



НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

**XXVII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г.)**



Исследования в областях психологии и педагогики.

Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения.

Педагогические исследования в сфере культуры и искусства.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы
XXVII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г.)**

**Том III
Исследования в областях психологии и педагогики.
Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения.
Педагогические исследования в сфере культуры и искусства**

**Электронное издание
сетевого распространения**

Томск 2025

© Томский государственный педагогический университет, 2025

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48
НЗ4

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:

Гребенникова Е. В., канд. биол. наук, доцент; Титова Г. Ю., канд. пед. наук, доцент;
Буравлева Н. А., канд. психол. наук, доцент; Смалеха Е. А., ст. преподаватель;
Яркина Т. Н., канд. пед. наук, доцент; Курышева М. В., канд. филол. наук, доцент.

Рецензент:

Богомаз С. А., д-р психол. наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии
Национального исследовательского Томского государственного университета

Наука и образование : материалы XXVII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г. : в 3 т. Т. III: Исследования в областях психологии и педагогики. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства / отв. ред. Е. В. Гребенникова ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2025. – 323 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,9 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4133> – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-49-7

Сборник включает материалы участников XXVII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование», представленные в рамках работы секций: «Исследования в областях психологии и педагогики», «Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения», «Педагогические исследования в сфере культуры и искусства».

Предназначен для студентов вузов и среднего профессионального образования, аспирантов, молодых учёных и молодых педагогов-практиков.

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48

ISBN 978-5-907791-49-7

© Томский государственный
педагогический университет, 2025

РАЗДЕЛ 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТЯХ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

ТЕХНОЛОГИИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 159.9.072.433; 159.9.018.4

**Влияние современного мира на формирование ценностных ориентаций
младших подростков**

**The influence of the modern world on the formation of value orientations
of younger adolescents**

Михаил Михайлович Волков
Mikhail Mikhailovich Volkov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Геннадьевна Санникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
igsannikova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена влиянию современного мира на младших подростков. Современный мир оказывает значительное влияние на формирование ценностных ориентаций у младших подростков. Цифровизация современного мира способна удовлетворить одну из значимых потребностей младшего подростка в получении информации, коммуникации, самореализации, но и «отклоняет» его ценностные ориентиры в сторону эгоцентричности. Наравне с цифровизацией на формирование ценностных ориентаций подростков в современном мире оказывает влияние также семья, общество и система образования, компенсируя нежелательные «отклонения».

Ключевые слова: младшие подростки, ценностные ориентации, цифровизация, современный мир, потребности

Keywords: younger teenagers, value orientations, digitalization, modern world, needs

При раскрытии данной темы следует пристально рассмотреть особенности младшего подросткового периода. Так, младший подростковый период – это период завершения детства, вырастания из него, переходный период к взрослости. Подросток уже не ребенок, но в общество взрослых еще не вошел. Как правило, он сопоставим с возрастом с 10–11 до 14–15 лет. Примерно в 11–12 лет у подростка младшего периода возникает интерес к своему внутреннему миру, постепенно происходит усложнение и углубление самопознания. В подростковом периоде происходит отказ от общения со взрослыми в пользу сверстников, ведущей деятельностью яв-

ляется личное, глубокое взаимодействие с людьми подобного возраста, освоение новых правил и норм взаимодействия в обществе, формирование и проявление самосознания, эгоидентичности, а также способность к оцениванию себя. Согласно предположению Д. Б. Эльконина, «в подростковом возрасте ведущей деятельностью становится личное общение. Оно выступает как особая практика действий подростков в коллективе, направленная на самоутверждение себя в этом коллективе, на реализацию в нем норм отношений взрослых» [1, с. 18]. Внутри личного общения у подростков возникает такое центральное психическое новообразование, как чувство взрослости. Подросток младшего периода жаждет понять, какой он на самом деле, представляет, каким он хотел бы быть. Познание себя, своих личностных качеств приводит его к формированию познавательного компонента «Я-концепции». Для младшего подростка в данный период жизни важно знать, какой есть на самом деле, но еще важнее, насколько значимы его индивидуальные особенности, он сопоставляет их с идеалами (шаблонами), делает соответствующие выводы.

