ведет к открытию новых педагогических практик. Одним из значимых инструментов в этой сфере является веб-квест. Посредством него во внеурочной деятельности эффективно развивать творческие способности у младших школьников.

Существует несколько определений понятия квест: приключенческая игра (поиски), которая предполагает решение участником умственных задач для продвижения по сюжету; поиск, предмет поисков, поиск приключений, исполнение рыцарского обета (в мифологии и литературе понятие «квест» - это один из способов построения сюжета - преодоление персонажами каких-либо трудностей для достижения определенной цели); компьютерная игра, в которой персонаж продвигается по сюжету и взаимодействует с миром с помощью различных предметов, общения с другими персонажами и решения логических задач; интеллектуально-экстремальный вид игр в лабиринтах, помещениях, на улицах города и за его пределами [1].

Таким образом, концепция веб-квеста представляет собой интерактивное задание, объединяющее элементы ролевой игры с целью применения приобретенных теоретических знаний на практике по различным темам. При этом акцент делается на развитие творческих способностей, а также на стимулировании у школьников навыков исследовательской и проектной деятельности через использование онлайн ресурсов. Цифровизация образования требует специальных компетенций «цифрового наставника» [2, с. 350].

Использование веб-квестов во внеурочной деятельности не только позволяет стимулировать активное творческое и познавательное мышление учащихся, но и дает им возможность активного участия в формировании образовательного процесса. Уникальная особенность педагогической практики веб-квеста заключается в возможности организации учебного процесса с учетом современных дидактических принципов:

- Сочетание проектного подхода и элементов игрового обучения, способствует развитию коллективной работы, а также использованию информационно-коммуникативных технологий;
- Стимулирование к познавательной активности и формирование универсальных учебных действий;
- Поддержка развития творческого и критического мышления;
- Предоставление возможности учащимся решать поставленные задачи и формулировать свои выводы;
- Содействие развитию у учащихся навыков самостоятельной обработки информации с использованием собственных подходов [1].

Разберем стадии структурирования проекта веб-квеста:

1. Начальный этап (представление сюжета или проблемы, определение ключевых ролей участников, разработка сценария квеста,

планирование работы, обзор всего проекта).

2. Постановка задачи (определение конечной цели самостоятельной деятельности: формулировка вопросов, требующих ответов; выявление проблемы, требующей решения; установление позиций, подлежащих обоснованию; указание на другие задачи, направленные на анализ и представление результатов на основе полученной информации).

3. Информационные ресурсы (представление ресурсов в различных форматах: компакт-диски, видео- и аудионосители, печатные материалы, ссылки на онлайн-ресурсы, веб-сайты, необходимые для решения поставленных задач).

4. Реализация (описание последовательности операций, которые должен выполнить каждый участник проекта веб-квеста при самостоятельной работе на различных этапах).

5. Оценка (определение критериев и параметров оценивания веб-квеста, самооценка участников, сравнительный анализ результатов).

6. Завершающий этап (обобщение полученного опыта участниками в процессе самостоятельной работы над веб-квестом, включая провокационные вопросы, стимулирующие дальнейшее накопление собственного опыта) [1].

Ключевым элементом достижения целей и задач, поставленных в веб-квесте, является вовлечение учащегося в самостоятельную творческую деятельность. В ходе выполнения задач в рамках веб-квеста, учащиеся должны самостоятельно анализировать информацию и принимать творческие решения. Также нельзя не учитывать, что веб-квест стимулирует коммуникацию и совместную работу, что существенно влияет на социальное взаимодействие в обществе, особенно в условиях современной цифровой эпохи.

Таким образом, внеурочная деятельность конституирует особую развивающую образовательную среду (В.А. Ясвин), которая по своим параметрам — ценностно-смысловым, дидактическим, психологическим — изначально более адекватна задачам развития творческих способностей, чем традиционный урок [7]. Она выступает не как дополнение, а как компенсирующий и инновационный контур образовательной системы, в котором можно апробировать и реализовать интенсивные, процессуально ориентированные методики, требующие времени, свободы маневра и фокуса на индивидуальном прогрессе.

Веб-квест можно рассматривать как искусственную педагогическую платформу, способствующую развитию творческих способностей младших школьников, а также способствующую формированию определенных компетенций и обладающую собственным уникальным набором характеристик, которые делают ее выдающейся среди других педагогических технологий.

Список литературы

1. Байрамбеков М.М., Рамазанова Э.А. Реализация игровых технологий при обучении младших школьников в дистанционном формате // Мир науки, культуры, образования. – 2024. - № 3 (106). – С. 189-192.
2. Сотков, В. А. Трансформация социального наставничества в подростковой среде: от единого наставника к комплексной наставнической экосистеме / В. А. Сотков, Д. В. Губина // Nominum. – 2025. – № 4(20). – С. 339-352. – EDN INNULX.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили в обучении и творчестве. – М.: Институт психологии РАН, 2020. – 278 с.
4. Хуторской А.В. Методика развития креативных способностей школьников. – М.: Эйдос, 2023. – 156 с.
5. Шамсиева А.Н. Развитие творческих способностей младших школьников // Мировая наука. – 2025. - № 5 (98). – С. 135-138.
6. Шатина, Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции у педагогов средствами музейной педагогики / Т. В. Шатина, В. А. Сотков // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 12. – С. 42-46. – EDN MHCVEG.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2021. – 365 с.

Новикова Е.А.

студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: novikova_ea308@mgpu.ru

ФУНКЦИИ РЕЧИ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СИМУЛЯЦИОННОГО ТРЕНАЖЕРА «ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ С РОДИТЕЛЯМИ»)

Аннотация. В статье обсуждаются функции речи педагогов и родителей, представленные в ситуациях коммуникации в рамках симуляционного тренажера «Эффективная коммуникация с родителями». Рассматриваются примеры высказываний педагогов и родителей, реализующих различные речевые функции. Предпринята попытка раскрыть основные различия в реализации функций речи педагогом и родителем в ходе их коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: функции языка и речи, речь педагога, речь родителей, коммуникация педагога с родителями, симуляционный тренажер.

Коммуникация между педагогом и родителем – это значимый

компонент успешного образовательного процесса. От качества взаимодействия двух сторон зависит согласованность и выбор воспитательных и образовательных стратегий, что напрямую влияет на уровень развития и благополучие ребенка. Актуальность исследования обусловлена множеством факторов: практическая значимость для улучшения коммуникации, организационные вызовы, психолого-педагогические аспекты, важность партнерства для развития ребенка. Согласно гуманистическому подходу Ш.А. Амонашвили, эффективное взаимодействие педагогов и родителей обучающихся строится на сотрудничестве. Объединение их усилий способствует созданию условий, необходимых для развития личности ребенка [1]. И решение этой задачи зависит от личности педагога, который выступает в этих условиях прежде всего как языковая личность [3].

Однако на практике часто возникают недопонимание, расхождение во взглядах на выбранные способы решения той или иной проблемы, что снижает эффективность сотрудничества. Важным в современном образовании является развитие у педагога «умений и навыков, связанных с применением на практике коммуникативных способностей» [6, с. 12]. Учителя не всегда владеют навыками конструктивного общения с родителями и наоборот. Эти ошибки зачастую и приводят к конфликтам или формальному обмену информацией. В настоящее время актуальной остается практическая потребность в методических материалах, помогающих педагогу выстроить продуктивный диалог в процессе коммуникативного взаимодействия с родителями обучающихся.

Задачами нашего исследования являются определение основных функций как языка, так и речи, которые обнаруживаются в ходе коммуникативного взаимодействия родителей и педагогов, выявление типичных речевых стратегий участников коммуникации. Анализу был подвергнут речевой материал, представленный симуляционным тренажером «Эффективная коммуникация с родителями». Мы рассматривали как реплики педагога, так и реплики родителей в сопоставительном аспекте.

В ходе анализа речи педагогов и родителей были получены следующие результаты. Нам удалось выявить пять ключевых функций языка и речи (информационная, координационная (организационная), коммуникативная, экспрессивная (эмоциональная), этическая). В речи педагогов четко прослеживаются несколько функций языка, образующих структурную основу их профессионального общения. Доминирующая информационная функция отражает дидактическую направленность речи педагога, его задачу транслировать знания и поддерживать познавательные процессы учащихся (например, реплика преподавателя в разговоре с родителем ученика начальной школы: *«Давайте поступим так. Я дам Алеше дополнительный тест, вне урока, чтобы понять, какие именно*

темы он пропустил. После этого мы с Вами еще раз встретимся и обсудим, как лучше закрыть пробелы... В любом случае, я думаю, что у Алеши это не займет много времени, он - толковый мальчик» [5]).

Пример реализации данной функции можно увидеть и в следующем диалоге педагога дошкольного образовательного учреждения с родителем. Педагог, обращаясь к собеседнику, спрашивает его мнение по поводу сложившейся ситуации, что способствует складыванию доверительных отношений с самого начала коммуникативного взаимодействия: *«Как Вы думаете, почему Максим все время плачет и так и не смог начать играть с другими ребятами?» [5].*

Интересно отметить, что в ходе коммуникации с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста педагог, вероятно, не всегда осознанно, прибегает к различным проявлениям эмоциональной функции речи. А именно, использует такое языковое наполнение своих высказываний, такие языковые структуры, которые позволяют ему выразить собственное позитивное отношение к ребенку. Эта особенность отражает существующую закономерность овладения языком и речью на ранних этапах онтогенеза, а именно ориентировку на субъективно положительные элементы содержания высказывания [4]. Иными словами, педагог переносит знание особенностей становления коммуникации ребенка на диалогическое общение с его родителями. Но это удивительное обстоятельство, связанное с проявлением в речи педагога ее эмоциональной функции, позволяет педагогу направить общение в конструктивное русло.

Функции речи родителей в ходе коммуникации с педагогом во многом схожи с теми функциями, которые мы уже отметили в речи преподавателей. Но мы отметили, что в реализации той же эмоциональной функции происходит концентрация внимания не на позитивных, а, напротив, на негативных аспектах обсуждения той или иной ситуации общения: *«Просто...последний год у меня совсем не хватает времени ни на дочку, ни на себя»; «Я помню, как мне самому было мучительно тяжело всё то, что заложила в меня школа» и др. [5].*

Также мы обратили внимание на некоторые ярко проявляющиеся стратегии, используемые родителями в ходе общения с учителем. Эти стратегии описаны в научной литературе и в целом позволяют представить картину общения родителей во всей ее полноте [2]. Так, родители нередко прибегают к индифферентной и/или конфликтной стратегиям коммуникативного взаимодействия с преподавателем, тогда как к конструктивной стратегии взаимодействия они обращаются крайне редко. Иными словами, в ходе общения с педагогом родители предпочитают либо демонстрировать безразличие к стремлению педагога решить тот или иной вопрос, либо отказываются от сотрудничества, тогда как попыток понять позицию собеседника они не предпринимают. Выявленные различия, несомненно, могут приводить к затруднениям коммуникации педагога и

родителя. Опираясь на знание приоритетных функций в речи родителей, педагог как языковая личность [3] сможет осознанно подходить к выбору стратегий коммуникации с родителями.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике/Ш. А. Амонашвили. М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1995.- 223 с.
2. Западаева, М. Б. Эффективное взаимодействие учителя с родителями учащихся: теоретический аспект // Социальная педагогика. — 2014. — № 3. — С.112–119.
3. Лаврентьева А.И. Антропоцентрическое направление в современной лингвистике//Ежегодник Научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии». «Проблемы психолого-педагогической антропологии» Н.М.С.М. сборник научных статей. Москва, 2010. С. 103-107.
4. Ушакова О.С., Лаврентьева А.И. Роль семантического компонента в развитии языковой способности дошкольников. Педагогическое образование и наука, 2015. №3. С. 15-19.
5. Эффективная коммуникация с родителями. — Текст: электронный // simulator-mgpru.ru: [сайт]. — URL: <https://simulator-mgpru.ru/ehffektivnaya-kommunikaciya-s-roditelyami#menuopen>
6. Шатина, Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции у педагогов средствами музейной педагогики / Т. В. Шатина, В. А. Сотков // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 12. – С. 42-46. – EDN MHCBEГ.

Шашкина К.В.

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
учитель начальных классов ГБОУ Школа №1517
г. Москва*

e-mail:ShashkinaKV@mgpru.ru

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

В статье рассматривается актуальная проблема формирования диалогической компетенции младших школьников в контексте стремительной цифровизации образовательной среды. Анализируются психолингвистические особенности детской речи, влияющие на процесс становления диалога. Предлагаются методические приемы использования видеороликов для стимулирования речевой активности, развития навыков

активного слушания, умения формулировать вопросы и отвечать по существу. Особое внимание уделяется адаптации видеоматериалов под возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Ключевые слова: начальная школа, диалогическая компетенция, цифровая трансформация, видеоматериалы, младшие школьники, речевое развитие, психолингвистика.

Современный мир, стремительно погружающийся в цифровое пространство, ставит перед системой образования новые вызовы, что «предусматривает формирование нового типа мышления, подкрепленного действиями, переведенными в разряд компетенций» [6, с. 12]. Одним из наиболее острых вопросов является формирование и развитие коммуникативных навыков, в частности, диалогической речи, у подрастающего поколения. Особое значение это приобретает на этапе начального общего образования, когда закладываются основы речевой культуры. Как показывает практика, дети младшего школьного возраста, активно взаимодействующие с цифровыми устройствами, зачастую демонстрируют дефицит навыков построения развернутого, содержательного диалога в реальном общении. С другой стороны, именно цифровые технологии, в частности видеоматериалы, открывают новые возможности для развития диалогической компетенции. Целью данной статьи является возможность использования видеоматериалов как инструмента развития диалогических умений младших школьников, а также разработка практических рекомендаций для их интеграции в учебный процесс.

Проблема развития диалогической речи младших школьников всегда находилась в фокусе внимания отечественной педагогики и психологии. Е. В. Головина, исследуя психолингвистические особенности детской речи, справедливо отмечает, что диалог является первичной, естественной формой речевого развития ребенка, однако его переход на качественно новый, учебный уровень требует целенаправленного педагогического воздействия [2]. Диалогическая речь, в отличие от монологической, характеризуется высокой степенью ситуативности и непредсказуемостью хода беседы. Эти особенности делают ее естественной для ребенка, но в то же время требуют специальной подготовки для освоения учебных задач.

Современные образовательные стандарты (ФГОС НОО) диктуют нам приоритет формирования универсальных учебных действий, где коммуникация занимает едва ли не центральное место. В условиях тотальной цифровизации педагог вынужден искать не просто новые, а по-настоящему работающие дидактические рычаги, создать литературную среду, «включающую библиотеку современной детской литературы, коллекцию аудио- и видеоматериалов, пространство для литературных экспериментов и систему презентации детских достижений» [1, с. 30]. В

этом плане видеоконтент выступает как мощнейший эмоциональный и визуальный триггер. Обладая наглядностью, видеоролик становится не просто иллюстрацией, а готовой речевой моделью, которая провоцирует ребенка на живой отклик и вхождение в диалог. Как справедливо замечает А. А. Краева, такой формат превращает сухой обмен репликами в пространство творческого сотворчества и сопереживания [5].

Особое внимание в моей работе с четвероклассниками уделяется искусству задавать вопросы. В современной школе это уже не просто элемент речи, а базовое метапредметное умение, без которого невозможно успешно сдать ВПР или пройти сложные диагностики МЦКО. Мы видим, что задания на интерпретацию текста, поиск главной мысли или объяснение скрытых смыслов пословиц напрямую завязаны на способности ребенка вести осмысленный диалог с автором. Умение сформулировать грамотное «почему?» или «как это характеризует героя?» — это, по сути, ключ к пониманию сложнейших причинно-следственных связей.

В своей работе я часто использую советские художественные фильмы, которые превращаются для современных детей в эффективный коммуникативный тренажер. Вступая в диалог с экранным персонажем, школьник незаметно для себя осваивает алгоритмы анализа информации, которые затем успешно применяет на экзаменах, демонстрируя высокий уровень читательской грамотности и речевой культуры.

В основе исследования лежит опытно-экспериментальная работа, проводившаяся на базе 4 класса, обучающегося по программе «Школа России».

В ходе работы были использованы следующие методы:

1. Педагогическое наблюдение. Фиксация особенностей речевого поведения учащихся до и после внедрения видеоматериалов.
2. Анализ продуктов деятельности. Оценка качества диалогов, письменных ответов, формулируемых вопросов.
3. Экспериментальное обучение. Целенаправленное использование специально подобранных видеороликов в урочной и внеурочной деятельности.

Рассмотрим процесс внедрения видеоматериалов. Первый этап — подготовительный. Включает в себя ознакомление с базовыми понятиями диалога (реплика, вопрос, ответ, тема, цель). Анализ коротких, понятных видеофрагментов (например, диалоги из мультфильмов, короткие познавательные ролики) с целью определения темы, цели, участников беседы.

Далее следует этап активного просмотра и обсуждения. Во время которого педагог организует просмотр видео с последующим моделированием похожих ситуаций. В ходе которых педагог стимулирует детей к озвучиванию вопросов по содержанию ролика, к высказыванию своего мнения.

На этапе творческого применения детям предлагается самостоятельно составить диалог по мотивам видео, разыграть его. Использование видео как основы для построения собственных мини-историй, обсуждение проблематики, поднятой в ролике.

Систематическое применение видеоматериалов на уроках русского языка, литературного чтения и во внеурочной деятельности показало следующие результаты:

1. Повышение речевой активности. Дети стали чаще инициировать диалоги, задавать вопросы, высказывать свое мнение. Наглядность и эмоциональность видеоматериалов снимали психологические барьеры.

2. Совершенствование навыков активного слушания. При просмотре роликов дети учились внимательно слушать собеседника (персонажа видео), чтобы затем ответить по существу или задать уместный вопрос.

3. Развитие умения строить развернутый ответ. Опираясь на увиденное, дети могли сформулировать более полные и содержательные ответы, чем при работе с текстом.