В данный возрастной период ребенок наделен мощными, гипертрофированными потребностями в независимости и общении со сверстниками. Его самостоятельность выражается в желании сепарироваться от взрослых, освободиться от их опеки, контроля. Именно в этот период у ребенка возникает потребность в разнообразных увлечениях, а именно в неучебных занятиях, что выливается в подростковые реакции. Увлечения ребенка в этот период жизни сильные, часто сменяющие друг друга, захватывающие его «с головой». Именно в этом периоде ребенок сам выбирает себе занятия «по душе», в отличие от дошкольного и младшего школьного периода, и тем самым удовлетворяет потребность в самостоятельности, познании мира и многие другие. Выбор увлечений подростков также неординарен и направлен именно на развитие своей личности, так, например, в этом возрасте, современные подростки часто выбирают себе интеллектуально-эстетические увлечения: изучение редких иностранных языков, игра в театральные постановках, модные виды спорта. Эти увлечения позволяют демонстрировать свой успех. Телесно-мануальные увлечения, такие как столярное дело, карате, вождение мотоцикла, дают ребенку возможность укрепить свою силу, выносливость, навыки. Но самый значимый вид увлечений – информативно-коммуникативный. Здесь младшего подростка ведет необходимость удовлетворить потребность в общении, получении новой информации. Следует отметить, что это не жажда получить новые академические знания, а желание обладать «легкой», поверхностной информацией, не требующей критической переработки, она служит ресурсом для коммуникативного общения со сверстниками.

В условиях быстрого развития технологий и глобализации современные подростки сталкиваются с множеством факторов, влияющих на их мировосприятие, выбор жизненных приоритетов, формирование ценностей.

Ценности представляют собой идеалы, которые определяют стремления и поведение человека. Ценностные ориентации – это система предпочтений, которые формируют отношение индивида к себе и окружающему миру. В младшем подростковом возрасте эти ориентиры могут меняться под воздействием различных факторов: социальных, культурных, педагогических и личностных.

Формируя свое мнение о мире, младшие подростки прибегают к различным источникам информации, включая интернет, социальные сети и различные медиа-форматы. Эти ресурсы не только предоставляют информацию, но и формируют взгляды, идеалы и, соответственно, ценности. Важно отметить, что недостаток критического мышления, которого в меньшей степени требует современное общество, может приводить к бездумному заимствованию ценностей из окружающей среды.

Естественным для человека является то, что в современном мире цифровизация – это один из ключевых факторов, оказывающих мощное влияние на формирование ценностных ориентаций подростков, в том числе подростков младшего периода. Социальные сети и онлайн-общение делают информацию максимально доступной, но в то же время создают риски для адекватного восприятия действительности. Младшие подростки часто ориентируются на «лайки» и популярность контентов, что может привести к искажению их ценностных приоритетов, заменяя действительное ложным, повести их по «чужому» пути. Вместо традиционных ценностей, таких как семья, дружба и личностное развитие, на первый план могут выходить материальные блага и виртуальное признание.

Но, с другой стороны, современный мир с его цифровизацией позволяет в полной мере удовлетворять потребности в развитии личности подростка. Он позволяет легко и непринужденно закрыть одну из важнейших потребностей младшего подростка – коммуникативную, дает легкий доступ к любой информации, в том числе и позволяющей определиться с увлечениями.

Еще одной ключевой областью влияния на формирование ценностных ориентиров младших подростков в современном мире являются социальные нормы и ценности. Современное общество демонстрирует нам многообразие культур, традиций и социальных норм, следовательно, младшие подростки «примеряют» на себе влияние различных культур и идей, что может как обогащать их взгляд на мир, так и вызывать внутренние конфликты, изменять традиционные роли, а именно: традиционные семейные и социальные структуры становятся менее значительными, что может приводить к путанице в вопросах идентичности и принадлежности.

Современный мир оказывает влияние и на психическое здоровье младших подростков, так как во многом связан с современным стилем жизни. Подростки сталкиваются с высоким уровнем стресса, обусловленным академической нагрузкой, ожиданиями со стороны родителей и общества; учащаются депрессивные состояния, выражающиеся в изоляции, которая, в свою очередь, вызвана недостаточным общением в реальной жизни и может приводить к разнообразным психическим расстройствам.

Следует упомянуть и о современном образовании. Новые подходы к обучению также оказывают влияние на подростка: они имеют доступ к огромному количеству образовательных ресурсов онлайн, что, несомненно, открывает большие возможности для самообразования, но может также создавать перегрузку информацией; также современные школы начинают уделять больше внимания критическому мышлению и творчеству, что может изменить подход к обучению и подготовить подростков к благополучному будущему.

Невозможно не упомянуть и еще одну ключевую область влияния современного мира на младших подростков – это экологическая осведомленность. Сове-

менные подростки все чаще становятся свидетелями изменений климата и экологических катастроф, что влияет на их мировосприятие и ценности: они принимают активное участие в движениях за сохранение окружающей среды, осознавая свою роль в будущем планеты; молодежь все чаще поддерживает идеи устойчивого развития планеты и потребляет экологически чистые продукты.

Таким образом, современные подростки находятся под давлением множества факторов, что может как осложнять, так и благотворно влиять на их путь к формированию устойчивых ценностей.

Но ценностные ориентации – это важный аспект личностного и социального развития, они многогранны, и оказывают влияние на их формирование множество факторов. Ученые исследовали их формирование и значение.

Методика Ш. Шварца подразумевает, «что базовые человеческие ценности, с высокой вероятностью обнаруживаемые во всех культурах, – это те, которые представляют универсальные потребности человеческого существования (биологические потребности, необходимость координации социального взаимодействия и требования функционирования группы)» [2, с. 26].

Л. С. Выготский акцентировал внимание на социокультурном контексте формирования ценностей. Его концепция «зоны ближайшего развития» подчеркивает, что взаимодействие с окружающей средой и социумом напрямую влияет на развитие ценностных ориентаций у детей и подростков. «Зона ближайшего развития есть та область, которая возникает в результате взаимодействия ребенка и взрослого на грани присвоения культурных форм психики» [3, с. 4–5].

М. Рокич, американский психолог польского происхождения, разработал подход к изучению ценностных ориентаций, основываясь на эмпирических исследованиях. В его работе «Ценности и ценностные ориентации» выделяется два уровня ценностей: деятельностные ценности, которые связаны с профессиональной деятельностью и саморазвитием, такие как успех, свобода, компетентность, и социальные ценности, которые важны для межличностных отношений и общественного взаимодействия, такие как семья, дружба и любовь.

Соглашаясь с мнением ученых, помимо цифровизации, в современном мире также важными факторами, влияющими на формирование ценностей подростков, по-прежнему является семья, а именно родители и их отношение к жизни, образованию и социальным нормам способны оказывать огромное влияние на становление ценностных ориентаций своих детей. По мнению Д. И. Фельдштейна, для становления личности человеку необходимо перенять опыт и традиции предков. «Действенная выработка “программы поведения” происходит только в определенной общественной среде, только путем деятельного воспроизведения ее опыта» [4, с. 43].

В научном интернет-журнале «Мир науки», статья «Иерархия в системе жизненных целей у представителей X, Y и Z-поколений» описаны проведенные исследования ценностных ориентаций людей, относящихся к X, Y и Z-поколениям [5]. Обращаясь к классификации поколений, созданной американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом, родители современных подростков относятся к поколениям X и Y, где у людей поколения X ценностные ориентации нацелены на достижение высокого материального уровня жизни, признания в обществе, стремление

как можно меньше поддаваться влиянию этого общества, сохранить свою индивидуальность. В то же время группа людей поколения Y имеют несколько иные ценности – в познании себя, в социальных контактах, семейной жизни.

Следуя из вышесказанного, можно утверждать, что младший подросток оценивает себя на основе сложившихся ценностных ориентаций, на формирование которых оказала влияние не только цифровизация современного мира, но и семья, сверстники, общество.

Все эти сформировавшиеся поколениями ценности не могут не оказывать мощнейшего влияния на преемственность ценностей современных подростков.

Не менее важное влияние на формирование ценностных ориентаций, наряду с семьей, имеет и социальное окружение, когда друзья и сверстники становятся важными авторами влияния, способствуя формированию определенных стандартов и ожиданий.

Образование, как уже говорилось выше, оказывает значимое влияние на формирование ценностных ориентаций младших подростков, ведь школьная и внеучебная деятельность формирует не только знания и навыки, но и жизненные установки, учит критически мыслить, оценивать поступки и уже сложившиеся приоритеты.