4. Обогащение лексического запаса и грамматического строя речи. Видео знакомило с новой лексикой, речевыми оборотами, демонстрировало правильное построение фраз.

5. Формирование коммуникативных УУД. Дети учились сотрудничать, договариваться, аргументировать свою точку зрения в процессе обсуждения видео.

На основе полученного опыта можно сформулировать ряд практических рекомендаций:

- Целесообразность подбора материала. Видеоролики должны соответствовать возрасту, теме урока, целям формирования диалогических умений. Лучше выбирать короткие, содержательные сюжеты без излишней сложности.

- Интеграция в урок. Видеоматериалы не должны быть самоцелью. Они должны интегрироваться в структуру урока, служить отправной точкой для обсуждения, формулирования вопросов, составления диалогов.

- Стимулирование активности. После просмотра обязательно проводите обсуждение. Задавайте открытые вопросы, предлагайте высказать свое мнение, сравнить, найти сходства и различия.

- Активное слушание. Учите детей слушать друг друга, резюмировать сказанное, задавать уточняющие вопросы.

- Моделирование ситуаций. Предлагайте детям разыграть диалоги, похожие на те, что они видели в видео, или создать собственные сюжеты на основе полученных впечатлений.

- Внеурочная деятельность. Использование видеоматериалов на кружках, на классных часах может стать отличным дополнением к урочной работе.

Цифровизация образования открывает перед педагогами начальной школы новые горизонты. Использование видеоматериалов в процессе обучения русскому языку и литературному чтению представляет собой действенный инструмент развития диалогической компетенции младших школьников. Видео позволяет наглядно, эмоционально и доступно моделировать речевые ситуации, стимулировать речевую активность, развивать навыки активного слушания и построения развернутого высказывания. Систематическая и целенаправленная работа с видеоконтентом, интегрированная в урочную и внеурочную деятельность и учитывающая психолингвистические особенности детей [2], способствует не только совершенствованию диалогических умений, но и формированию ключевых коммуникативных УУД, необходимых для успешной социализации и дальнейшего обучения.

Список литературы

1. Быкова, В. А. Условия развития литературной одаренности младших школьников / В. А. Быкова, В. А. Сотков // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов VII международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 18 ноября 2025 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2025. – С. 26-34. – EDN WPRJIP.
2. Головина, Е. В. Психолингвистические особенности детской речи / Е. В. Головина // Молодой ученый. – 2021. – № 10(352). – С. 224-226. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44854743>.
3. Давлетова, З. Я. Развитие диалогических умений у детей младшего школьного возраста в процессе внеурочной деятельности / З. Я. Давлетова, А. М. Яева // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – 2023. – № 9(13). – С. 95-102. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54243072>.
4. Зайдиева, Л. М. Приемы обучения диалогической речи / Л. М. Зайдиева // Посткризисный мир и модернизация современной науки: концепции, проблемы, решения : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 22 февраля 2021 года. – Ростов-на-Дону: Южный университет (ИУБиП), "Издательство ВВМ", 2021. – С. 96-100. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45599574>.
5. Краева, А. А. Учебный диалог как процесс творческого взаимодействия учителя и обучающихся / А. А. Краева // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Том Часть 3. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 313-315. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44177969>.
6. Шатина, Т. В. Формирование лингвокультурологической компетенции у педагогов средствами музейной педагогики / Т. В. Шатина,

В. А. Сотков // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 12. – С. 42-46. – EDN MHCBE6.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МОСКВЫ

Бергенова А. С.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается роль чтения в процессе формирования критического мышления младших школьников. Отмечается, что сформированность навыков правильного, беглого, выразительного и осознанного чтения является важным условием эффективной работы обучающихся с текстовой информацией, при освоении которой ребенку-читателю младшего школьного возраста необходимо умение воспринимать информацию и критически относиться к ней. В статье дано описание практической работы с текстом с учащимися начальной школы. Показано, что работа с художественным текстом способствует развитию у обучающихся навыков анализа информации, логичности рассуждений, аргументации и рефлексии, которые рассматриваются современной наукой как основные компоненты критического мышления.

Ключевые слова: младший школьник как читатель, критическое мышление, текст художественного произведения.

Начальная школа является важным этапом формирования базовых учебных навыков, среди которых особое место занимает навык чтения, который включает правильность, беглость, выразительность и осознанность чтения. От уровня сформированности данных компонентов во многом зависит успешность дальнейшего обучения школьников. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях современной образовательной практики, ориентированной на развитие у обучающихся способности самостоятельно работать с информацией, анализировать её и делать обоснованные выводы.

Современное образование направлено не только на усвоение знаний, но и на развитие у обучающихся навыков критического мышления. Критическое мышление предполагает способность анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, аргументировать

собственную позицию и осознавать процесс собственной мыслительной деятельности. Все эти компоненты мыслительной деятельности входят важной составной частью в навык чтения, который, правда, еще только формируется в начальной школе.

Безусловно, формирование данных умений возможно при условии достаточного уровня развития техники чтения, поскольку именно чтение является одним из основных способов получения и осмысления информации в учебном процессе. Особую значимость работа над техникой чтения имеет для учащихся, которые недавно закончили обучение по букварю и у них не в полной мере сформирована техника чтения, которая является основой работы с текстовой информацией [4]. Техника чтения представляет собой совокупность навыков, обеспечивающих точное и осмысленное восприятие текста. В начальной школе большое внимание уделяется формированию следующих компонентов: правильность, беглость, выразительность, понимание содержания читаемого текста. Развитие техники чтения, как правило, строится на словном материале читаемого текста и позволяет учащимся на должном уровне быстрее воспринимать текстовую информацию и сосредоточиться на её осмыслении [2]. Это создаёт условия для формирования аналитических и рефлексивных умений, которые лежат в основе критического мышления.

Критическое мышление включает ряд когнитивных операций, среди которых анализ информации, логичность рассуждений, аргументация и рефлексия [5]. Работа с текстом является эффективным средством развития данных умений, поскольку предполагает активное осмысление содержания и оценку поступающей информации.

Содержание художественных произведений, в том числе и для младших школьников содержит немало информации, которую нужно не только воспринять, но и проанализировать, интерпретировать, критически оценить ее. При этом стоит отметить, что данные мыслительные операции могут повторяться, сменяя друг друга, уточняя и дополняя понимание воспринятой художественной информации. Конечно, характер когнитивных операций при чтении имеет свои особенности. Так, текст содержит информацию, выраженную в явной форме, которая трактуется как содержательно-фактуальная информация, которая представляет собой описание «событий, героев, места и времени действия» [1, с. 244]. Эта информация относительно легко воспринимается и осваивается, хотя она и легче поддается всем этим мыслительным операциям, чем при освоении остальных видов информации. Конечно, это не значит, что ее не надо осмысливать, интерпретировать. Это обязательно надо делать, начиная с лексического состава, который задействован в описании предметного мира художественного произведения.

Второй вид информации называется содержательно-подтекстовым, особенность которого состоит в том, что эта информация напрямую в тексте

не выражена, она содержится в смысловых скважинах, которые читатель должен заполнить, читая текст, опираясь на свой жизненный, а также читательский опыт. Получается, что освоение данной информации сопряжено со значительным напряжением читателя младшего школьного возраста, обусловленного не очень богатым жизненным багажом и весьма незначительным читательским опытом. Решать данные трудности помогает разнообразная словарно-лексическая работа на уроке чтения [3]. Все это несколько затрудняет мыслительные операции при чтении, однако не является причиной вовсе отказаться от них.

Не стоит забывать, что одной из важных задач учащихся начальных классов является формирование собственно навыка чтения, всех его компонентов, начиная с правильности и беглости, заканчивая выразительностью. Часто это осуществляется последовательно: отрабатывается с помощью разнообразных упражнений правильность и беглость, затем идет процесс восприятия текста, направленный на его понимание при освоении разных единиц текста: слов, предложений, текста в целом [3]. На завершающем этапе отрабатывается выразительность чтения, основанная на правильном и осознанном чтении текста.

В современной педагогической практике весьма продуктивным является путь, при котором отработка техники чтения органично соединяется с аналитической и интерпретационной работой, которая является основой понимания текста. Приведем пример организации такой работы на уроке чтения.

В качестве примера можно рассмотреть рассказ Н. Носова «На горке». Данное произведение отличается доступным языком, небольшим объёмом и яркой сюжетной ситуацией, что делает его удобным для работы с младшими школьниками.

Работа с текстом может включать несколько этапов: подготовительная работа к восприятию текста, первичное чтение текста учителем и краткий анализ первичного восприятия. Затем учащиеся приступают к самостоятельному чтению текста. Перед самостоятельным чтением целесообразно потренировать отработку навыка чтения с помощью специальных упражнений, материалом для которых является материал самого текста, прежде всего слов, словосочетания и предложения [3]. Приведем примеры нескольких упражнений.

Упражнение, направленное на увеличение поля чтения второклассников, представляет собой первое предложение текста, который им предстоит читать самостоятельно. Вступать в диалог с текстом всегда трудно, даже взрослому читателю. Мы облегчаем ребенку эту задачу, набираем начальное предложение большими буквами и перемежаем его словами, напечатанными маленькими буквами: «Читаем только слова, напечатанные большими буквами, пропускаем, не читая остальные слова».

ЦЕЛЫЙ летний/ зимний ДЕНЬ мокрые /дружные РЕБЯТА

медленно/ весело ТРУДИЛИСЬ — СТРОИЛИ снежную/ вкусную ГОРКУ.

Очень полезными бывают упражнения, направленные на составление словосочетаний на материале оригинального текста. Упражнение с заданием «Составь словосочетания, подбирая пару к слову «горка» из скобок» тоже развивают поле чтения начинающих читателей. «Горка (ледяная, снежная, большая, маленькая, хорошая)». Данное упражнение можно выполнять после прочтения второклассниками текста, сопроводив его дополнительным заданием «Составь такие словосочетания со словом «горка», которые соответствуют нашему тексту». Для выполнения данного упражнения можно опираться на память, сверяясь, однако, с текстом, и тогда получится всего две пары словосочетаний «снежная горка» и «хорошая горка». Однако некоторые учащиеся настаивают, что словосочетание «ледяная горка» тоже можно употреблять применительно к разговору о содержании рассказа Н. Носова «На горке». Словосочетание «ледяная горка» писатель не употребляет, но описывая сооружение горки указывает, что горку полили водой в надежде, что она вскоре замерзнет. Получается, что данную информацию учащиеся «вычерпали» сами из глубины текста, из его «смысловой скважины». Это уже когнитивная читательская деятельность, направленная на освоение содержательно-подтекстовой информации текста, той, которая не выражена напрямую.

Список литературы

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Сер. 65 Образовательный процесс. (1-е изд.) /под редакцией Т. И. Зиновьевой. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 468 с.
2. Сильченкова Л. С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. М.: МГПУ, 148 с.
3. Сильченкова Л. С. Стратегии и тактики работы над словом на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2021. № 8. С. 38-43/
4. Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, Московский педагогический государственный университет, 2007. 464 с.
5. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.

Гаврилина Н.Е.

Стец А.В.

Мяжкова Е.Д.

студентки ГАОУ ВО МГПУ

СЮЖЕТНЫЕ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема формирования финансовой грамотности у младших школьников (2 класс) в процессе обучения решению арифметических задач. Актуальность исследования обусловлена необходимостью раннего включения детей в реальные финансовые отношения — карманные деньги, самостоятельные покупки, накопления — при недостаточной методической проработке данной темы для второго года обучения. Объект исследования — процесс обучения математике во 2 классе. Предмет — сюжетные арифметические задачи с финансовым содержанием как инновационное средство развития финансовой грамотности. Цель работы — разработать и апробировать систему задач, формирующих у второклассников понятия «цена», «количество», «стоимость», «сдача», «копить — тратить». В ходе исследования применялись анализ методической литературы, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий этапы), а также количественный и качественный анализ результатов. В статье представлена типология финансовых задач, доступных для учащихся 2 класса, описаны этапы их введения — от простых одношаговых к двух шаговым, а также критерии оценки сформированности финансовых представлений. Результаты эксперимента убедительно доказали положительную динамику уровня финансовой грамотности в экспериментальной группе. Статья адресована учителям начальных классов, методистам и студентам педагогических специальностей.

Ключевые слова

Финансовая грамотность, 2 класс, сюжетные арифметические задачи, купля-продажа, цена-количество-стоимость, сдача.

Современные второклассники (7–8 лет) уже имеют личный опыт обращения с деньгами: карманные деньги, покупки в школьном буфете, походы в магазин с родителями. Однако анализ типовых учебников математики (например, УМК «Школа России», «Перспектива») показывает, что стандартные задачи на куплю-продажу формально отрабатывают вычислительный навык, но не формируют осмысленного понимания финансовых отношений. Дети механически выполняют действие, не осознавая, что такое «сдача», «выгоднее» или «хватит ли денег». В связи с этим возникает необходимость поиска инновационных средств развития

финансовой грамотности младших школьников, одним из которых выступают сюжетные арифметические задачи, встроенные в игровой и практико-ориентированный контекст.

Степень разработанности. Проблемой финансовой грамотности младших школьников занимались Глущенко Г.В., Седова Е.А., Зайцева И.О., но большинство исследований ориентированы на 3–4 классы. Методика работы именно со второклассниками (учитывая их возрастные особенности: наглядно-образное мышление, конкретность понятий, роль игровой деятельности) разработана недостаточно. При этом именно второй класс является сенситивным периодом для введения финансовых понятий через сюжетные задачи, поскольку дети уже освоили базовые вычислительные навыки в пределах 100, но еще сохраняют высокую потребность в наглядности и игре.

Исследование опиралось на концепцию функциональной грамотности, деятельностный подход и возрастную психологию детства. Как отмечает Г.С. Ковалева, «функциональная грамотность — это способность человека использовать знания и умения для решения широкого круга жизненных задач в различных сферах деятельности» [7, с. 79]. Применительно к финансовой сфере это означает, что младший школьник должен не просто уметь складывать и вычитать числа, но и осмысленно применять эти действия в ситуациях купли-продажи, расчета сдачи или накопления карманных денег. Исследование опиралось также на положение Л.С. Выготского о том, что «обучение ведет за собой развитие», что особенно важно для детей 7–8 лет, находящихся в сенситивном периоде освоения знаково-символических систем [3, с. 201]. Второклассники уже способны понимать денежные отношения, но только при условии, что эти отношения будут представлены в конкретной, наглядно-образной форме.

Особое значение для работы имели методические подходы к обучению решению текстовых задач, разработанные М.А. Бантовой и Г.В. Бельтюковой. Эти авторы подчеркивают: «Успешность решения задачи зависит не только от вычислительных навыков, но и от умения анализировать текст, выделять величины и связи между ними» [1, с. 112]. В традиционной методике акцент делается на формальные операции, однако для формирования финансовой грамотности этого недостаточно. Мы дополнили классический подход элементами теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, согласно которой «всякое умственное действие сначала формируется как действие внешнее, материальное (или материализованное), а затем постепенно интериоризируется» [2, с. 87]. Именно поэтому на начальном этапе обучения решению финансовых задач второклассникам необходимы муляжи денег, ценники, касса — предметные опоры, без которых абстрактные числа остаются для детей лишенными смысла.

Экспериментальная работа проводилась на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 2006» во втором полугодии 2025/2026 учебного года. В исследовании приняли участие 60 учащихся вторых классов, из которых 30 составили экспериментальную группу (уроки с систематическим включением финансово ориентированных задач) и 30 — контрольную (обучение по стандартной программе). На констатирующем этапе проводилась индивидуальная беседа с каждым ребенком и решение трех простых задач: «У Миши было 50 рублей. Он купил тетрадь за 17 рублей. Сколько денег у него осталось?», «Одна шоколадка стоит 15 рублей. Сколько стоят две такие шоколадки?», «Хватит ли 25 рублей, чтобы купить ручку за 18 рублей и ластик за 10 рублей?». Критерии оценки были адаптированы для второго класса: высокий уровень предполагал самостоятельное решение двухшаговой задачи с объяснением смысла сдачи, средний — решение одношаговых задач с возможными затруднениями в объяснении, низкий — путаницу в понятиях «цена» и «стоимость», непонимание вопроса «хватит ли денег».

Формирующий этап длился полтора месяца и включал 6 уроков математики (на каждом — блок из 10–15 минут, посвященный решению 2–3 финансовых задач) и 2 внеурочных занятия в форме ролевой игры «Магазин». Числа во всех задачах не превышали 100, а во второй половине эксперимента, когда дети начали осваивать таблицу умножения, появились задачи на накопление («Каждый день Коля кладет в копилку по 5 рублей. Сколько денег у него будет через 6 дней?»). На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием аналогичных по структуре, но новых по сюжету задач, а также двух задач на перенос (незнакомая ситуация, требующая применения усвоенных способов действия).

Результаты

В ходе теоретического анализа и экспериментальной работы была разработана типология сюжетных арифметических задач с финансовым содержанием, доступных для учащихся второго класса. Всего выделено шесть типов задач, каждый из которых формирует определенное финансовое понятие. Первый тип — задачи на нахождение стоимости (прямая пропорциональная зависимость): «Одна булочка стоит 12 рублей. Сколько стоят 3 такие булочки?». Здесь формируется базовое соотношение «цена $\times$ количество = стоимость». Второй тип — задачи на нахождение цены (обратная зависимость): «За 4 одинаковых йогурта заплатили 32 рубля. Сколько стоит один йогурт?». Третий тип — задачи на нахождение количества: «У мамы есть 45 рублей. Сколько тетрадей по 9 рублей она может купить?». Как отмечает И.О. Зайцева, «именно эти три типа задач в их взаимосвязи обеспечивают понимание младшими школьниками структуры простого товарного обмена» [6, с. 47].