С целью получения объективной оценки имеющихся ценностных ориентаций у младших подростков для 39 человек в возрасте от 10 до 15 лет было проведено тестирование по диагностической методике М. Рокича «Ценностные ориентации», которое широко используется для изучения ценностных ориентиров, помогает выявить, что важнее для подростков: личные достижения, социальные связи, семья или другие аспекты жизни. М. Рокич различает два класса ценностей: «1) терминальные. Убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; 2) инструментальные. Убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности являются предпочтительными в любой ситуации» [6, с. 27]. Суть методики заключается в том, что тестируемому предоставлены два списка ценностей (по 18 в каждом). В списках тестируемый присваивает каждой ценности свой номер. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

По результатам тестирования терминальных ценностей младших подростков можно увидеть, что первое место занимают здоровье, семья, друзья. На последних позициях находятся материальные ценности, душевное наполнение, разнообразие. Соответственно, у младших подростков из исследуемой группы в меньшей степени развиты ценности профессиональной самореализации и личной жизни, в большей степени для младших подростков важно общение.

По результатам тестирования инструментальных ценностей младших подростков стало ясно, что лидирующими ценностями у данной группы являются этические ценности, отошли в менее значимые ценности общения и самыми менее значимыми оказались ценности дела.

Таким образом, тестирование по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» показало, что на их формирование оказывают влияние многие факторы. По мнению самих подростков, что подтвердилось результатами исследования, наибольшее влияние оказывает семья и школа, средства массовой коммуникации.

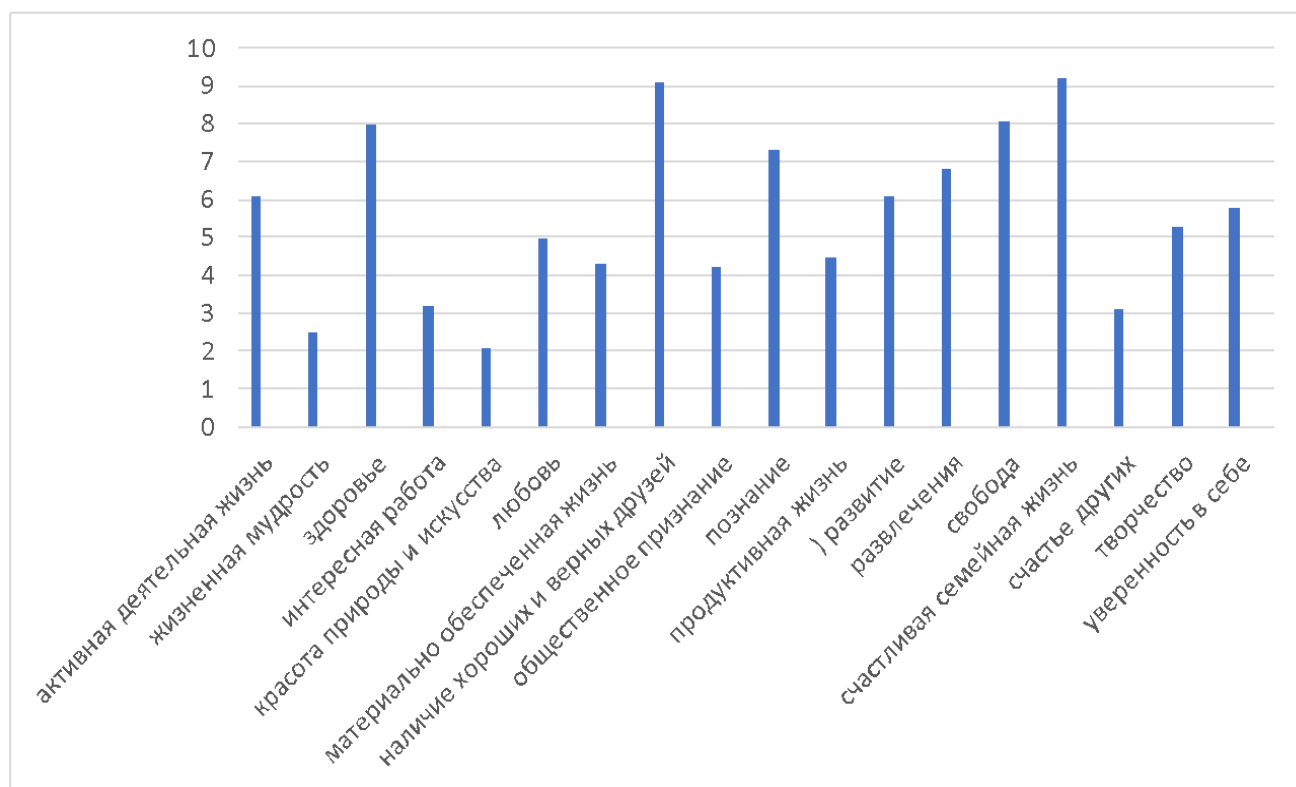


Рис. 1. Терминальные ценности младших подростков по методике М. Рокича «Ценностные ориентации»