Четвертый тип — задачи на вычисление сдачи: «У Миши 50 рублей. Он купил сок за 27 рублей. Сколько сдачи ему дадут?». Данный тип задач является наиболее значимым для повседневного опыта второклассника, поскольку многие дети этого возраста уже совершают самостоятельные мелкие покупки. Пятый тип — задачи на сравнение «Хватит ли денег?»: «Хватит ли 30 рублей, чтобы купить ручку за 18 рублей и ластик за 14 рублей?». Здесь от ребенка требуется не просто вычислить сумму, но и выполнить операцию сравнения с последующим выводом. Шестой тип — задачи на простейшее накопление (экономия в самом элементарном смысле): «Каждый день Коля кладет в копилку по 5 рублей. Сколько денег у него будет через 6 дней?». Г.В. Глущенко подчеркивает: «Даже такая простая задача закладывает основы понимания того, что деньги можно не только тратить, но и накапливать для достижения цели» [4, с. 36]. Важно отметить, что в отличие от 3–4 классов, где вводятся задачи на бюджет семьи и сравнение выгоды покупок, для второклассников эти темы являются преждевременными в силу сохраняющегося конкретно-образного характера мышления.

Методическими условиями успешного использования данных задач во втором классе стали, во-первых, обязательная наглядность: на каждом уроке использовались муляжи монет и купюр, карточки с ценниками, игрушечная касса. Во-вторых, применение ролевой игры: дети по очереди выступали в роли покупателя и продавца, что обеспечивало эмоциональную включенность. В-третьих, проговаривание вслух алгоритма рассуждения: «Что известно? Что нужно найти? Какое действие нужно выполнить и почему?». Как отмечают М.А. Бантова и Г.В. Бельтюкова, «проговаривание помогает перевести решение задачи из внешнего, практического плана во внутренний, умственный» [1, с. 118]. В-четвертых, ограничение сложности: максимум два действия, числа в пределах 100, использование таблицы умножения только во второй половине эксперимента, когда она уже была изучена.

Результаты констатирующего среза показали, что исходный уровень финансовых представлений у учащихся экспериментальной и контрольной групп был сопоставим. В экспериментальной группе высокий уровень показали 13% детей (4 человека), средний — 37% (11 человек), низкий — 50% (15 человек). В контрольной группе высокий уровень — 10% (3 человека), средний — 40% (12 человек), низкий — 50% (15 человек). Типичными ошибками второклассников на старте эксперимента были: путаница цены и стоимости (на вопрос «Сколько стоят 4 ручки по 6 рублей?» ребенок отвечал «6 рублей», воспроизводя цену, а не стоимость); непонимание вопроса о сдаче (дети начинали складывать имевшиеся деньги и стоимость покупки вместо вычитания); формальный ответ на вопрос «Хватит ли денег?» (ребенок вычислял разницу, но не делал вывода «да» или «нет»). Эти данные подтверждают вывод Е.А. Седовой о том, что «без

специального обучения даже знакомые детям бытовые ситуации не становятся для них поводом для применения математических знаний» [9, с. 34].

После формирующего этапа картина существенно изменилась. В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем выросла до 47% (14 человек), со средним — до 43% (13 человек), а доля с низким уровнем сократилась до 10% (3 человека). В контрольной группе, где специальной работы с финансовыми задачами не проводилось, динамика была незначительной: высокий уровень — 17% (5 человек), средний — 48% (14 человек), низкий — 35% (11 человек). Таким образом, прирост высокого уровня в экспериментальной группе составил 34 процентных пункта, тогда как в контрольной — только 7. Наиболее заметный прогресс наблюдался у детей, которые исходно находились на низком уровне: из 15 человек 12 (80%) поднялись до среднего или высокого уровня. Именно эти дети, по наблюдениям учителя, в обычных условиях на уроках математики часто отмалчивались, а в игровой форме «магазин» с муляжами денег становились активными и успешными.

Полученные результаты убедительно свидетельствуют в пользу систематического включения финансово ориентированных сюжетных задач в уроки математики уже со второго класса. Наши данные согласуются с выводами Г.В. Глущенко, которая утверждает, что «младший школьный возраст является сенситивным для формирования первичных финансовых представлений, поскольку именно в этот период складываются основы экономического мышления и отношения к деньгам как к ограниченному ресурсу» [4, с. 38]. Однако в отличие от исследований, ориентированных преимущественно на 3–4 классы, наша работа показывает, что начинать эту работу можно и нужно раньше, с учетом возрастных ограничений. Если Е.А. Седова предлагает вводить во 2 классе задачи на семейный бюджет [9, с. 56], то наш опыт показывает, что это понятие остается для семи-восьмилетних детей слишком абстрактным. Они с трудом удерживают в уме несколько статей расходов и не видят в этом личного смысла. Гораздо эффективнее оказались задачи на копилку и накопление, которые напрямую связаны с опытом ребенка — многие второклассники уже имеют копилку или откладывают деньги на желаемую игрушку.

Важнейшим фактором успеха стала игровая форма. Как справедливо замечает И.О. Зайцева, «текстовая задача сама по себе — это модель реальной ситуации, но для младшего школьника эта модель часто остается формальной, если она не подкреплена предметным действием» [6, с. 49]. В нашем исследовании дети, которые на констатирующем этапе не могли объяснить, что такое сдача, в ролевой игре «Магазин» начинали действовать правильно: протягивали муляж купюры, получали «сдачу» и пересчитывали ее. Это полностью соответствует положению П.Я. Гальперина о том, что «внешнее, материальное действие предшествует

умственному и служит его основой» [2, с. 90]. Со временем, после нескольких занятий, надобность в муляжах отпала — дети уже могли решать такие же задачи в текстовой форме, мысленно представляя ситуацию.

Интересным и неожиданным результатом стало то, что систематическое решение финансовых задач положительно повлияло на общую вычислительную беглость учащихся. Учителя экспериментальных классов отметили, что дети быстрее освоили таблицу умножения на задачах типа «Каждый день по 5 рублей в копилку в течение 6 дней», чем на абстрактных примерах « 5×6 ». Это можно объяснить тем, что финансовая мотивация оказалась для детей сильнее, чем формальный вызов «решить пример». Как отмечает Г.С. Ковалева, «функционально грамотный человек решает задачу не потому, что "так надо", а потому, что он понимает, зачем ему это нужно в реальной жизни» [7, с. 82]. Именно этот «зачем» обеспечил дополнительный познавательный интерес.

Типичные ошибки, зафиксированные на начальном этапе (путаница цены и стоимости, непонимание сдачи, формальный ответ на вопрос «хватит ли денег»), к концу эксперимента в экспериментальной группе практически исчезли. Однако в контрольной группе эти ошибки сохранились. Это доказывает, что простое присутствие в учебнике нескольких задач на куплю-продажу без специальной методической работы не формирует финансовой грамотности. Необходима система, включающая: а) последовательное введение типов задач, б) наглядность и игровые формы, в) обязательное проговаривание и объяснение. Данный вывод коррелирует с положениями ФГОС НОО, где подчеркивается, что «формирование функциональной грамотности требует не эпизодических, а системных изменений в организации учебного процесса» [10, с. 12].

Ограничениями данного исследования являются, во-первых, его локальный характер (одна школа, городская местность). В сельских школах, где у детей может быть иной опыт обращения с деньгами (отсутствие крупных магазинов, меньше карманных денег), задачи могут потребовать адаптации. Во-вторых, размер выборки (60 человек) достаточен для первичного эксперимента, но для более надежных выводов необходима апробация на большей выборке. В-третьих, исследование не включало отсроченный срез — неясно, сохранится ли сформированный уровень финансовых представлений через несколько месяцев после окончания эксперимента. Эти ограничения открывают перспективы для дальнейших исследований.

Проведённое исследование позволяет сделать ряд обоснованных выводов. Прежде всего, установлено, что второклассникам доступны следующие элементы финансовой грамотности: понятия «цена — количество — стоимость», «сдача», «хватит — не хватит», а также простейшее «накопление» (копилка). При этом такие сложные понятия, как

бюджет и экономия в полном объёме, во втором классе не вводятся в силу сохраняющегося конкретно-образного характера мышления детей 7–8 лет.

В ходе теоретической работы была разработана типология сюжетных арифметических задач с финансовым содержанием, которая включает шесть видов задач — от нахождения стоимости до простейших задач на копилку. Данная типология может служить методическим ориентиром для учителя. Важнейшим условием эффективности является то, что задачи должны вводиться последовательно, от простых к более сложным, и обязательно сопровождаться наглядностью (муляжи денег, ценники) и элементами ролевой игры («Магазин», «Копилка»).

Экспериментально доказано, что систематическое включение таких задач в уроки математики во втором классе даёт значимый результат: доля учащихся с высоким уровнем сформированности финансовых представлений в экспериментальной группе повысилась с 13% до 47%. Это свидетельствует об эффективности предложенной методики по сравнению с традиционным обучением.

Наконец, ключевым методическим условием успешного формирования финансовой грамотности у второклассников является не проведение отдельных «уроков финансовой грамотности», а регулярное — по 5–7 минут на каждом уроке — решение одной-двух финансовых задач с обязательным проговариванием алгоритма действий и использованием игровых элементов. Именно такой подход позволяет превратить формальное вычислительное действие в осмысленное финансовое поведение.

Список литературы

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. — М.: Просвещение, 2020. — 256 с.
2. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: диагностика и формирование. — М.: Вентана-Граф, 2019. — 128 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. — СПб.: Питер, 2018. — 432 с.
4. Глущенко Г.В. Формирование финансовой грамотности у младших школьников // Начальная школа. — 2021. — № 5. — С. 34–39.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
6. Зайцева И.О. Сюжетные задачи как средство формирования финансовой грамотности // Начальное образование. — 2022. — № 2. — С. 45–50.
7. Ковалева Г.С. Что такое функциональная грамотность и как ее оценивать // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — № 4. — С. 78–93.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.
9. Седова Е.А. Финансовая грамотность младших школьников: программа внеурочной деятельности. — М.: Русское слово, 2020. — 112 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286). — М.: Просвещение, 2021. — 48 с.

Кавкаева А.Н.

*Учитель начальных классов МБОУ «Белоомутская СОШ №1»,
магистрант 1 курса, группа DST-251мв
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
Kawkaevim@yandex.ru*

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ: БАЛАНС В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Актуальность данной темы обусловлена двумя противоположными, но взаимосвязанными тенденциями: стремлением к инновациям — необходимостью внедрять современные образовательные технологии (цифровые ресурсы, интерактивные методы, проектную деятельность), которые помогают ребёнку адаптироваться к быстро меняющемуся миру и потребностью в сохранении традиций — важностью передачи культурно-исторического опыта, формирования у детей устойчивой системы ценностей, культурной идентичности и нравственных ориентиров через проверенные воспитательные практики.

Ключевые слова: традиции в образовании; инновации в педагогике; социокультурное развитие; образовательный процесс; баланс традиций и инноваций; развитие ребёнка; современное образовательное пространство.

Современное образовательное пространство характеризуется интенсивными изменениями: цифровизацией, внедрением новых педагогических технологий и трансформацией социокультурных ценностей. В этих условиях особую актуальность приобретает вопрос о балансе между традициями и инновациями в процессе социокультурного развития ребёнка.

Проблема исследования состоит в поиске оптимальных моделей интеграции традиционных и инновационных подходов, которые обеспечат гармоничное социокультурное развитие ребёнка в условиях современной образовательной среды.

Из этого вытекает **цель** работы — выявить оптимальные модели

интеграции традиционных и инновационных подходов, способствующих гармоничному социокультурному развитию ребёнка.

Современное российское образование переживает период тотального реформирования. С 2020 года, когда пандемия форсировала переход к дистанционным форматам, в начальных школах стали массово внедряться интерактивные панели, образовательные платформы, геймифицированные приложения. Педагоги используют цифровые инструменты в ежедневной практике.

Однако педагоги старшего поколения, работающие в профессии 20–30 лет, всё чаще фиксируют у современных детей дефицит того, что раньше формировалось естественно, – способности к длительному сосредоточенному слушанию, к восприятию устного рассказа без визуального сопровождения, к участию в традиционных народных играх, требующих договорённостей и терпения.

Здесь возникает вопрос: не происходит ли подмена целей? Инновации внедряются ради самих инноваций, потому что «так надо», потому что есть федеральные программы цифровизации и отчётность по ним. Инновационный подход часто строится на принципе индивидуализации. Ребёнок получает персональную образовательную траекторию, работает с адаптивными программами, которые подстраиваются под его темп. Это эффективно для когнитивного развития. Но где здесь место коллективному опыту, совместному переживанию, необходимости договариваться и уступать?

Социокультурное развитие ребёнка происходит не в вакууме, а внутри системы отношений: семья – школа – местное сообщество. В традиционной модели эта система работала как единое целое. Бабушки и дедушки передавали внукам песни, игры, истории из жизни семьи, воспитатели в детском саду продолжали эту линию через календарные праздники и народные промыслы, учителя в школе закрепляли культурную идентичность через изучение фольклора и краеведения.

Сегодня эта вертикаль нарушена. Согласно опросу родителей младших школьников, проведённому в 2025 году в начальной школе, только 23% семей регулярно (чаще одного раза в неделю) проводят время с детьми в формате совместных традиционных активностей – чтение вслух, настольные игры, рукоделие, пение. В остальных случаях совместное время – это либо просмотр мультфильмов, либо совместная игра в мобильные приложения, либо формальное присутствие родителя рядом с ребёнком, занятым гаджетом.

Межпоколенческая трансмиссия прерывается. Современные родители сами выросли в 1990–2000-е годы, когда произошёл массовый разрыв с советской культурной традицией, но новая ещё не сформировалась. Многие из них не знают колыбельных, не помнят правил традиционных игр, не могут рассказать ребёнку историю своей семьи

далее второго поколения. В результате детский сад и школа остаются единственными институтами, где ребёнок может столкнуться с традицией. Но если и там акцент смещается на цифровые инструменты и «осовремененный контент», культурная преемственность окончательно рвётся.

Это не абстрактная проблема. Дети, лишённые культурной укоренённости, испытывают сложности с формированием идентичности. Они не понимают, кто они, откуда, что их связывает с другими людьми, кроме случайных пересечений в цифровом пространстве. Отсюда – рост тревожности, ощущение одиночества даже в окружении сверстников, трудности с саморегуляцией. Как пишет Белова, обобщая данные психологических обследований младших школьников Москвы и Московской области за 2024 год, дети с низким уровнем культурной идентификации (не знающие семейных историй, народных сказок, не участвовавшие в традиционных праздниках) в 2,1 раза чаще демонстрируют признаки социальной дезадаптации по сравнению с детьми, выросшими в культурно насыщенной среде.

Впрочем, было бы ошибкой идеализировать традицию и демонизировать инновации. Традиционная модель воспитания тоже имела свои ограничения – жёсткость ролевых предписаний, подавление индивидуальности, недостаточное внимание к особым образовательным потребностям. Инновации же открывают возможности для персонализации, для работы с детьми, которые в традиционной системе оставались «за бортом» – с расстройствами аутистического спектра, с сенсорными нарушениями, с замедленным или, напротив, опережающим темпом развития.

Поэтому появляется новая задача чтобы осознанно выстроить баланс, при котором инновации усиливают традицию, а не вытесняют её.

В нашей школе существует несколько проектов, которые сознательно направлены на интеграцию традиционных и инновационных форм работы в образовании. Они сочетают проверенные временем педагогические практики с современными технологиями и методиками, чтобы обеспечить гармоничное развитие ребёнка.

Проекты в школе с использованием проектного обучения

В нашей школе часто реализуются проекты, которые объединяют традиционные и инновационные подходы.

Примеры проектов, интегрирующих традиционные и инновационные формы работы:

1. «Живая история: семейные традиции в цифровом формате»

Традиционные элементы: сбор семейных историй, фотографий, реликвий;

интервью с бабушками и дедушками; составление генеалогического древа вручную.

Инновационные элементы: создание цифрового семейного архива (Google Диск, облачные хранилища); разработка мультимедийной презентации или мини-сайта семьи; запись видеопортрета с родственниками; создание анимационного ролика о семейной истории с помощью простых программ (например, Canva, Powtoon).

2. «Народные промыслы»

Традиционные элементы: знакомство с традиционными промыслами (гжель, хохлома, дымковская игрушка и т.д.); освоение базовых техник росписи под руководством мастера; посещение музеев народного искусства.

Инновационные элементы: создание 3D-моделей изделий народных промыслов в специальных программах; разработка виртуальной выставки с использованием платформ для создания виртуальных туров; использование дополненной реальности (AR) для «оживления» рисунков: при наведении камеры смартфона на рисунок появляется анимированная версия изделия; организация онлайн-мастер-классов с народными мастерами.

3. «Экологическая тропа: традиции природопользования»

Традиционные элементы: изучение народных примет о погоде и природе;

освоение традиционных способов сбора дикоросов, лекарственных трав;

походы и экскурсии по природным местам.

Инновационные элементы:

создание интерактивной карты экологической тропы с помощью Google My Maps; сбор данных о биоразнообразии с помощью мобильных приложений (например, iNaturalist); фотофиксация изменений природы в течение года и создание таймлапс-видео; ведение экологического блога класса с публикациями о наблюдениях.

4. «Фольклор в новом формате»

Традиционные элементы: изучение народных песен, сказок, пословиц; участие в народных праздниках (Масленица, Иван Купала и т.д.); обучение народным танцам и играм.

Инновационные элементы: запись кавер-версий народных песен в современных музыкальных стилях; создание комиксов или анимации по мотивам народных сказок; разработка мобильного приложения-викторины по фольклору; съёмка и монтаж видеороликов с реконструкцией народных обрядов.

5. «Традиции здорового образа жизни: от предков к смарт-часам»

Традиционные элементы: изучение народных игр и забав; знакомство с традициями закаливания и питания; проведение спортивных праздников с элементами народных состязаний.

Инновационные элементы: отслеживание физической активности с помощью фитнес-браслетов; создание мобильного приложения с

комплексом народных игр для разных возрастов; анализ данных о здоровье (пульс, активность) до и после занятий народными играми; онлайн-челлендж «Неделя народных игр» с публикацией результатов в соцсетях.

Общие принципы реализации таких проектов: поэтапность: от знакомства с традицией к её творческому переосмыслению; междисциплинарность: объединение истории, литературы, искусства, ИКТ; социальная значимость: результаты проекта должны быть полезны не только участникам, но и сообществу; рефлексия: обсуждение на каждом этапе — что даёт сочетание старого и нового, какие есть плюсы и минусы.

Что объединяет все эти практики? Осознанность выбора. Педагоги не слепо следуют моде на цифровизацию и не цепляются за традицию из ностальгии. Они исходят из понимания целей развития ребёнка и подбирают инструменты – традиционные или инновационные, – которые этим целям соответствуют. Для формирования эмпатии нужен живой контакт с другим человеком, для этого не подходит никакая, даже самая продвинутая программа. Для развития пространственного мышления может быть эффективна виртуальная реальность. Для освоения культурных кодов нужны нарратив, ритуал, совместное проживание события. Для развития алгоритмического мышления подходит программирование.

Баланс – это не 50 на 50. Баланс – это соответствие инструмента задаче.

Поиск баланса между традициями и инновациями в социокультурном развитии ребёнка – это не разовая задача, а постоянный процесс, требующий от педагогов рефлексии, осознанности, готовности экспериментировать и учиться.

Цифровые технологии могут быть мощным инструментом сохранения культурной памяти, если использовать их не для замены живого общения, а для его расширения и углубления. Ключевое условие успеха – включённость семьи. Без восстановления межпоколенческой трансмиссии, без участия родителей, бабушек и дедушек в образовательном процессе усилия школы останутся локальными. Образовательная организация может создать островок культуры, но если за её пределами ребёнок погружается в культурную пустоту, эффект будет минимальным.

Культура – не роскошь и не довесок к «настоящему образованию». Это основа, на которой выстраивается личность, способная не просто функционировать в обществе, но понимать своё место в нём, чувствовать связь с прошлым и ответственность за будущее. Инновации дают инструменты. Традиции дают смыслы. Без смыслов инструменты бесполезны.

Список литературы

1. Белова Е.С. Культурная идентичность и социальная адаптация

младших школьников: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 2. С. 34–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60254789> (дата обращения: 15.04.2026).

2. Ковалёва Т.М., Железнова С.В. Образовательное событие как форма интеграции традиций и инноваций в дошкольном образовании // Детский сад от А до Я. 2023. № 5. С. 45–56.

3. Родители и дети в цифровую эпоху: социологическое исследование / Институт изучения детства, семьи и воспитания. М., 2025. 89 с.

4. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Традиционная игра в цифровую эпоху: результаты экспериментального исследования // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 1. С. 67–79.

5. Традиции и инновации в сельской школе: опыт регионов России / Под ред. А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2023. 256 с.

УДК 3054

Кулешова П.Н.

студентка ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: KuleshovaPN841@mgpu.ru

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

В статье анализируется теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина как инструмент обучения математике. Показано, как интериоризация внешней предметной деятельности и принцип структурного подобия работают не только при обучении счету в начальной школе, но и при освоении сложных понятий алгебры, геометрии и математического анализа в средней и старшей школе. Приводятся конкретные примеры организации шести этапов для разных возрастных групп.

Ключевые слова: поэтапное формирование умственных действий, интериоризация, обучение математике.

Грамотно сформировать умственные действия в процессе обучения ученика математике это, безусловно, важная часть обучения. Мы часто сталкиваемся с тем, что ученик может решить квадратное уравнение по алгоритму, но не понимает, почему дискриминант «отвечает» за количество корней. Или ученик выучил таблицу умножения, но не понимает смысла умножения. Ученик берет производную, но не может осознать, что это скорость изменения функции. Знания может и есть, а мышления нет.

В этой статье анализируется теория поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД) Петра Яковлевича Гальперина, которая дает инструмент, помогающий разрушить этот разрыв. Мы рассмотрим

данную практико-ориентированную технологию на конкретных примерах в области математики, где умственное действие строится как осознанный переход от внешней, материальной формы к свернутой мыслительной операции.

Прежде чем перейти к примерам, обозначим два положения, на которых строится практика ТПФУД.

1. Психическая деятельность- это интериоризированная внешняя, предметная деятельность. Мы не рождаемся с умением складывать числа или решать неравенства. Сначала действие совершается с предметами (палочками, графиками, моделями), затем - в речи, затем - в уме. Без полноценного прохождения внешних этапов внутреннее действие остается неустойчивым.

2. Принцип структурного подобия. Внутренняя умственная деятельность сохраняет логическую структуру внешнего, материального действия. Если ученик на этапе материализованной формы «перекладывал» объекты, то в уме он будет совершать ту же операцию, но в свернутом виде. Если же сразу дать формулу без предметной основы - структура действия не сформируется, останется лишь знание последовательности знаков.

Перейдем к ТПФУД. П.Я. Гальперин выделил шесть этапов, которые должен пройти обучающийся, чтобы сформировать умственные действия. Рассмотрим их на примерах обучения математики для начальной, средней и старшей школы.

Этап 1. Мотивация (как внутренняя, так и внешняя)

Здесь определяется отношение субъекта к задачам и целям предстоящего действия, содержанию материала, намеченного для усвоения. Действие не будет присвоено, если у ученика нет потребности в нем.

Уровни образования	Пример
Начальная школа	Учитель держит в одной руке 2 счётные палочки в другой- 3. “Я хочу дать каждому по одной такой красивой палочке, но не понимаю на сколько учеников мне хватит. Как мне понять сколько у меня их всего?”
Средняя школа	Учитель предлагает отгадать загаданное число. “Когда я возвела своё задуманное число в квадрат, вычла 8 раз свое число, а потом прибавила 16, то я получила ноль.

	Сможете назвать мне мое число?"
Старшая школа	Представьте, что мимо вас проехала машина, да так быстро, что вам даже стало интересно, а с какой скоростью она проехала мимо вас в этот момент. Без такого понятия как производная этого никак не узнать.

Этап 2. Усвоение ориентировочной основы действия (ООД)

ООД представляет собой систему указаний на то, как выполнить новое действие.

Этого самого действия у ученика еще нет, ему нужно научиться

Есть три типа учения по форме ориентировочной основы действия:

1. Неполное ООД

Ученикам в готовом виде дается неполное ООД, то есть это либо одноразовый показ, либо одноразовое объяснение. Например, учитель вместо того, чтобы объяснить принцип сложения, сказал только, что $2+3=5$ (разобрал один конкретный пример). В этом случае учение проходит с ошибками, а действие становится не полностью осознанно. Перенос действия на новые задачи затруднен.

2. Полное, но конкретное ООД.

Здесь в готовом виде дается полная ООД, но перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью этого ООД.

Например, учитель дает полный алгоритм решения квадратных уравнений, составляет памятку, в котором разобран каждый случай решения квадратного уравнения. И ученик замечательно будет решать квадратные уравнения, но если дать ему обратное задание типа "составить квадратное уравнение, корни которого 2 и 6" ученик растеряется.

3. Полное, обобщённое ООД.

Здесь ООД имеет полный состав, а ориентиры представлены в обобщенном виде. Это в свою очередь позволяет применять ООД в конкретных ситуациях исходя из общей основы.

Учитель объясняет именно общий принцип решения. Если вернуться к счетным палочкам, то здесь учитель должен объяснить именно принцип сложения. Например, учитель берет две палочки в одну руку, три - в другую. Объединяет их в одну группу, медленно пересчитывает вслух: «Один, два, три, четыре, пять». Проговаривает правило: «Чтобы узнать, сколько всего, нужно объединить и посчитать всё вместе».

Этап 3. Усвоение в материализованной форме

На третьем этапе происходит формирование действия в материальной

форме. То есть сначала действие успешно формируется только во внешней форме, действия с вещами и их изображениями.

Субъект осуществляет ориентировку исполнения указанного действия с опорой на внешний указанный компонент ориентировочной основы действия.

Уровни образования	Пример
Начальная школа	Ученик берет счетные палочки: в одну группу кладет 2 палочки, в другую — 3. Физически объединяет их, пересчитывает пальцем каждую. Получает 5. Затем пробует другие комбинации (3+4, 2+5) с палочками, фиксируя результат. На этом этапе палочки выступают внешней опорой, без которой действие еще не выполняется.
Средняя школа	Ученик работает с <i>разрезной моделью уравнения</i>. На карточках могут быть написаны шаги: «Обозначить неизвестное за x», «Составить уравнение по условию», «Вычислить дискриминант», «Сравнить дискриминант с нулем», «Найти корни», «Выполнить проверку». Или же на карточке могут быть написаны коэффициенты, переменные, степени. Главное, чтобы ученик физически раскладывал эти карточки в нужной последовательности, в разных комбинациях. Для задачи с квадратным уравнением ученик также может строить параболу по точкам на миллиметровке, чтобы <i>увидеть</i>, как дискриминант влияет на количество пересечений с осью x.

Старшая школа	При изучении производной ученик получает график функции $f(x)=x^2$, построенный на миллиметровке. Ученик <i>физически</i> проводит касательную в точке $x_0=1$ с помощью линейки, вычисляет угловой коэффициент как отношение вертикального и горизонтального отрезков, затем находит аналитически $f'(x)=2x$ $f'(x)=2x$, подставляет $x_0=1$ и сравнивает результаты. При изучении стереометрии ученик собирает сечение многогранника из пластилиновых или бумажных моделей, манипулируя плоскостью в реальном пространстве.

Этап 4. Громкая речь

Дальше действие переходит в план громкой речи.

Речь становится самостоятельным носителем процесса. Языковая форма вырабатывается посредством исполнения действия вслух, причем в общезначимой форме.

Уровни образования	Пример
Начальная школа	Ученик больше не использует палочки. Он проговаривает вслух: «К двум прибавить три — значит объединить два и три. Считаю: один, два, три, четыре, пять. Получится пять. Два плюс три равно пять». Учитель следит, чтобы ученик не пропускал шаг объединения и счета.
Средняя школа	Ученик вслух проговаривает решение квадратного уравнения:

	$x^2 - 8x + 16 = 0$ Это квадратное уравнение. Найду дискриминант, формула дискриминанта $b^2 - 4ac$: $D = (-8)^2 - 4 \cdot 1 \cdot 16 = 0$ $D = 64 - 64 = 0.$ Дискриминант равен нулю, значит, уравнение имеет один корень. Корень: $x = \frac{-b}{2a}$ $x = \frac{8}{2} = 4.$ Выполню проверку: $16 - 32 + 16 = 0$ $16 - 32 + 16 = 0$, верно. Ответ: 4». Проговаривание фиксирует логику, которая ранее была оперта на карточки.
Старшая школа	Ученик проговаривает процесс нахождения производной. $y = x^2$ Чтобы найти производную этой функции, мне нужно умножить на степень x, а у самого x уменьшить степень на 1. Значит, получится $y' = 2x$

Этап 5. Этап выполнения действия в речи “про себя”

Действие выполняется внутренне, но сохраняет развернутую структуру. Ученик проговаривает алгоритм шепотом или мысленно, но не пропускает шаги.

Уровни образования	Пример
Начальная школа	Ученик шепотом или мысленно проговаривает: «Два плюс три — объединить... пять». При затруднении может вернуться к громкой речи, но постепенно

	проговаривание становится более свернутым. Учитель может попросить одного ученика выполнить действие «про себя», а затем рассказать, что он делал в уме — это позволяет диагностировать, не произошло ли преждевременного свертывания.
Средняя школа	Ученик мысленно проговаривает последовательность при решении квадратного уравнения: «Дискриминант... положительный, два корня. По формуле... корень из дискриминанта... вычисляю... проверка».
Старшая школа	Ученик мысленно удерживает алгоритм исследования функции с помощью производной: «Нахожу производную, приравниваю к нулю, решаю уравнение, отмечаю точки на прямой, определяю знаки, нахожу экстремумы».

Этап 6. Этап выполнения действия в умственной форме

На шестом этапе происходит перенос действия в собственно умственный план, план индивидуального сознания. Здесь действие осуществляется в форме образов и понятий без участия громкой речи. Действие выполняется мгновенно, как готовый навык. Ученик просто «видит» ответ.

Уровни образования	Пример
Начальная школа	Ученик на вопрос « $2 + 3$?» сразу называет «5», не пересчитывая палочки и не проговаривая вслух. Операция сложения в пределах 10 сформирована как умственное

	действие.
Средняя школа	Ученик видит квадратное уравнение $x^2 - 5x + 6 = 0$, сразу называет корни «2 и 3», мысленно выполнив подбор по теореме Виета или свернуто вычислив дискриминант. В любом случае, ученик сразу видит шаги решения, какие случаи могут получиться, возможные ловушки.
Старшая школа	Ученик при взгляде на функцию $f(x) = 3x^2 - 12x + 5$ может быстро в уме определить, что производная $f'(x) = 6x - 12$, критическая точка $x = 2$, а ветви параболы направлены вверх, следовательно, в точке $x = 2$ минимум.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина позволяет выстроить обучение математике как управляемый процесс перехода внешнего, предметного действия во внутреннее, умственное. Практическая ценность подхода заключается в том, что он задает четкую последовательность этапов, каждый из которых имеет свою форму действия (материальную, речевую, умственную). Пропуск любого этапа (например, материализации или громкой речи) приводит к формализму: ученик может выполнять операцию, но не понимает ее смысла и не способен перенести в новые условия.

Список литературы

1. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. — М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. — 400 с.

Муромская А.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: muromskayaaa582@mgpu.ru

НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ ТРАДИЦИЯМ

В статье рассматривается народная сказка как эффективное средство приобщения младших школьников к этнокультурным традициям на уроках литературного чтения. Обосновывается значимость сказки в формировании этнокультурной осведомлённости, нравственных представлений и интереса к культуре своего и других народов. Раскрываются психолого-педагогические особенности восприятия сказки младшими школьниками и показываются методические приёмы работы с фольклорным текстом: создание культурного контекста перед чтением, объяснение архаизмов и этнокультурной лексики, сравнительный анализ сказок разных народов. Делается вывод о том, что системная работа с народной сказкой на уроках литературного чтения способствует формированию уважительного отношения к культурному наследию, развитию интереса к традициям народов России и воспитанию нравственной личности младшего школьника.

Ключевые слова: фольклор, этнокультурная осведомлённость, младшие школьники, литературное чтение, этнокультурные традиции.

Современная школа призвана не только научить ребенка читать и писать, но и заложить в него основы духовной культуры и нравственной личности способной понимать и уважать культуру своего народа и культуру и обычаи других народов. Современное образование ставит перед собой цель способствовать формированию гармонично развитой и духовно-нравственной личности, основываясь на ключевых национальных ценностях.

Уникальным средством решения этого вопроса выступает народная сказка. Из истории отечественной методики обучения чтению известно, что в практику обучения детей чтению сказки ввел в живую педагогическую практику К.Д. Ушинский [1]. Именно сказка, считал великий педагог, вводит ребенка в мир этнической культуры в наиболее доступной для него форме. Через сказку, фантазию – верная дорога к сердцу ребёнка. Дети и сказка - неразделимы, они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка. Однако, как показывает практика, не всегда на уроках раскрывается весь потенциал народной сказки, часто при чтении ребенок не постигает всей ее глубины. А без этого невозможно

формирование этнокультурной осведомленности младших школьников, которая лежит в основе воспитания национальной и гражданской идентичности учащихся. Учителю и любому руководителю в области детского чтения непременно нужно знать художественные – языковые, структурные, содержательные – особенности сказки как учебного материала для уроков чтения. Все указанные выше особенности невозможно осветить в статье, кратко охарактеризуем только некоторые.

Особое внимание следует обратить на языковые особенности сказки. Учителю целесообразно выбрать определенные «стратегии и тактики работы со словным сказочным материалом» [4]. Известно, что в сказке имеются так называемые постоянные эпитеты – определения, регулярно воспроизводящиеся в сказках того или иного народа, например, в русских народных сказках: «красна девица», «добрый молодец», «трава-мурава» и другие. Такие словосочетания подойдут для тренировки техники чтения младших школьников, постепенно учащиеся приучаются употреблять их в речи при пересказе.

Младший школьный возраст (7-10 лет) обладает рядом особенностей в восприятии народной и литературной сказки. В этом возрасте дети обладают наглядно-образным мышлением, что делает сказку идеальной формой передачи и восприятия юными читателями содержания; проявляют живой интерес к прошлому, к истории своей семьи и народа; младшие школьники эмоционально отзывчивы, способны сопереживать героям, восприимчивы к нравственным оценкам и образцам поведения. Все это создает широкое поле взаимодействия читателей младшего школьного возраста с текстом сказок и друг с другом на основе прочитанного текста, обсуждая содержание сказки, толкуя слова, интерпретируя текст в целом [2].

В контексте чтения и анализа сказок решаются и задачи по формированию этнокультурной осведомленности, включающие в себя:

- знание особенностей быта, традиций, отраженных в сказке с помощью слов и словосочетаний;
- понимание нравственных ценностей народа (добро, зло, хитрость, трудолюбие);
- интерес к сказкам других народов, умение видеть общее и различное в разных культурах;
- способность глубоко воспринимать сказочные образы, сопереживать подвигам героев.

Изучение народных сказок разных народов способствует реализации принципа «диалога культур», когда через сравнение дети приходят к пониманию, что при всех различиях все народы ценят доброту, смелость, трудолюбие и осуждают жадность, злость и лень.

Однако важно помнить, что многие реалии традиционной жизни уже не встречаются в повседневности жизни современных детей. Поэтому

необходима специальная работа по «расшифровке» культурного кода сказки, по созданию у детей живых, наглядных представлений о традиционном укладе.