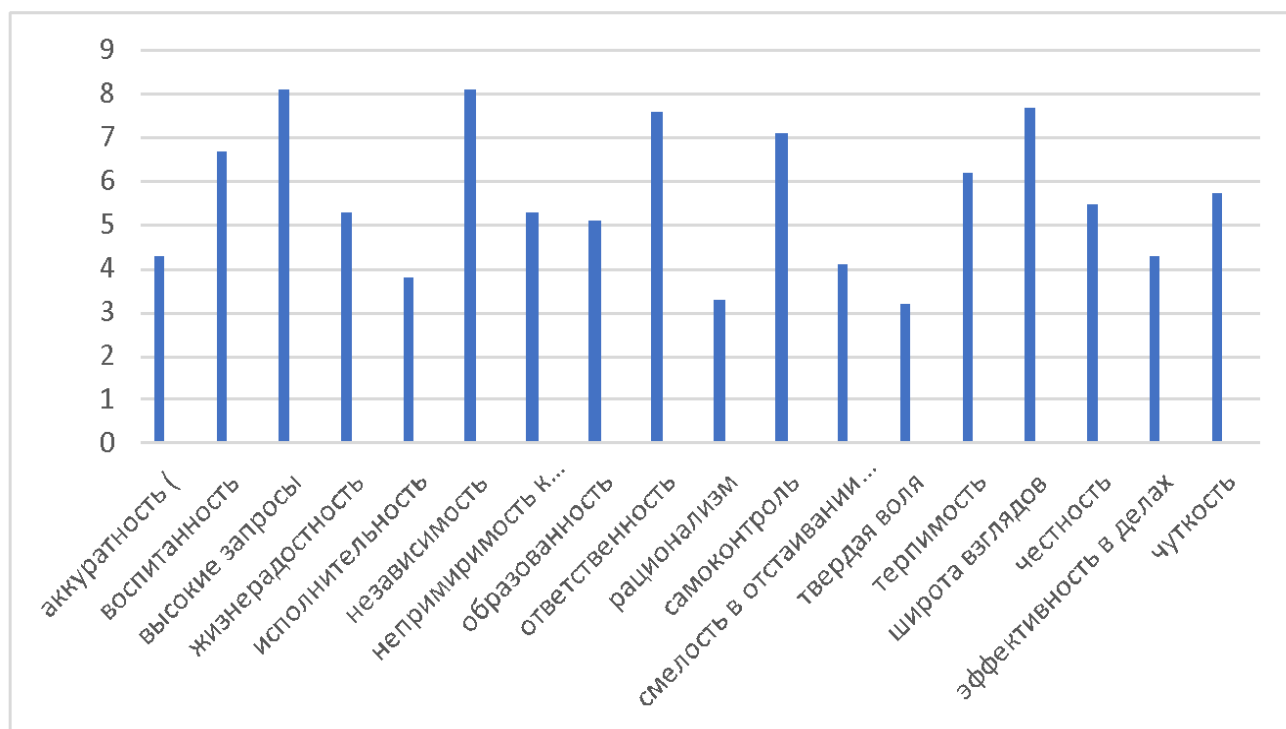


Рис. 2. Инструментальные ценности младших подростков по методике М. Рокича «Ценностные ориентации»

Формирование ценностных ориентаций подростков в современном мире – это сложный процесс, который зависит от множества взаимодействующих факторов. Цифровизация, семья, образование и социальное окружение играют ключевую роль в этом процессе. Понимание этих факторов может помочь родителям, педагогам и обществу в целом поддерживать подростков на пути к формированию здоровых и устойчивых ценностей, что в значительной мере определяет их будущее.

Список источников

1. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
3. Выготский Л. С. Психология. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М. : Международная педагогическая академия, 1994. 192 с.
5. Мохова С. Ю. Иерархия в системе жизненных целей у представителей X, Y и Z-поколений // Мир науки : интернет-журнал. 2017. Т. 5. № 2 (март – апрель). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/69PSMN217.pdf> (дата обращения: 01.02.2015).
6. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Изд-во : Эксмо, 2007. 416 с.