Перед чтением сказки необходимо создать у детей особое эмоциональное расположение, представление о мире, в котором живут ее герои. К примеру, перед чтением сказки «Лиса и заяц» необходимо показать детям культуру русского быта: изображения русских изб, рассказать из чего их строили на Руси: дома были деревянные (дерево – лубяная, от слова луб – кора). Почему лиса построила ледяную? Что можно сказать о зимней избушке лисы? (лед – ледяная избушка недолговечная, только для холодной зимы)?

Здесь также важно акцентировать внимание на словах, которые вышли из словарного оборота: «луб», «лучина», «ситец», «короб», «кудель», «ухват», «чугунок». Знакомясь с новыми для них словами, дети не просто расширяют свой словарный запас, а вместе с тем погружаются в культуру предков, расширяют свой пассивный словарь, который бывает чрезвычайно востребован при чтении устных народных и литературных сказок [3].

Возвращаясь к теме диалога культур необходимо обратить внимание на сравнительный анализ сказок. Здесь же необходимо подбирать сказки со схожим сюжетом, но с разным истоком. Пример представлен в таблице 1.

Русская сказка	Сказка другого народа	Основа для сравнений
«Теремок»	Украинская «Рукавичка»	Герои, жилище, финал
«Колобок»	Американская «Пряничный человечек»	Поведение героя, отношение с другими персонажами
«Морозко»	Татарская «Зухра и месяц»	Герои сказок, образы мачехи, падчерицы, помощника
«Волк и семеро козлят»	Английская «Волк и три котенка»	Основные персонажи сказок, формы обмана.

Таблица 1. Сравнительный анализ сказок разных народов.

Такой анализ позволяет детям увидеть, что народы живут в разных условиях, но ценностное отношение схожее – добро, справедливость, трудолюбие. На основе такой аналитической работы у учащихся формируется осознанное и эмоциональное отношение к ее героям, которые и являются носителями этих ценностей [5].

Народная сказка является эффективным и доступным средством приобщения младших школьников к этнокультурным традициям. Через сказку ребенок не только знакомится с сюжетами и героями, но и погружается в мир традиционной культуры: узнает о быте, семейных

отношениях, народном календаре, ремеслах, верованиях и нравственных ценностях своего народа.

Для эффективной реализации этнокультурного потенциала сказки необходим системный подход, включающий:

- лингвокультурологический анализ текста;
- реконструкцию традиционного быта через наглядность;
- сравнительный анализ сказок разных народов;
- акцент на семейных ценностях и нравственных уроках;
- связь с народным календарем и ремеслами;
- элементы театрализации и творческой деятельности.

Такая работа позволяет решать не только образовательные, но и воспитательные задачи: формировать уважение к истории и культуре своего народа, проявление интереса к традициям других народов, воспитывать нравственную личность на народных идеалах добра, справедливости и трудолюбия.

Список литературы

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Сер. 65 Образовательный процесс. (1-е изд.) /под редакцией Т. И. Зиновьевой. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 468 с.

2. Сильченкова Л. С. Интерпретационная деятельность читателя младшего школьного возраста как форма приобщения к чтению / Читательская культура в современном обществе: формирование и социально-педагогическая поддержка. Сборник статей по материалам конференции в 2 частях. Ч.2./ Под ред. Е.С. Романичевой, Г.В. Пранцовой. – М. Совпадение, 2013. С. 127-132

3. Сильченкова Л. С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. М.: МГПУ, 148 с.

4. Сильченкова Л. С. Стратегии и тактики работы над словом на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2021. № 8. С. 38-43/

5. Сильченкова Л.С., Мельников Д.А., Пиче-оол Т.С., Седых В.В., Фарниева М.Г., Умалатов Т.Н. Эмоциональный интеллект как фактор формирования у учащихся ключевых компетенций / Образовательное пространство в информационную эпоху - 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Ивановой. Москва, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва). 2019. С. 1122-1133.

Павлик Ю.В.

студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва

pavlikyv655@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРВИЧНОМ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ТЕКСТОВЫМИ АРИФМЕТИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ

В центре внимания статьи – анализ психолого-педагогических аспектов деятельности младших школьников в ходе первичного знакомства с сюжетными арифметическими задачами. Результаты работы представляют практическую ценность для создания эффективной и психологически комфортной образовательной среды на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: младшие школьники, первичное ознакомление, текстовые арифметические задачи, математическое мышление, познавательные трудности.

Введение. Вопросы методики обучения решению задач рассматривались в работах таких ученых, как Н.Б. Истомина, исследовавшая психологические механизмы усвоения математических понятий, и А.Б. Воронцов, изучавший роль моделирования как универсального учебного действия. Проблема математической тревожности у школьников освещалась в современных исследованиях А.В. Захаровой и Т.Н. Тихомировой. Тем не менее, комплексный анализ психологических барьеров (тревожность, когнитивные трудности) и методических условий их преодоления именно на этапе первичного ознакомления с текстовыми задачами требует дальнейшей разработки.

Целью настоящей статьи является выявление специфики познавательных и эмоциональных трудностей младших школьников при первичном знакомстве с текстовыми задачами и обоснование психолого-педагогических условий, способствующих их успешному преодолению.

Основная часть. Приведем пример задачи, в ходе которой учащиеся сталкиваются с рядом трудностей. Ключевым объектом анализа на данном этапе выступают задача на обратную пропорциональность. Классическими примерами, введенными в педагогическую практику М.А. Бантовой, являются следующая: «Два трактора вспахали поле за 6 часов. За сколько часов вспашут это же поле 4 таких же трактора?»

Учащиеся читают задачу, но часто не выделяют ключевые величины — количество тракторов и время работы. Некоторые сразу пытаются записать числа в произвольном порядке, не устанавливая связь между ними. Отдельные ученики спрашивают: «А это на умножение?», не анализируя характер зависимости. Часто наблюдается стремление выполнить действие

по первому числовому впечатлению: ученик видит, что тракторов стало больше (4 вместо 2), и делает вывод: «Значит, быстрее». Однако вместо деления времени на увеличение количества тракторов, многие умножают 6 на 4, получая 24 часа. Другие пытаются вычесть: $6 - 2 = 4$ часа. Некоторые делят 6 на 2, получая 3, но не могут объяснить, что означает это число в контексте задачи.

Учащиеся часто пропускают строку для 1 трактора, сразу пытаясь перейти от 2 к 4. В ячейку для 1 трактора пишут 3 (делят 6 на 2), но не понимают, что это — время работы одного трактора на всё поле. Для 4 тракторов записывают 12 (умножают 6 на 2), не соотнося это с обратной зависимостью.

Большинство затрудняется с концепцией «общего объёма работы»: Ученики не видят необходимости умножить 2 трактора на 6 часов, чтобы получить 12 «тракторо-часов». Если всё же находят 12, то для 4 тракторов делят 12 на 4, но не могут объяснить, почему именно деление, а не умножение. Часто возникает ошибка: 12 делят на 2, получая 6, и остаются в замешательстве, так как ответ совпадает с исходным временем.

Даже получив верный ответ (3 часа), некоторые ученики сомневаются: сравнивают 3 и 6, говорят: «Но тракторов больше, значит, должно быть больше часов»; путают прямую и обратную зависимость: считают, что раз тракторов в 2 раза больше, то и времени должно быть в 2 раза больше; не могут самостоятельно сформулировать вывод: «Чем больше тракторов, тем меньше времени требуется».

Итог наблюдения: Основные ошибки связаны с неразличением типа пропорциональности, непониманием необходимости введения промежуточной постоянной величины (объёма работы), а также с импульсивным выбором арифметического действия без анализа условия. Эмоциональная напряжённость усугубляет когнитивные трудности, приводя к хаотичным действиям и отказу от логического анализа. Несмотря на кажущуюся простоту алгоритмов, младшие школьники сталкиваются с рядом стойких трудностей, имеющих глубокую психолого-педагогическую природу.

Наиболее распространенной трудностью является неразличение типа зависимости. Учащиеся, не прошедшие этап содержательного анализа условия, часто действуют по формальному признаку: видя в задаче большие числа, стремятся выполнить умножение. Так, в задаче с тракторами ребенок может механически умножить 6 часов на 4 трактора, получая неверный ответ 24 часа. Психологической основой данной ошибки является несформированность логического действия анализа и синтеза условий задачи, а также склонность к импульсивным, необдуманным действиям в условиях учебной нагрузки. Отказ от использования схемы или таблицы лишает ученика визуальной опоры, которая помогает установить характер связи между величинами.

Вторая серьезная проблема — проявление математической тревожности. При столкновении с неочевидным для ребенка способом решения, каковым является метод нахождения постоянной величины, может активизироваться комплекс негативных эмоциональных реакций. Когнитивный паралич, вызванный страхом ошибки, блокирует доступ к рабочей памяти и логическому мышлению. Ученик перестает анализировать условие и переходит к хаотичному перебору чисел, что закрепляет порочный круг: неудача → тревога → новая неудача. Это состояние сопровождается поведенческими проявлениями: избеганием задачи, поиском подтверждения правильности каждого шага, отказом от самостоятельных попыток решения.

На основе проведенного анализа мы предлагаем трехэтапную модель работы с текстовой задачей на этапе первичного ознакомления:

1. Эмоционально-смысловой этап - снятие барьера восприятия через: обсуждение жизненной ситуации, описанной в задаче, без акцента на математическом содержании; использование игровых приемов (инсценировка, работа с картинками); введение "проблемных" задач с избыточными или недостающими данными.

2. Визуально-аналитический этап связан с переходом к математическому содержанию через:

- составление ментальных карт условия задачи;
- использование интерактивных схем с перемещаемыми элементами;
- сравнение разных способов графического представления одной задачи.

3. Рефлексивно-оценочный этап направлен на формирование метапредметных умений через:

- организацию работы в парах с распределением ролей («аналитик», «контролёр»);
- применение критериального оценивания процесса анализа, а не только результата;
- ведение «Дневника математических открытий» для фиксации успехов.

Данный подход позволяет одновременно решать две ключевые задачи: преодолевать математическую тревожность через создание ситуаций успеха и формировать осознанные умения работы с текстовыми задачами через организацию поэтапной учебной деятельности.

Проведенное исследование подтверждает всесторонний характер трудностей, возникающих у младших школьников при первичном ознакомлении с текстовыми арифметическими задачами. Когнитивные барьеры в анализе условий и установлении математических зависимостей тесно переплетаются с эмоционально-личностными факторами, где

математическая тревожность выступает значимым препятствием для успешного освоения учебного материала.

Трёхэтапная модель работы, которая интегрирует эмоционально-смысловую, визуально-аналитическую и рефлексивно-оценочную деятельность, создаёт психолого-педагогические условия для поэтапного формирования обобщённых умений. Системное применение наглядного моделирования в сочетании с алгоритмизацией действий обеспечивает перевод вербальной информации в математическую модель и снижает уровень учебной тревожности.

Метапредметные компетенции включают освоенные универсальные учебные действия (УУД), которые обеспечивают умение учиться, применять знания в различных ситуациях, решать задачи на стыке наук и формировать целостную картину мира. В рамках такого подхода ученик становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным получателем знаний. Усвоение материала происходит в процессе решения практических или исследовательских задач, что способствует развитию гибкости мышления и умения адаптироваться к новым условиям. Вместо передачи готовых знаний педагог создаёт условия, которые стимулируют учащихся самостоятельно искать и осознавать подходящие способы решения задач.

Список литературы

1. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах. [Текст] / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова — : Просвещение, 2019 — 335 с.
2. Калинин А.В. Проблемы отбора содержания образования // Среднее профессиональное образование, 2007. - № 8. – С. 24-25
3. Леонович Е.Н., Калинин А.В., Калинин Д.Ю., Зигмунт О. Будущее методики обучения в условиях цифровизации: проблемы и перспективы. Глобальный научный потенциал. 2024. № 1 (154). С. 20-23.
4. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении. [Текст] / Н. Г. Салмина — Москва: Изд-во МГУ, 1988 — 288 с.
5. Серебренникова Ю.А., Леонович Е.Н. Слово и его значение (К вопросу о предметной сущности слова) // Вестник московского образования. – 2014. - № 12. – С. 95-112

Посохова О.С.

*учитель начальных классов МБОУ «Дединовская ШИСОО»,
магистрант 1 курса, группа DST-251мв*

*ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
posohova.oxana84@yandex.ru*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

В статье рассматривается роль семьи и школы в обеспечении гармоничного развития ребёнка в цифровой среде. Анализируется влияние родительского медиавоспитания на формирование цифрового поведения детей: выделяются запретительный, разрешающий и совместно деятельностный стили, среди которых наиболее эффективным признаётся последний. Описывается роль образовательной организации как субъекта, формирующего цифровую компетентность и культуру учащихся: интеграция цифровых ресурсов в учебный процесс, внедрение модулей по информационной и медиаграмотности, повышение ИКТ-компетентности педагогов.

Ключевые слова: управление цифровым следом, критическое восприятие онлайн-контента, навыки цифровой саморегуляции, цифровая этика, воспитание ответственного цифрового гражданина, формирование цифровой идентичности, синдром дефицита внимания в цифровой среде, цифровая усталость, когнитивная нагрузка при работе с цифровыми инструментами.

В современном обществе цифровые технологии открывают новые возможности для индивидуализации обучения, расширения образовательного пространства, формирования метапредметных и цифровых компетенций, а также усиливаются риски для физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия, социализации и нравственного развития. В этих условиях особую значимость приобретает проблема оценки влияния цифровых технологий на гармоничное развитие ребёнка, предполагающее баланс интеллектуального, эмоционального, морального, социального и физического компонентов.

Понимание роли цифровых технологий в развитии ребёнка опирается на междисциплинарный подход, включающий:

1. Культурно-историческую теорию развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), в рамках которой средства (в том числе знаково-символические и технические) рассматриваются как медиаторы психического развития. Цифровые технологии выступают в качестве новых орудий опосредования, влияющих на формирование высших психических функций.

2. Деятельностный подход (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), подчёркивающий, что развитие личности происходит в процессе включения ребёнка в разнообразные виды учебной, игровой, коммуникативной и творческой деятельности. Цифровая среда может расширять спектр таких деятельности, но при этом есть риск их формализации и подмены реального опыта виртуальным.

3. Концепцию гармоничного развития личности, предполагающую согласованное развитие когнитивной, эмоционально-волевой, ценностно-нравственной, коммуникативной и физической сфер. Цифровые технологии, будучи мощным средством воздействия, могут как способствовать такому балансу, так и нарушать его.

4. Компетентностный и метапредметный подходы в образовании, согласно которым одной из ключевых целей современного образования является формирование у обучающихся цифровой, информационной и медиаграмотности, критического мышления, навыков самообразования и самоорганизации в цифровой среде. Ряд исследований показывает, что использование адаптивных электронных образовательных платформ, систем дистанционного обучения и интеллектуальных обучающих систем способствует более гибкому учёту индивидуальных особенностей учащихся. Однако ряд авторов указывает на риск смещения акцента с познавательной мотивации на внешние поощрения, а также на формирование зависимости от постоянной стимуляции и «развлекательной» формы предъявления материала, что уже относится к зоне возможных рисков.

5. Продолжительное использование цифровых устройств без соблюдения санитарно-гигиенических норм ассоциируется с рядом негативных последствий: ухудшение зрения и рост распространённости миопии у детей, нарушения осанки, развитие сколиоза и мышечно-скелетных расстройств вследствие малоподвижного образа жизни и неправильной рабочей позы, нарушения сна, снижение его продолжительности и качества, особенно при использовании гаджетов в вечернее и ночное время.

Международные и национальные рекомендации подчёркивают необходимость регламентации длительности экранного времени с учётом возраста и регулярных перерывов в работе с цифровыми устройствами.

Исследования показывают, что чрезмерное пребывание детей в цифровой среде коррелирует с повышением уровня тревожности, признаков депрессии, эмоциональной нестабильности и импульсивности. При отсутствии взрослого сопровождения ребёнок оказывается уязвим к манипулятивным стратегиям, навязчивой рекламе, токсичному контенту, что может подрывать его психологическую устойчивость.

С одной стороны, цифровые технологии создают новые формы общения и совместной деятельности; с другой — существует риск

замещения живых межличностных контактов виртуальными. Отмечаются следующие проблемные эффекты: - сокращение времени реального общения со сверстниками и взрослыми, снижение практики конструктивного разрешения конфликтов «лицом к лицу»; - формирование поверхностных, легко разрываемых онлайн-связей; - снижение эмпатии и способности к сопереживанию при преобладании текстовой и визуальной коммуникации (эмодзи, стикеры) над живым диалогом. Особую угрозу для социализации представляет кибербуллинг, получивший распространение в мессенджерах и социальных сетях. Жертвы кибербуллинга демонстрируют более высокий риск депрессии, социальной изоляции и суицидальных мыслей.

Дети рано входящие в цифровую среду, оказываются под воздействием широкого спектра ценностей и моделей поведения, далеко не всегда совпадающих с социально одобряемыми. Отсутствие сформированной цифровой и медиаграмотности усиливает уязвимость ребёнка в подобных ситуациях.

Родители являются первыми, кто задаёт модель обращения с цифровыми устройствами. Исследования показывают, что стиль родительского медиавоспитания (запретительный, разрешающий, совместно-деятельностный) существенно влияет на характер цифрового поведения ребёнка. [1, 3] Эффективными по нашему мнению, является совместное использование цифровых ресурсов (просмотр и обсуждение познавательных материалов, участие в онлайн-проектах), открытое обсуждение рисков и правил безопасного поведения в сети, разумная регламентация экранного времени и приоритет развивающего контента, соответствующего возрасту.

Образовательная организация выступает ключевым субъектом, формирующим у ребёнка цифровую компетентность и культуру. В этом контексте важны следующие направления: - разработка школьной политики использования гаджетов на уроках и переменах; - интеграция цифровых ресурсов в учебный процесс с учётом возрастных и психофизиологических особенностей; - включение в образовательные программы модулей по цифровой, информационной и медиаграмотности, медиабезопасности; - повышение ИКТ-компетентности педагогов и их готовности к использованию смешанного и дистанционного форматов обучения.

Исследователи подчёркивают, что минимизация рисков и реализация потенциала цифровых технологий возможны лишь при согласованных действиях семьи и школы. Ключевыми формами такого партнёрства являются: - родительские собрания и семинары по вопросам цифровой гигиены и безопасности; - совместная выработка правил использования цифровых устройств (в том числе домашних заданий в электронном формате); - обмен наблюдениями за динамикой состояния и поведения

ребёнка.

Цифровые технологии в образовании представляют собой амбивалентный феномен, сочетающий значительный развивающий потенциал и комплекс рисков для гармоничного развития ребёнка. К числу ключевых возможностей относятся: индивидуализация обучения, расширение образовательного пространства, развитие цифровой и информационной грамотности, повышение мотивации и вовлечённости. Основные риски связаны с угрозами физическому и психическому здоровью, искажениями в социализации и ценностно-нравственном развитии, а также с изменением структуры когнитивной деятельности.

Характер влияния цифровых технологий не является детерминированным: он опосредуется педагогическими условиями, семейным контекстом, возрастом ребёнка, содержанием и режимом использования устройств. Гармоничное развитие возможно при: осмысленной интеграции цифровых ресурсов в образовательный процесс; соблюдении норм цифровой гигиены; партнёрстве семьи и школы в вопросах медиавоспитания.

Таким образом, нами рассмотрены основные возможности и риски использования цифровых технологий в образовании для гармоничного развития ребёнка и обозначить педагогические условия минимизации негативных эффектов.

Список литературы

1. Байкова М.И., Ходакова Н.П. Использование электронных образовательных ресурсов для активизации познавательной учебной деятельности. // В сборнике: Современные технологии и автоматизация в технике, управлении и образовании. Сборник трудов II Международной научно-практической конференции. 2020. С. 139-141.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с изменениями и дополнениями). – М.: Минпросвещения РФ, 2021.
3. Ходакова Н.П. Роль информационных технологий в организации предметно-пространственной среды образовательного учреждения. // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2018. № 2. С. 36.

Рассохин М.Ю.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются возможности применения цифровых инструментов для формирования функциональной грамотности на уроках русского языка. Показано, что использование интерактивных платформ, образовательных сервисов и мультимедийных ресурсов помогает развивать навыки смыслового чтения, анализа информации и построения связного высказывания. Отмечается, что цифровые технологии повышают мотивацию учащихся и делают учебный процесс более практико-ориентированным. Сделан вывод о том, что сочетание цифровых и традиционных методов обучения способствует более эффективному развитию функциональной грамотности школьников.

Ключевые слова: цифровизация образования, читательская грамотность, образовательные технологии, интерактивные платформы, смысловое чтение.

Проблема формирования функциональной грамотности в последние годы заняла одно из центральных мест в образовательной повестке. Данный интерес не случаен: требования к результатам обучения смещаются от простого воспроизведения знаний к готовности применять их в нестандартных, слабоструктурированных ситуациях. Выпускник школы сегодня должен не столько пересказывать содержание параграфа, сколько демонстрировать способность ориентироваться в информационно насыщенной среде, выделять существенное, отсеивать манипулятивные приёмы и принимать обоснованные решения на основе анализа разнородных данных. В контексте этих вызовов русский язык как учебный предмет занимает особое положение. Ни одна другая дисциплина не даёт в таком объёме инструментов работы со смыслом, логикой изложения, аргументацией и критической оценкой высказывания. Именно на уроках русского языка формируется база для функциональной грамотности: анализ чужой речи, различение факта и оценки, выявление скрытых тезисов, конструирование собственного связного и доказательного высказывания. Без этих базовых умений любые цифровые решения остаются лишь техническим дополнением, не ведущим к реальному образовательному результату.

Вместе с тем анализ массовой школьной практики обнаруживает устойчивое противоречие. Традиционная методика преподавания русского языка, особенно на уровне основного общего образования, преимущественно ориентирована на работу с художественными текстами

из программных сборников и на выполнение форматно-языковых упражнений (вставка пропущенных букв, раскрытие скобок, перегруппировка грамматических форм). Указанные виды работы необходимы для формирования автоматизированных навыков, однако они недостаточно моделируют ситуации, с которыми учащийся сталкивается вне школы. В реальной коммуникативной практике ребёнок обращается к новостным заметкам, публицистическим статьям, постам в социальных сетях, инструктивно-справочным материалам, рекламным сообщениям, зачастую содержащим элементы скрытого убеждения или искажения информации. Возникает закономерный вопрос: каким образом сделать процесс обучения русскому языку более практико-ориентированным, не снижая при этом уровня теоретической подготовки? Одним из обоснованных ответов является системное и методически выверенное применение цифровых образовательных инструментов. Однако важно подчеркнуть: само по себе внедрение технических средств не гарантирует формирования функциональной грамотности. Эффективность определяется исключительно тем, какие учебные задачи через эти средства решаются. Если цифровые инструменты используются лишь для переноса традиционных упражнений в электронную форму, ожидаемого прироста в развитии прикладных навыков не происходит.

З.К. Сабитова определяет функциональную грамотность как умение гибко использовать языковые средства в разных коммуникативных ситуациях, подчёркивая необходимость анализа текстов разной природы [4, с. 61]. И.А. Белова справедливо замечает: работа с текстами разных типов развивает аналитическое мышление и способность интерпретировать информацию [2, с. 43]. Х. Ай добавляет важный нюанс: в условиях информационной перегрузки ключевым становится навык критической оценки и отбора данных [1, с. 259]. Однако, как показывает анализ сборников [5, с. 38-41], в массовой практике сохраняется переко́с в сторону теории.

Именно здесь цифровые сервисы могут сыграть позитивную роль. Они позволяют быстро моделировать «жизненные» задачи, дают мгновенную обратную связь и — что немаловажно для подростков — работают в привычной для них среде.

Какие конкретно инструменты я имею в виду? Коротко — в таблице.
Таблица 1. Возможности цифровых инструментов на уроках русского языка

<i>Цифровой инструмент</i>	<i>Что делаем на уроке</i>	<i>Какой результат получаем</i>
LearningApps / Quizlet	Создаём интерактивные тесты, сортировки терминов, викторины по тексту	Быстрая проверка понимания, отработка правил без скуки

Mentimeter / Google Forms	Моментальный опрос после анализа текста, сбор мнений	Развитие навыков самоконтроля и рефлексии
Онлайн-доски (Linoit, Padlet)	Коллективный разбор текста: каждый выделяет главную мысль, аргументы	Учимся слышать друг друга, видеть разные интерпретации
Яндекс.Учебник / РЭШ	Интерактивные тренажёры по грамматике с автопроверкой	Индивидуальная траектория: сильный не скучает, слабый не боится ошибиться

Следует обратить внимание на ограничения, сопряжённые с чрезмерным использованием цифровых средств в обучении. Как показывают наблюдения, избыточное увлечение интерактивными форматами способствует формированию поверхностного, фрагментарного восприятия информации («клиповое мышление»). Если учащийся преимущественно выполняет краткие тестовые задания с мгновенной обратной связью, но не приобретает навыка вдумчивой работы со сложным текстом, то происходит не развитие функциональной грамотности, а тренировка преимущественно скорости реакции. В связи с этим цифровые инструменты оказываются педагогически эффективными лишь в той мере, в какой они органично дополняют традиционные методы обучения, предполагающие медленное чтение, коллективное обсуждение и рефлексия.

Обратимся к практическим примерам реализации описанного подхода.

Задания на развитие смыслового чтения

Учащимся предлагается короткий текст информационного характера (например, новостная заметка с сайта «Наука и жизнь» либо пост из научно-популярного сообщества в социальных сетях). Система вопросов к такому тексту принципиально отличается от традиционной («о чём говорится в тексте?»). Вопросы формулируются следующим образом: «Какие языковые единицы в данном тексте выполняют оценочную функцию?», «Какие факты, представленные в тексте, поддаются верификации?», «Какие уточняющие вопросы следовало бы задать автору для более полного понимания позиции?».

Моделирование типичных коммуникативных ситуаций

Ученикам предлагается составить электронное письмо учителю с просьбой о переносе контрольного мероприятия или разработать инструкцию для нового пользователя электронного дневника (например, дневник.ру). Практика показывает, что значительная часть учащихся (около половины в среднестатистическом классе) затрудняется с оформлением

подобных сообщений: текст начинается с недифференцированного обращения «Здравствуйте, я хочу попросить...», отсутствуют тема письма, логическая структура и чётко сформулированный запрос. Систематическое выполнение подобных заданий формирует навык практического использования языка в социально значимых контекстах.

Проектная деятельность в малых группах

В качестве примера можно привести задание по созданию краткого аналитического обзора на тему «Феномен интернет-мемов как форма современного фольклора». При выполнении данного задания учащиеся работают с 2–3 источниками разного типа, осваивая навыки поиска информации, её критического отбора, структурирования и формулирования аргументированных выводов.

Проведённый анализ позволяет утверждать: цифровые инструменты сами по себе не являются гарантом формирования функциональной грамотности. Однако они предоставляют учителю гибкий и многофункциональный инструментарий для конструирования практико-ориентированных учебных задач. Ключевым условием эффективности выступает удержание педагогической цели. Если цифровая платформа задействуется учителем лишь формально, ради самого факта использования информационно-коммуникационных технологий, то ожидаемого прироста в уровне функциональной грамотности, как правило, не происходит. Иная ситуация складывается при осмысленном, методически продуманном включении цифровых средств в учебный процесс. В этом случае тест выполняет функцию самопроверки, онлайн-доска становится пространством для организации учебного диалога, а проектная деятельность — средой для отработки аналитических компетенций. Практика подтверждает: именно при таком подходе наблюдается положительная динамика. Кроме того, цифровые образовательные платформы создают реальные возможности для дифференциации обучения с учётом актуального уровня подготовки школьников. Один ученик получает для работы короткий адаптированный текст и систему опорных вопросов, другой — неадаптированную научно-популярную статью с заданием выявить скрытую авторскую позицию. Такая организация, как показывает опыт, позволяет избежать двух крайностей: отставания слабоуспевающих и искусственного сдерживания развития сильных учащихся.

Развитие цифровой образовательной среды, вне всякого сомнения, расширяет современный педагогический инструментарий. Однако ключевым условием успеха остаётся методическая компетентность учителя, его способность в нужный момент переключить внимание учащихся с экранных устройств на рефлексивную аналитическую деятельность.

Список литературы

1. Ай Х. Формирование функциональной грамотности школьников в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс]. – 2025. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-shkolnikov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Белова И.А. Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка [Электронный ресурс]. – 2025. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-na-urokakh-russkogo-yazyka> (дата обращения: 15.03.2026).
3. Белякова Г. В. Цифровые инструменты формирования деривационной грамотности школьников [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. – 2022. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-instrumenty-formirovaniya-derivatsionnoy-gramotnosti-shkolnikov> (дата обращения: 15.03.2026).
4. Сабитова З.К. Функциональная грамотность на уроках русского языка: монография. – Москва: Флинта, 2023. – 410 с.
5. Формирование функциональной грамотности: вызовы и эффективные практики: сборник научно-методических материалов. – Майкоп: АРИПК, 2025. – 306 с.

Рыбакова В.А.

Бакалавр ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва

RybakovaVA585@mgpu.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ Н.Ф. ТАЛЫЗИНОЙ ПРИ РЕШЕНИИ КВАДРАТНЫХ УРАВНЕНИЙ В КУРСЕ АЛГЕБРЫ 8 КЛАССА (БАЗОВЫЙ И ПРОФИЛЬНЫЙ УРОВНИ ОБУЧЕНИЯ)

В данной статье рассматривается применение метода программированного обучения, разработанного в трудах Н.Ф. Талызиной, как универсального средства формирования алгоритмического мышления у учащихся 8 классов. Особое внимание обращено методике поэтапного формирования умственных действий (ПФУД) при изучении темы «Квадратные уравнения». Представлен план обучения для базового и профильного уровней обучения математике, а также примеры заданий и схем ориентировочной основы действий (ООД).

Ключевые слова: Метод программированного обучения, теория поэтапного формирования умственных действий (ПФУД), Н.Ф. Талызина, квадратные уравнения, алгебра 8 класс, ориентировочная основа действий

(ООД), базовый уровень обучения, профильный уровень обучения, алгоритмизация обучения, дифференциация обучения математике.

Введение

Современное образование требует поиска таких методов обучения, которые позволяют формировать у учащихся осознанные и прочные математические навыки. Особую значимость эта потребность приобретает при изучении темы «Квадратные уравнения» в 8 классе, где сливаются базовый и профильный уровни математической подготовки школьников. Традиционный подход не всегда обеспечивает глубокое понимание алгоритмов и часто приводит к механическому запоминанию материала урока. Аналогом выступает метод программированного обучения, разработанный Н.Ф. Талызиной. Данный метод базируется на теории поэтапного формирования умственных действий и позволяет управлять процессом усвоения знаний. Он предоставляет учителю инструмент для четкого структурирования материала и организации обратной связи. В данной статье рассматривается реализация идей Н.Ф. Талызиной при обучении решению квадратных уравнений с разбиением на базовый и профильный уровни математической подготовки.

Основная часть

Метод программированного обучения, в интерпретации Нины Федоровны Талызиной, базируется на психологической теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Ключевая идея заключается в том, что знание не передается напрямую, а формируется в процессе деятельности учащегося. Н.Ф. Талызина обращает внимание на управлении процессом усвоения знаний умений.

Основные принципы, применимые к теме «Квадратные уравнения»:

- Наличие ООД (Ориентировочной основы действия). Учащийся получает четкую схему (алгоритм), по которой он будет работать.
- Поэтапность. Переход от действия через внешнюю речь к умственному действию.
- Обратная связь. Мгновенная проверка правильности каждого шага помогает избежать ошибок.

Изучение темы «Квадратные уравнения» в 8 классе делится на модули. Для каждого модуля разрабатывается своя ООД. Данный план представлен с учетом разбиения программы на базовый (БУ) и профильный (ПУ) уровни обучения.

Этап 1: Формирование понятия «Квадратное уравнение» и определение коэффициентов a , b и c .

- Цель: научиться распознавать уравнение среди иных и определять его параметры (a , b , c).

- ООД (Памятка):

1. Привести уравнение к виду $ax^2 + bx + c = 0$.

2. Убедиться, что $a \neq 0$.
3. Выписать коэффициенты: старший (a), второй (b), свободный член (c).

Учащимся рекомендовано выдавать дидактические карточки с уравнениями, где правая часть изначально не равна нулю. Ставится задание: стрелками показать, что нужно перенести, в какую сторону, и подчеркнуть коэффициенты разными цветами.

Этап 2: Решение неполных квадратных уравнений (БУ, ПУ)

- Цель: оттачивание алгоритмов для случаев $b = 0, c = 0$.
- Программированный блок: учащийся получает лист с разветвленной программой. Начало: «Определить тип неполного уравнения». В зависимости от выбора (ось $ax^2 + c = 0$ или $ax^2 + bx = 0$), учащийся переходит к соответствующему блоку формул.

Этап 3: Решение полных квадратных уравнений через дискриминант (БУ)

- Цель: сформировать навык решения по алгоритму.
- ООД:
 1. Вычислить дискриминант по формуле: $D = b^2 - 4ac$.
 2. Сравнить значение D с нулем.
 3. Если значение $D < 0$, то записать ответ «Корней нет».
 4. Если значение $D > 0$, то найти два корня по формуле: $x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a}$.
 5. Если значение $D = 0$, то вычислить корень по формуле: $x = \frac{-b}{2a}$.

Этап 4: Теорема Виета и специальные методы (ПУ)

- Цель: освоение приемов средней сложности решения для углубленного уровня изучения, расширение приемов решения.

- ООД:
 1. Проверить, является ли уравнение приведенным (если $a = 1$).
 2. Если является, то использовать метод подбора: найти числа x_1 и x_2 , такие, что $x_1 \cdot x_2 = c$ и $x_1 + x_2 = -b$ (по теореме Виета).

3. Выполнить проверку.

Для выполнения метода Талызиной задания должны содержать действия и контроль.

Фрагмент программированной карточки для базового уровня обучения:

Тема: “Дискриминант”.

1. Дано уравнение: $3x^2 - 5x + 2 = 0$
 - а. Шаг 1. Найти, чему равен коэффициент a (Если учащийся указывает ответ “3”, то его информирует о возможности перейти к шагу 2. Если нет — он должен вернуться к памятке и дать правильный ответ).
 - б. Шаг 2. Найти, чему равен соответственно коэффициент b .

- с. Шаг 3. Вычислить b^2 , вычислить $4ac$.
- д. Шаг 4. Найти D и сравнить с нулем.
- е. Вычислить корни по формуле....и далее расписываются шаги до конца.

Фрагмент карточки для профильного уровня обучения:

- Задание: при каком значении параметра p уравнение $x^2 + px + 9 = 0$ имеет единственный корень? Расписываются только промежуточные шаги, которые способны выявить наиболее частые затруднения при решении.

Методика работы на разных уровнях обучения алгебры для темы “Квадратные уравнения” построена следующим образом:

Базовый

уровень:

Основная задача — довести алгоритм до автоматического применения. На этом уровне метод Талызиной реализуется через жесткие алгоритмические предписания.

- Форма работы: работа по образцу, решение типовых задач.
- Контроль: Пошаговый контроль важен для снятия математической тревожности у учащихся (особенно, если это учащиеся, осваивающие базовый уровень подготовки).
- Распространенные ошибки: потеря знаков при подстановке отрицательных коэффициентов. Для профилактики используется этап «проговаривания вслух» (по С.Н. Лысенковой).

Профильный

уровень:

Здесь метод Н.Ф. Талызиной постепенно усложняется: учащийся работает не только по готовой ООД, но и учится составлять ее самостоятельно. Профильный уровень усвоения требует свертывания действий (основывается на исследованиях В.А. Крутецкого).