**Анализ готовности тренеров и студентов-педагогов
к внедрению здоровьесберегающих просветительских программ
в спортивную практику**

**Analysis of the readiness of coaches and student teachers
to implement health-saving educational programs in sports practice**

Максим Викторович Григорьев
Maxim Viktorovich Grigoriev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Надежда Александровна Ефремова-Шершукова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
shna16@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности тренеров и студентов-педагогов к внедрению здоровьесберегающих просветительских программ в спортивную практику. Актуальность исследования обусловлена необходимостью профилактики деструктивного поведения среди молодёжи, включая употребление психоактивных веществ (ПАВ), и формированием осознанного отношения к здоровью в спортивной среде. Цель исследования – анализ уровня готовности тренеров и студентов-педагогов к реализации профилактических программ в своей профессиональной деятельности. В работе использовались методы анкетирования, педагогического эксперимента и статистической обработки данных. Исследование проводилось на базе Томского государственного педагогического университета и Педагогического колледжа с участием студентов и тренеров. Тренеры и студенты-педагоги обладают значительным потенциалом для реализации здоровьесберегающих инициатив в спортивной среде. Для повышения эффективности профилактической работы предлагается создание методических ресурсных центров и включение здоровьесберегающих компетенций в образовательные стандарты подготовки спортивных педагогов.

Ключевые слова: здоровьесбережение, первичная профилактика, здоровый образ жизни, здоровье, здоровьесбережение в спортивной среде, тренер, ценностное отношение к здоровью

Keywords: health preservation, primary prevention, healthy lifestyle, health, health preservation in the sports environment, coach, value attitude towards health

В настоящее время особую актуальность приобретают здоровьесберегающие компетенции при подготовке спортивных педагогов.

Необходима методическая поддержка тренеров в сфере профилактического просвещения, адаптированная для применения в спортивной практике.

Здоровьесбережение в образовательной среде представляет собой системную деятельность, направленную на сохранение и укрепление здоровья обучающихся посредством реализации профилактических и оздоровительных мер в рамках учеб-

ного процесса и вне его [1]. В настоящем исследовании рассматривается аспект здоровьесбережения, связанный с профилактикой деструктивного поведения, наносящего ущерб здоровью, а также аспект формирования осознанного отношения к ценности здоровья и его сохранению.

В течение нескольких десятилетий ежегодная смертность, обусловленная различными причинами, связанными с потреблением алкоголя, в Российской Федерации составила около полумиллиона человек [2], а также около четырехсот тысяч человек по причинам, ассоциированным с употреблением никотина [3]. Экспертные оценки специалистов указывают, что из числа людей, употребляющих психоактивные вещества (ПАВ) в России, 60-70% – это молодые люди в возрасте от 15 до 30 лет [4].

Профилактика употребления подростками психоактивных веществ представляет собой целый комплекс психолого-педагогических и здоровьесберегающих методов и средств, направленных на формирование негативного отношения подростков к употреблению психоактивных веществ за счёт:

- развития когнитивной, эмоционально-волевой и деятельностной сфер;
- повышения уровня стрессоустойчивости личности, адаптивных возможностей организма и реализации готовности индивида к здоровому образу жизни [5].

Одним из наиболее активных участников процесса профилактики зависимости от ПАВ в Российской Федерации является система образования [6].

Согласно Концепции профилактики употребления ПАВ в образовательной среде, утверждённой Указом Президента Российской Федерации от 23 ноября 2020 года № 733 на период до 2030 года, одной из основных стратегических задач является профилактика. Одна из мер реализации данной задачи – включение профилактических мероприятий в образовательные программы, внеурочную и воспитательную работу, федеральные и региональные программы, проекты, практики воспитания граждан, в особенности детей и молодёжи [6].

Традиционно одним из важнейших запросов родителей является безопасность детей, их окружение, интересы и т. д. Родители стараются по возможности сделать так, чтобы окружение ребёнка благоприятно влияло на качество его жизни, чтобы была созидательная развивающая среда, благодаря которой он мог бы развиваться как физически, так и психологически. Спортивная среда во многом представляет собой такое пространство, к которому ребёнок при наличии мотивации стремится самостоятельно. Формирование такой среды часто зависит от личности тренера, у которого занимается ребёнок. Фундамент здоровья закладывается с детства, а следовательно, здоровые интересы, потребность к физическому совершенствованию, ценностное отношение к здоровью целесообразно прививать именно в этот период. Тренер для воспитанника зачастую занимает одно из важнейших и центральных мест в его жизни, является примером для своих учеников как в вопросах мотивации, так и в вопросах формирования здоровьесберегающих ценностей.