- Урок представляет собой решение уравнений с параметрами (дополнительно, можно попросить учащихся провести параллельно работу в программе “Desmos” для визуальной поддержки при работе с параметрами квадратного уравнения), исследование количества корней в зависимости от коэффициентов уравнения, а также решение самих уравнений, сводящихся к квадратным (биквадратные). Педагог при этом консультирует учащихся. Для работы используются карточки с повышенным уровнем задач, где нужно отличить существенные признаки уравнения от несущественных.

Заключение

Применение метода программированного обучения Н.Ф. Талызиной при изучении темы “Квадратные уравнения” позволяет структурировать материал: он становится доступен для учащихся с разным уровнем математической подготовки. На базовом уровне метод обеспечивает усвоение обязательного программного минимума, а на профильном — создает основу для развития исследовательских навыков и умений.

Основным условием успеха является тщательно разработанная ориентировочная основа действий и система обратной связи на каждом этапе решения.

Список литературы

1. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1984.
2. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — М.: Академия, 1998.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. — М.: КДУ, 2005.
4. Макарычев Ю.Н. и др. Алгебра. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений (базовый и профильный уровни). — М.: Просвещение, 2018.
5. DeepSeek [Электронный ресурс]. — URL: <https://chat.deepseek.com> (дата обращения: 12.04.2026)

Слесарева Е.А.

магистрант ГАОУ ВО «МГПУ» DST-251мв

воспитатель ЧУ ОО

«Татьянинская школа», г. Москвы

ТИШИНА ДЕРЕВА И ШУМ ЭКРАНА: «ДАРЫ ФРЕБЁЛЯ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается парадокс современного образования: возвращение к классическому дидактическому материалу XIX века как ответ на вызовы цифровой эпохи. На примере опыта работы московского детского сада с развивающим набором «Дары Фрёбеля» показано, как тактильная простота и отсутствие готовых сценариев помогают преодолевать речевые трудности дошкольников, формировать навыки коммуникации и социального взаимодействия. Материал адресован педагогам дошкольных учреждений, логопедам и специалистам системы образования.

Ключевые слова: дары Фрёбеля, классический дидактический материал, речевые трудности дошкольников, коммуникативные навыки, социальное взаимодействие, тактильное обучение, цифровая эпоха.

Введение

За последние несколько лет портрет ребенка-дошкольника претерпел кардинальные изменения. Современные дети приходят в детский сад, свободно ориентируются в интерфейсах смартфонов и планшетов, но испытывают трудности при построении развёрнутых высказываний. Они

способны часами погружаться в динамичные игры на экране, однако теряют интерес к традиционным книгам через несколько минут. Ежедневный поток визуального контента не развивает способность к описанию простых сюжетных изображений [2]. Стало очевидно - современная цифровизация забирает потребность в живом слове.

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция к ухудшению концентрации внимания у дошкольников. Одним из ключевых последствий этого процесса является недостаточное развитие активного и пассивного словарного запаса. Благодаря современным цифровым гаджетам ребенок привык получать информацию сразу и в готовом виде, нет необходимости в домысливании, отгадывании (загадок), теряется потребность вступать в диалог.

Гаджеты формируют привычку получать информацию мгновенно и в готовом виде, исключая необходимость самостоятельного мышления и диалогического общения [3]. В современной системе образования использование традиционных методов речевого развития - составление рассказа, беседы по сюжетным картинкам, пересказы, заучивание стихов вызывают сложности у детей. Как же научить говорить ребенка, если он не умеет слышать и слушать? Как известно все новое — это хорошо забытое старое. В этих условиях особую актуальность приобретает наследие Фридриха Фрёбеля, создателя первого в мире детского сада и автора системы, которая сегодня переживает второе рождение в инновационных практиках современного образования. Фрёбель подчеркивал приоритет слова: «Необходимо для развития сознания, для укрепления духовной силы и способностей ребенка связывать его действия и поступки со словом. Ни то ни другое в отдельности не исчерпывает действительности и не способствует развитию духа ребенка». [4.с.24]

В наше время увеличился рост количества детей с нарушениями речи и возросла потребность в эффективных методах. В мире, где ребёнка постоянно атакуют визуальным шумом, отсутствие лишних раздражителей работает как терапия. Именно «Дары Фрёбеля» удачно объединяют сенсорные ощущения, конструкторскую работу и речевые упражнения. Наборы «Дары Фрёбеля» -деревянные, натуральные цвета, простейшие геометрические формы: шары, кубики, цилиндры, палочки, приятные на ощупь, они тёплые (шерстяные), «живые». Ребёнок не отвлекается на яркость, звуковые эффекты - он сосредотачивается на действии. Он не ждёт, что игрушка сама начнёт говорить и двигаться - он начинает говорить и двигаться сам. На первый взгляд - бедность. Но именно эта «бедность» сегодня становится педагогическим золотом.

Наши ладони - мощнейший канал информации. Перебирая гладкие шары, шершавые цилиндры, острые призмы, ребенок создает в мозгу «тактильную карту». Каждое ощущение требует обозначения. Так в речи появляются не только существительные (шар, кубик), но и качественные

прилагательные (гладкий, скользкий, легкий, тяжелый), наречия (гладко, остро), сравнения (как льдинка, как яблоко). Природный материал вызывает у детей интерес и желание делиться впечатлениями, комментировать процесс постройки, договариваться со сверстниками, что становится фундаментом словаря.

Речь не существует в вакууме. Она нужна, чтобы общаться, договариваться, понимать других и быть понятым. Комплект «Даров Фрёбеля» организует превосходную основу для этого. Их элементарная структура в сочетании с универсальным применением даёт возможность привлекать к групповым занятиям малышей с неодинаковым уровнем готовности. Материал не ставит барьеров - он приглашает.

Опыт внедрения «Даров Фрёбеля» подчёркивает их разностороннюю ценность в роли адаптивного механизма, соответствующего ФГОС ДО: эти наборы, не только вводят детей в мир окружающего и помогают формировать навыки общения, но и создают основу для систематического совершенствования всех элементов устной речи:

1. Звукопроизношение и развитие фонематического восприятия

- *закрепление поставленных звуков* (кубики, колечки, полукольца, палочки, кубики можно превратить в зрительную опору для звукового анализа. Каждый звук в слове получает своё обозначение. Слоги выкладываются бусинами на шнурке. Это особенно важно для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием).

- *тренировка речевого дыхания* (лёгкие шерстяные мячики на нитях отлично подходят для упражнений на речевое дыхание: дети сдувают их с ладони или стола, это не просто игра, а тренировка для чистого произнесения звуков).

Все элементы набора позволяют создать звуковой состав слова, делая процесс отработки звуков наглядным и увлекательным.

2. Формирование лексико-грамматического строя речи

- *ориентация в пространстве и предложное управление* (размещая фишки или кубики по инструкции, дети учатся различать предлоги: разместить жёлтый кружок *НАД* кубиком, спрятать треугольник *ЗА* домиком, выложить ограду полукольцами *ВОКРУГ* домика.

- *звуковой и слоговой анализ* (элементы набора удобно использовать в качестве условных обозначений (фишек) при составлении схем слов и предложений, что особенно эффективно на этапе подготовки к обучению грамоте).

Данные наборы помогают детям понять и усвоить сложные грамматические закономерности.

3. Развитие связной речи и обучение пересказу

- *моделирование сюжета* (построение объёмных композиций и сюжетов из деталей служит основой для составления развёрнутых рассказов. После прослушивания сказки дети конструируют услышанное).

Наборы «Даров Фрёбеля» выступают как общий диалоговый инструмент, посредством которого игровое конструирование ведёт к целостному владению элементами языка.

В дошкольном образовательном пространстве «Дары Фрёбеля» заняли прочное место не как музейный экспонат, а как живой, работающий инструмент. Набор органично вписывается в STEM-подход, который активно развивается в детских садах. Конструируя, ребёнок осваивает основы математики (счёт, форма, симметрия), физики (равновесие, устойчивость), инженерии (проектирование) и, конечно, речи (описание, объяснение, презентация проекта).

ФОП акцентирует внимание на поддержке детской инициативы и социализации. «Дары Фрёбеля» идеально вписываются в эти задачи: они не дают готовых решений, а побуждают детей к самостоятельному творчеству и общению. В условиях жизни в мегаполисе, где дети часто изолированы друг от друга, такие совместные игры бесценны. Включение «Даров Фрёбеля» в образовательный процесс - это осознанная стратегия цифрового баланса. Педагоги понимают: нельзя оградить ребёнка от гаджетов, но можно и нужно предлагать ему альтернативу, где он будет не потребителем, а творцом – «Где экран молчит, а говорит сам ребёнок».

Заключение

«Дары Фрёбеля» представляют собой уникальный синтез педагогических традиций и современных образовательных тенденций. В мире избыточного информационного потока они возвращают детей к фундаментальным основам развития: тактильному опыту, живому общению и творческому мышлению [6]. В условиях цифровизации дошкольного образования «Дары Фрёбеля» выступают не как архаичный метод, а как актуальный инструмент, отвечающий на вызовы времени и помогающий найти баланс между виртуальным и реальным миром.

Список литературы

1. Кузнецова, Л. Н. Проблемы использования цифровых образовательных технологий в дошкольных образовательных организациях / Л. Н. Кузнецова, О. И. Гербет // Цифровизация современного дошкольного образования: основные подходы, проблемы и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 09 декабря 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 48-52.
2. Лодочникова, Л. В. Влияние цифровизации на умственное и речевое здоровье ребенка младшего дошкольного возраста / Л. В. Лодочникова // Цифровизация современного дошкольного образования: основные подходы, проблемы и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 09 декабря

2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 63-66.

3. Смирнова, Е. О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2026. — 163 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12814-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/598975> (дата обращения: 12.03.2026).

4. Смирнова, Е. О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учебник для среднего профессионального образования / Е. О. Смирнова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2026. — 121 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-12815-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 24 — URL: <https://urait.ru/bcode/598974/p.24> (дата обращения: 10.03.2026).

5. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / Сост., предисловие Л.М. Волобуева. - М.: Издат. дом «Карпуз», 2001. - 288с., ил. - (Педагогика детства).

6. Холодова, О.Л., Тюменцева, Н.С., Крашенинников-Хайт, Е.Е. (2025). Гаджеты в детском саду: образ, представления и реальность. Исследование перспективы ребенка. Современное дошкольное образование, 19(3), 26–42.

Ткачева Г.В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ
учитель начальных классов ЧУ ОО
«Татьянинская школа», г. Москвы

ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ: СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ МОСКОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья исследует социокультурное развитие младших школьников в условиях современного московского образования. Анализируется интеграция традиционных образовательных практик и цифровых технологий, включая использование платформы «Московская электронная школа», виртуальных лабораторий и интерактивных уроков для четвертых классов. Особое внимание уделяется формированию культурной идентичности, коммуникативных навыков и цифровой грамотности. Рассмотрены примеры внедрения инновационных инструментов, которые обеспечивают индивидуализацию обучения, расширяют возможности внеурочной деятельности и усиливают связь между образовательным процессом и социокультурной средой Москвы.

Ключевые слова: московское образование, социокультурное развитие, цифровые технологии, Московская электронная школа, виртуальные лаборатории, интерактивное обучение, четвёртый класс, образовательные инновации.

Современная система образования в Москве выступает примером гармоничного сплава культурно-исторических традиций и современных технологических решений. Образовательная среда столицы направлена на всестороннее развитие личности младшего школьника, в том числе на формирование навыков социального взаимодействия, усвоение культурных норм и интеграцию в цифровую образовательную среду. Особое внимание уделяется практикам, способствующим развитию навыков сотрудничества, критического мышления и информационной грамотности, которые являются ключевыми компонентами образовательного процесса [3].

Социокультурное развитие учащегося представляет собой процесс освоения культурных ценностей, способов взаимодействия в коллективе и участия в жизни образовательной общности. В условиях современного мегаполиса образовательное учреждение выполняет функцию связующего звена между культурным наследием и инновационными методиками обучения, предоставляя пространство, в котором традиционные подходы к взаимодействию с учебным материалом гармонично интегрируются с цифровыми технологиями [2]. Реализация городских проектов, музейных программ и участие в культурных мероприятиях и городских инициативах способствуют расширению культурного контекста образовательного процесса, формируя у обучающихся младшего школьного возраста устойчивое чувство принадлежности к местной культурной среде [1].

Основным элементом процесса цифровой трансформации образовательной системы Москвы является проект «Московская электронная школа» (МЭШ). Данный проект представляет собой комплексную цифровую платформу, которая обеспечивает единое образовательное пространство для всех участников образовательного процесса. Платформа интегрирует функции электронного журнала, библиотеки учебных материалов, интерактивных сценариев проведения уроков и предоставляет доступ к образовательным ресурсам как для дистанционного, так и для очного обучения. Библиотека МЭШ содержит сотни тысяч электронных материалов, в том числе интерактивные задания, мультимедийные элементы и контурные карты, которые используются в процессе обучения на всех ступенях, включая начальную школу. Такая инфраструктура становится важным инструментом формирования информационной и функциональной грамотности учащихся [4].

В образовательной практике четвертого класса использование цифровых ресурсов, предоставленных библиотекой Московской электронной школы (МЭШ), способствует расширению учебного опыта

учащихся. В рамках уроков окружающего мира интерактивные карты и наглядные схемы помогают осмыслению явлений природы через цифровую визуализацию. Например, в рамках сценария урока «Где обитают белые медведи?», разработанного для предмета «Окружающий мир» на платформе МЭШ, предусмотрена дополнительная информация, представленная в интерактивной форме. Также включены интерактивные задания и тестирование для оценки усвоения материала учащимися. Электронные тренажеры по русскому языку обеспечивают работу с текстами, способствуя развитию навыков лексического анализа и синтаксического разбора. Использование контурных карт по истории позволяет интегрировать изучение культурных объектов Москвы с цифровыми средствами, что усиливает ощущение связи учебного процесса с городской социокультурной средой [2].

Некоторые примеры виртуальных лабораторий в библиотеке МЭШ включают разделы «Оптика», «Механика» и «Электродинамика». В рамках лабораторий школьники четвертых классов взаимодействуют с интерактивными моделями физических явлений, выполняют виртуальные эксперименты и наблюдают последствия изменений параметров в режиме реального времени. Такой подход позволяет осмысленно изучать сложные природные процессы, развивает исследовательские навыки и углубляет понимание предметного материала, одновременно формируя цифровую грамотность и практическое применение научных знаний.

Цифровые технологии способствуют расширению спектра внеурочной деятельности. Электронные платформы обеспечивают мониторинг участия учащихся в кружках, проектной деятельности и культурных инициативах, интегрированных в расписание полного учебного дня. Данный подход позволяет рассматривать школьные занятия как часть комплексной образовательной траектории, включающей исследовательские и творческие проекты. Родители получают доступ к отчетам об успеваемости и достижениях своих детей через цифровые дневники, что способствует укреплению взаимодействия между семьей и образовательным учреждением в контексте их социокультурной функции.

Список литературы

1. Алферьева-Термсикос В. Б. Виртуальные музейные экспозиции как средство социокультурного развития младших школьников // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №5-1. – с. 188-191.
2. Галагузова М. А., Перекальский И. Н. Трансформация образования с внедрением искусственного интеллекта: постановка проблемы // Ценности и смыслы. 2024. №1 (89). – с. 84-94.

3. Романова А. А. Уровень сформированности социокультурной компетенции школьников: констатирующий этап экспериментальной работы // Вестник науки. 2024. №6 (75). – с. 961-968.

4. Турянская О. Ф. Проблемы формирования социокультурной идентичности российских школьников средствами исторического образования // ДМ. 2025. №67. – с. 38-43.

Филатова Е.Д.

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

г. Москва

filatovaed@mgpu.ru

СРЕДСТВА ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В статье прослеживается, как семиотические идеи Ч. Пирса, Л. Выготского, А. Лосева и Ю. Лотмана нашли своё отражение в конкретных методиках обучения математике – у И. Шадриной и Н. Истоминой. На примерах из учебных заданий показано: когда младший школьник переводит информацию из одной знаковой системы в другую (из слов в схему, из схемы в цифры), у него постепенно складываются основы абстрактного мышления.

Ключевые слова: семиотика, знак, семиозис, иконический знак, индекс, символ, семиосфера, математика, начальная школа, графическая модель, абстрактное мышление, моделирование.

Введение

Семиотику – науку о знаках и знаковых системах – начали разрабатывать в XX веке, хотя её истоки уходят в античность. Основателями считают Чарльза Пирса и Фердинанда де Соссюра. Пирс предложил трёхчастную структуру знака (репрезентамента, объект, интерпретанта) и назвал процесс рождения смысла семиозисом. Он же разделил знаки на иконы (похожи на то, что обозначают), индексы (указывают на причинно-следственную связь) и символы (действуют по договорённости).

Лев Выготский перевернул представление о знаке, объявив его психологическим орудием. По Выготскому, человек специально создаёт знаки-стимулы (тот же узелок на память), чтобы управлять собственным поведением и мышлением. Сначала знаки возникают в общении между людьми (на интерпсихическом уровне), а потом «врастают» внутрь, становясь частью личности (интрапсихический уровень).

Алексей Лосев в «Философии имени» пошёл ещё дальше: имя – не просто ярлык, это энергия сущности, которая проявляется в слове. Символ,

по Лосеву, не аллегория, а внутренняя закономерность вещи, мост между языком и мифом. Имя онтологически укоренено в бытии: слово не просто отражает мир, оно причастно ему.

Юрий Лотман ввёл понятие семиосферы – единого семиотического пространства, похожего на биосферу. Культура – это сложный текст, а границы между разными семиотическими языками работают как переводчики. В такой модели текст становится полноценным собеседником, порождающим новые смыслы.

Все эти идеи нашли практическое воплощение в методике Ирины Шадринной. Она создала педагогический инструмент, который переводит абстрактную семиотику в конкретные приёмы обучения младших школьников математике.