Дополнительное образование в силу своих отличительных особенностей имеет ряд преимуществ. Мотивированность детей к занятиям в организациях дополнительного образования по сравнению с общеобразовательной школой определяется рядом особенностей:

1) учащиеся осуществляют свободный выбор деятельности по интересам;
2) количество учебных часов, реализуемых по дополнительным общеобразовательным программам, незначительно;

3) их отход от классно-урочной системы позволяет использовать различные инновационные формы занятий, обеспечивающие максимальный комфорт [7].

По мнению З. А. Каргиной, организации дополнительного образования располагают огромными возможностями для формирования и укрепления психосоматического и социального здоровья [7].

Основными факторами, способствующими формированию основ культуры здоровьесбережения в спортивной среде, являются:

- наличие профессиональных компетенций у тренеров в вопросах формирования здоровьесберегающих ценностей;
- наличие чётких установок, правил, личного примера тренера, устойчивый интерес воспитанников к здоровому образу жизни;
- высокий уровень научно-методического, информационного обеспечения для проведения просветительских мероприятий.

Таким образом, возникает противоречие между возможностью проведения тренерами, студентами-педагогами самостоятельных просветительских мероприятий в спортивной среде со своими учащимися и отсутствием информации о том, готовы ли сами тренеры и студенты-педагоги к осуществлению данной деятельности. Тренеры и студенты-педагоги имеют возможность интегрировать просветительские программы в свою систему тренировок, комплексно осуществляя профилактические беседы с обучающимися на регулярной основе. Таким образом, они выступают в качестве не только субъектов педагогики и спортивной педагогики, но и агентов профилактики.

Проблема исследования заключается в том, чтобы выявить уровень готовности тренеров и студентов-педагогов к внедрению здоровьесберегающих просветительских программ в спортивную практику.

Цель исследования – проанализировать готовность тренеров и студентов-педагогов к внедрению здоровьесберегающих просветительских программ в спортивную практику в своей образовательной организации, клубе, секции и т. д.

В качестве методов исследования использовались анализ и обзор научных трудов, посвящённых вопросам здоровьесбережения, анализ открытых источников информации и нормативно-правовых документов, касающихся первичной профилактики ПАВ, а также результаты анкетирования, проведённого в рамках педагогического эксперимента, и методы статистической обработки данных.

Теоретической основой исследования стали труды Э. М. Казина, Н. Э. Касаткиной, И. А. Свиридовой, изучающих вопросы формирования здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях; Ю. П. Кобякова, Э. Б. Кайновой, посвящённые анализу общей педагогики физической культуры и спорта.

В рамках исследования была разработана программа проведения просветительских мероприятий, ориентированных на формирование принципов здоровьесбережения, которая адаптирована под целевую аудиторию, включающую начинающих тренеров и студентов-педагогов, являющихся будущими тренерами, педагогами по физической культуре и спорту.

В программу были включены материалы Общероссийской общественной организации «Общее дело» (далее – Организация), обратная связь от спикеров Организации и официальная статистика в разных направлениях узкопрофильных организаций, таких как Роспотребнадзор, Министерство здравоохранения Российской Федерации, исследовательская группа «ЦИРКОН» и т. д.

Организация осуществляет разработку методических материалов, научно-документальных и анимационных фильмов, а также иных ресурсов, востребованных в системе образования для воспитательной работы и профилактики девиантного поведения среди несовершеннолетних и молодёжи. Особое внимание уделяется вовлечению обучающихся в добровольческую деятельность в области здоровьесбережения. Разработанные Организацией профилактические программы одобрены и рекомендованы Московским городским психолого-педагогическим университетом, Московским научно-практическим центром наркологии и т. д. [8].

Исследование проводилось преимущественно с тренерами и студентами-педагогами в Педагогическом государственном университете и Педагогическом колледже города Томска.

Был проведён комплекс мероприятий – 30 занятий, в которых было задействовано пять целевых аудиторий, в каждой ориентировочно от 20 до 50 человек. Участники – студенты 1–4-х курсов Томского государственного педагогического университета института физической культуры и спорта, студенты 2-го курса Педагогического колледжа специальности «Физическая культура».

Основными темами мероприятий являлись:

1. «Формирования здоровьесберегающих ценностей и критического отношения к ПАВ».
2. «Профилактика употребления никотина».
3. «Профилактика употребления алкоголя».