Суть подхода Шадринной: знак – это инструмент познания мира. Она выделяет четыре действия: кодирование, интерпретация, перевод и моделирование. Главный принцип – не смешивать математический объект с его знаком (цифра «5» – это ещё не само число пять). Ребёнок учится одну и ту же мысль выражать словами, потом рисовать схему, затем записывать символами.

Шадринна различает такие типы моделей: предметные (кубики, счётные палочки), графические (схемы, рисунки) и знаково-символические (цифры, знаки действий).

Пример знаково-визуального этапа (введение схем и символов):

Задача: «В вазе было 5 конфет. 2 конфеты съели. Сколько осталось? Закрась столько кружков на схеме, сколько конфет осталось. Запиши решение с помощью цифр и знаков». К задаче дается схема: пять пустых кружков, два из которых нужно зачеркнуть. Здесь ребенок выполняет действие (вычитание) на схеме, а затем переводит его на язык математической символики: $5 - 2 = 3$

Пример процессуального, обогащающего этапа (работа с абстрактными знаками)

Задача: «Какое число нужно вставить в «окошко», чтобы равенство было верным? $7 - \square = 4$. Проверь себя с помощью числового отрезка». Здесь, числовой отрезок (линейка) выступает в роли модели, помогающей визуализировать действие вычитания (сделать 3 шага назад от числа 7, чтобы попасть в число 4)

Так же еще пара примеров заданий из учебников Петерсона Л.Г.:

1. Задание. «Используя модель движения муравья, вставь пропущенные числа в рассказ о его путешествии по координатному лучу:

(На луче отмечены деления: 0, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80; ёлочка расположена на отметке 80.)»

Муравей вышел из точки 0 (начало координатного луча) и пошёл направо со скоростью 10 ед./ч. Через 2 ч он оказался в точке 20, которая удалена от ёлочки на расстояние 60 единиц. Ещё через 6 часов муравей

дошёл до ёлочки.

2. Задание. «Нарисуй модель чисел 2 с 4 д и 2 м 4 дм. Вырази в разных единицах». Обозначив сотни и метры большими треугольниками, десятки и дециметры – маленькими, дети переводят: 2 с 4 д = 24 д = 240 ед. и т.д.

Параллельно с Шадриной в отечественной педагогике развивался подход к моделированию, предложенный Натальей Борисовной Истоминой. Её методика, реализованная в учебниках по системе «Гармония», фокусируется на использовании графических и схематических моделей для обучения решению текстовых задач. По мнению Истоминой, основная цель обучения решению текстовых задач — научить детей устанавливать связи между данными и искомыми, а затем выполнять арифметические действия.

В своей методике Истомина использует разнообразные упражнения на моделирование задачных ситуаций:

1. Моделирование на предметной наглядности. Например, к схематическому рисунку дается текст: «На халате 10 петель. Мама пришила к халату 4 пуговицы. Сосчитайте, сколько ещё понадобится пуговиц». Ученики обозначают пришитые пуговицы кружками и выполняют задание.

2. Задача на части и целое. Условие: «В классе 28 учеников. Из них 16 занимаются плаванием, остальные — музыкой. Сколько учеников занимаются музыкой?» Графическая модель: отрезок 28, часть 16, вторая часть — ?. Решение: $28 - 16 = 12$.

Заключение

Итак, эволюция семиотической мысли — от чисто теоретических построений Пирса, Выготского, Лосева, Лотмана до прикладных методик Шадриной и Истоминой — показывает, как знак из логической категории превращается в реальное психологическое орудие и рабочий инструмент познания. Оба подхода — и знаковое моделирование Шадриной, и графическое моделирование Истоминой — учат младших школьников переводить информацию из словесной формы в рисунки, схемы, символы. В результате у детей развивается гибкость мышления и способность к абстракции. Семиотика в итоге становится не просто наукой о знаках, а основой практической образовательной технологии, которая помогает ребёнку анализировать, строить модели и решать задачи.

Список литературы

1. Истомина, Н. Б. Математика. 1–4 классы: учебник для общеобразовательных организаций (в рамках УМК «Гармония») / Н. Б. Истомина. — М.: Ассоциация XXI век. — (Серия учебников для начальной школы).

2. Лосев, А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев. — М.: Академический проект, 2019. — 303 с.

3. Петерсон, Л. Г. Математика. 1–4 классы: учебник-тетрадь для общеобразовательных организаций / Л. Г. Петерсон. — М.: Ювента, 2023. — (УМК для начальной школы).

4. Пирс, Ч. С. Начала прагматизма / Ч. С. Пирс; пер. с англ. — СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетея, 2000. — Т. 2: Логические основания теории знаков. — 352 с.

5. Шадрина, И. В. Методика преподавания начального курса математики: учебник и практикум для вузов / И. В. Шадрина. — М.: Юрайт, 2024. — 256 с.

Ходакова Н.П.

*доцент, профессор департамента методики обучения,
ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

Григорьева Л.В.

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва*

Ludmila.v.80@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ: ОТ КОНСТРУИРОВАНИЯ К ПРОГРАММИРОВАНИЮ

Актуальность исследования обусловлена запросом экономики на специалистов с инженерным мышлением, основы которого закладываются в дошкольном детстве. Цель работы — обосновать эффективность поэтапного использования образовательных конструкторов («ТЕХНОЛАБ» и «Азбука робототехники НАУСТИМ») для формирования инженерного мышления у детей 5–7 лет в условиях дополнительного образования дошкольной образовательной организации (ДОУ). Методы: педагогическое наблюдение (24 ребёнка, 8 месяцев), анализ продуктов деятельности детей, сравнительный анализ двух типов занятий. Результаты: работа по технологическим картам эффективна для освоения технической грамоты (78% детей справляются с пошаговой сборкой); свободное конструирование по замыслу формирует полный инженерный цикл (65% детей проходят все этапы самостоятельно). Переход к программируемому конструктору показал, что 82% детей с опытом работы с механикой успешно осваивают базовые алгоритмы. Заключение: предложенная сквозная образовательная траектория «от механики к автоматике» способствует развитию пространственного, логического и алгоритмического мышления дошкольников и обеспечивает преемственность с начальным общим образованием.

Ключевые слова: образовательная робототехника, инженерное мышление, дошкольное образование, конструирование, алгоритмическое мышление, программируемые контроллеры, STEAM-образование.

Введение

Современная система образования пересматривает приоритеты в ответ на вызовы цифровой экономики. В России и других развитых странах фиксируется устойчивый спрос на специалистов инженерного профиля, способных проектировать технические системы и анализировать их эффективность [3; 11]. Однако традиционная парадигма долгое время ориентировалась на формирование предметных знаний и репродуктивных умений, оставляя в стороне развитие исследовательского, изобретательского и алгоритмического мышления [5].

Особую значимость приобретает вопрос о сенситивных периодах. Психолого-педагогические исследования (Е.О. Смирнова [13], Н.Е. Веракса [4]) доказывают, что старший дошкольный возраст (5–7 лет) наиболее благоприятен для развития пространственного воображения, наглядно-действенного мышления и способности выдвигать гипотезы. В этом возрасте конструирование выступает как ведущая форма технического творчества [8].

Анализ литературы за последние 5–10 лет показывает рост интереса к робототехнике в дошкольном образовании. Зарубежные исследования (M.U. Bers [6], A. Sullivan [12], M. Resnick [7]) доказывают, что дети 5–7 лет способны осваивать базовые понятия программирования при использовании материальных роботов. В отечественной педагогике накоплен опыт LEGO-конструирования в ДОУ (Е.В. Фешина [2], Т.В. Волосовец, В.А. Маркова [1]). Однако, как отмечает И.В. Кукушкина [5], большинство работ сосредоточено на развитии мелкой моторики и сборке по образцу, тогда как инженерное мышление требует анализа, проектирования, тестирования и рефлексии. Практически отсутствуют исследования сквозной траектории от механики к программированию в рамках одного ДОУ.

Диссертационные работы последних лет (Е.В. Жданова [8], Т.А. Репина [9], О.В. Павлова [10]) описывают успешный опыт, но не предлагают чётких критериев оценки сформированности инженерного мышления и сравнения разных форматов занятий.

Таким образом, проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью формирования инженерного мышления у старших дошкольников и недостаточной разработанностью методического инструментария для последовательного перехода от конструирования по образцу к свободному проектированию и элементарному программированию.

Гипотеза исследования: последовательное применение в рамках дополнительного образования ДОУ механического («ТЕХНОЛАБ») и

программируемого («Азбука робототехники НАУСТИМ») конструкторов в сочетании с двумя форматами занятий (работа по технологическим картам и свободное конструирование по замыслу) способствует формированию у детей 5–7 лет элементов инженерного мышления: целеполагания, планирования, тестирования, доработки модели и понимания простейших алгоритмических структур.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения Муниципального общеобразовательного учреждения «Удельнинская гимназия» в период с сентября 2025 по апрель 2026 учебного года (8 месяцев). В нём приняли участие 24 ребёнка в возрасте 5–7 лет (12 мальчиков, 12 девочек), посещавших кружок по робототехнике в рамках дополнительного образования. Все дети не имели предшествующего опыта систематических занятий конструированием. Родители (законные представители) дали письменное согласие на участие детей в исследовании и обработку полученных данных.

Критерии включения: возраст 5–7 лет, отсутствие тяжёлых речевых и моторных нарушений, регулярное посещение занятий (не менее 75% от общего числа). Контрольная группа не формировалась ввиду того, что все дети, посещавшие кружок, были включены в экспериментальную программу; оценка динамики производилась методом «входных» и «выходных» срезов.

Методы сбора данных

1. Педагогическое наблюдение (структурированное, с фиксацией в дневнике наблюдений после каждого занятия). Оценивались следующие поведенческие проявления: самостоятельность при работе со схемой, способность обнаружить и исправить ошибку в конструкции, использование пробующих действий, инициация обсуждения замысла с педагогом и сверстниками, настойчивость при неудачной сборке.

2. Анализ продуктов деятельности (технологические карты, детские чертежи, собранные модели, созданные алгоритмы). Фиксировались: соответствие модели заданию (или замыслу), оригинальность решения, функциональность модели (способность двигаться, выполнять действия), полнота и последовательность описания алгоритма.

3. Сравнительный анализ двух типов занятий (работа по технологическим картам и свободное конструирование по замыслу). Для каждого типа были разработаны критерии успешности.

4. Оценка освоения программируемого конструктора (набор «Азбука робототехники НАУСТИМ») — фиксация успешности выполнения заданий на движение по линии, остановку перед препятствием, реакцию на свет и звук.

Процедура исследования

Занятия проводились 1 раз в неделю продолжительностью 30 минут в соответствии с СанПиН для детей старшего дошкольного возраста. Первые 4 месяца (сентябрь–декабрь) использовался конструктор «ТЕХНОЛАБ» (механические модели без программирования). В течение этого периода чередовались занятия двух типов: работа по образцу (8 занятий) и свободное конструирование (8 занятий).

Вторые 4 месяца (январь–апрель) использовался конструктор «Азбука робототехники НАУСТИМ» (с программируемым контроллером, датчиками и моторами). На первых 4 занятиях дети осваивали интерфейс программирования (последовательное соединение иконок-команд), на последующих 12 занятиях решали задачи разного уровня сложности.

Обработка данных проводилась методами описательной статистики (подсчёт долей, процентных соотношений). Статистическая значимость различий не рассчитывалась ввиду малой выборки и отсутствия контрольной группы; полученные результаты носят характер предварительных и требуют подтверждения на большей выборке.

Результаты исследования

Результаты первого этапа (конструктор «ТЕХНОЛАБ»).

На занятиях по технологическим картам уже к третьему занятию 78% детей (19 из 24) самостоятельно справлялись с пошаговой сборкой модели из 20–30 деталей. Типичные ошибки распределялись следующим образом: неправильная ориентация деталей встречалась в 15% случаев, пропуск отдельных элементов — в 10%, нарушение порядка сборки — в 8%. К концу четвёртого месяца все дети научились читать простейшие пиктографические схемы. Однако творческая активность была ограничена рамками образца: только 30% детей (7 из 24) предпринимали попытки модифицировать готовую модель (добавить колёса, изменить форму кабины).

Занятия свободным конструированием по замыслу показали иную динамику. На первых 2–3 занятиях большинство детей (83%) испытывали трудности на этапе постановки задачи — им было сложно сформулировать, какую именно модель они хотят создать. Типичными были ответы «не знаю», «хочу что-нибудь». К концу четвёртого месяца 65% детей (16 из 24) самостоятельно проходили все этапы инженерного цикла.

Наиболее успешно дети осваивали этапы «испытание» и «доработка»: после проверки модели 70% детей вносили в неё изменения. Наиболее сложным оказался этап «планирование» (создание чертежа или схемы будущей модели) — без помощи педагога его выполняли только 40% детей.

Сравнивая два типа занятий, можно отметить, что работа по образцу эффективна для освоения технической грамоты: дети быстро запоминают названия деталей, способы крепления и учатся читать схемы. При свободном конструировании, напротив, развиваются проектные навыки: целеполагание, планирование, анализ ошибок и рефлексия.

Результаты второго этапа (конструктор «Азбука робототехники НАУСТИМ»).

Освоение программируемого конструктора выявило чёткую зависимость от предшествующего опыта. Дети, успешно прошедшие этап свободного конструирования на «ТЕХНОЛАБ» (16 человек), справились с программированием значительно быстрее: 82% из них (13 детей) уже на 3–4 занятии самостоятельно создавали простейшие алгоритмы (движение вперёд, поворот, остановка).

Для детей, которые на первом этапе демонстрировали низкие результаты (8 человек), этот переход оказался более сложным: к концу второго этапа только 38% (3 ребёнка) смогли самостоятельно запрограммировать движение по линии. Остальные дети продолжали нуждаться в помощи педагога или работе по образцу.

Наиболее успешно дети осваивали линейные алгоритмы — последовательности из 3–5 команд. С ними к концу четвёртого месяца справились все дети, успешно прошедшие первый этап.

Таким образом, результаты подтверждают, что опыт свободного конструирования на механических моделях является эффективным подготовительным этапом для перехода к программированию. Дети, которые на первом этапе научились анализировать неисправности и дорабатывать модели, значительно легче переносят этот навык на поиск ошибок в алгоритмах.

Обсуждение результатов

Полученные данные в целом подтверждают гипотезу исследования. Последовательное применение двух типов занятий и двух конструкторов действительно способствует формированию у дошкольников элементов инженерного мышления. При этом важно подчеркнуть, что работа по образцу необходима как начальный этап: без неё дети испытывают трудности в оперировании технической терминологией и не имеют моторного опыта сборки [2; 8].

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Занятия по технологическим картам эффективны для формирования технической грамоты дошкольников: 78% детей справляются с пошаговой сборкой после 3–4 занятий.
2. Свободное конструирование по замыслу формирует полный инженерный цикл: к концу программы 65% детей самостоятельно проходят все этапы — от постановки задачи до презентации.
3. Переход к программируемому конструктору доступен детям 5–7 лет. Успешность освоения программирования выше у детей с высокими результатами на предыдущем этапе (82% против 38%).

4. Предложенная траектория «от механики к автоматике» обеспечивает преемственность между дошкольным и начальным образованием.

Список литературы

1. Волосовец, Т.В. Робототехника в дошкольном образовании: методические рекомендации / Т.В. Волосовец, В.А. Маркова. – М.: Перспектива, 2020. – 112 с.
2. Фешина, Е.В. LEGO-конструирование в детском саду / Е.В. Фешина. – М.: Сфера, 2019. – 144 с.
3. Конышева, Н.М. Теория и методика конструирования в детском саду / Н.М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2018. – 168 с.
4. Веракса, Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве / Н.Е. Веракса. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. – 256 с.
5. Кукушкина, И.В. Инженерное мышление: структура и условия формирования в детском возрасте / И.В. Кукушкина // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 34–42.
6. Bers, M.U. Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom / M.U. Bers. – New York: Routledge, 2021. – 230 p.
7. Resnick, M. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play / M. Resnick. – Cambridge: MIT Press, 2017. – 208 p.
8. Жданова, Е.В. Формирование технического мышления у дошкольников средствами образовательной робототехники: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2022. – 198 с.
9. Репина, Т.А. Развитие технического творчества дошкольников в условиях кружковой работы / Т.А. Репина // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 2. – С. 24–31.
10. Павлова, О.В. STEAM-образование в ДОУ: опыт внедрения робототехники / О.В. Павлова // Современное дошкольное образование. – 2024. – № 1. – С. 52–59.
11. Казакова, И.Н. Формирование алгоритмического мышления у старших дошкольников / И.Н. Казакова // Информатика и образование. – 2021. – № 5. – С. 44–50.
12. Sullivan, A. Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade / A. Sullivan, M.U. Bers // International Journal of Technology and Design Education. – 2018. – Vol. 26, № 1. – P. 3–20.
13. Смирнова, Е.О. Детская психология: от трех до семи / Е.О. Смирнова. – М.: Питер, 2020. – 320 с.

14. Clements, D.H. Young children's ideas about geometric shapes / D.H. Clements // Teaching Children Mathematics. – 2020. – Vol. 6, No. 8. – P. 482–488.

15. Иванова, А.И. Образовательная робототехника в ДОУ: опыт работы с конструктором «ТЕХНОЛАБ» / А.И. Иванова // Наука и образование: новое время. – 2023. – № 4 (42). – С. 15–20.

16. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.

17. Papert, S. Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas / S. Papert. – New York: Basic Books, 1980. – 230 p.

18. Каширина, И.И. Критерии оценки инженерного мышления дошкольников / И.И. Каширина // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 67–78.

Примечание. В статье использованы названия образовательных конструкторов («ТЕХНОЛАБ», «Азбука робототехники НАУСТИМ»), которые являются зарегистрированными товарными знаками. Автор не имеет коммерческих интересов, связанных с производителями данных наборов.