Каждое занятие сопровождалось такими педагогическими приёмами, как командообразование и взаимодействие. Тренеры и студенты-педагоги высказывали свою позицию и обменивались мнениями, выводами друг с другом. При реализации программы особое внимание уделялось закреплению осознанности у тренеров и студентов-педагогов важности личного примера и напоминанию того, что тренер способен повлиять на создание здоровьесберегающей среды в своей спортивной организации.

До начала общей программы и по её завершении студенты проходили анкетирование с едиными вопросами для измерения уровня знаний, а также для измерения отношения к проблематике последствий потребления ПАВ в России. Анкетирование включало общие вопросы, такие как:

- личное отношение к потреблению алкоголя;
- влияние потребление алкоголя на социальную среду и т. д.

Во время педагогического эксперимента программа была скорректирована с учётом запросов и вопросов студентов. После последовательного проведения занятий у студентов 1-го, 2-го, 3-го, 4-го курсов Педагогического университета была доработана программа базовой профилактики курения и потребления алкоголя, формирования здоровьесберегающих ценностей и критического отношения к ПАВ для тренеров и студентов-педагогов. Также была скорректирована анкета дополнительными

вопросами для исследования готовности тренеров и студентов-педагогов к включению программы просветительских мероприятий в дополнительные тренировки.

На начальном этапе при формировании программы и апробации её на студентах педагогического вуза в эксперименте принимало участие около двухсот человек, которые прошли входное анкетирование. Затем анкета была откорректирована с учётом сведений и обратной связи, предложений, полученных от студентов вуза, анкетирование было модифицировано и проведено с 21 тренером и студентом-педагогом педагогического колледжа.

В связи с тем что в спорте основным фактором для достижения результатов, помимо дисциплины, правильного питания, режима и т. д., необходимо здоровье и здоровьесберегающие ценности, 88% тренеров и студентов-педагогов были заинтересованы и готовы к внедрению просветительских программ в свою спортивную практику ещё до начала программы, по окончании мероприятия их число выросло до 100%. Также была получена коллективная обратная связь об актуальности и, самое главное, о полезности данной программы для устойчивого развития спорта в целом и для каждого спортсмена индивидуально.

Анализ материалов опроса показал готовность студентов к внедрению просветительских программ в своей образовательной организации, среди своих учеников-спортсменов. Изначально у студентов-педагогов была низкая теоретическая осведомлённость в вопросах первичной профилактики ПАВ, при этом учащиеся достаточно быстро усваивали материал, самое главное, было направить и рассказать, откуда брать проверенные инструменты для проведения профилактики. Была зафиксирована положительная динамика изменения уровня знаний при ответах на вопросы, касающиеся профилактики ПАВ и понимания важности здоровьесберегающих ценностей.

Успех любой воспитательной программы заключается в регулярности, комплексности и системности. Это применимо и к программе по формированию здоровьесберегающих ценностей.

Результат проведённого эксперимента показал, что тренеры и студенты-педагоги понимают важность здоровьесберегающих программ и готовы к их внедрению в свою спортивную практику. По завершении программы участники получили базовые знания по вопросам профилактики ПАВ, которые могут применять в своей профессиональной деятельности. В качестве примера использования программы могут служить совместные просмотры научно-документальных фильмов или их фрагментов и последующее обсуждение, в ходе которого тренер выражает своё мнение и формулирует активную позицию, подчеркивая то, что ценности здоровьесбережения в образовательном учреждении приветствуются, поддерживаются и распространяются.

В данном контексте тренер или студент-педагог выступает в роли субъекта профилактической деятельности, однако не осуществляет полноценную профилактику, которая требует привлечения профильных специалистов, таких как превентологи, задача которых предупредить утрату здоровья [9], а также представителей системы здравоохранения, правопорядка, социальной защиты населения и т. д. Функция тренера заключается не в обучении, а в просвещении и создании условий для формирования здоровой среды.

Проведённое исследование выявило высокий потенциал тренеров и студентов-педагогов в реализации здоровьесберегающих просветительских программ в спортивной среде.

Перспективным направлением представляется создание сетевого ресурсного центра для методической поддержки тренеров в сфере профилактического просвещения. Полученные результаты подтверждают необходимость модернизации образовательных стандартов подготовки спортивных педагогов с акцентом на здоровьесберегающие компетенции.

Список источников

1. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Свиридова И. А. и др. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства : монография. В 3 кн. Кн. 1 / под науч. ред. Э. М. Казина ; Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО и др. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2017. 363 с.
2. О снижении масштабов злоупотребления алкогольной продукцией // Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека. 2025. URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/page1.php?ELEMENT_ID=5533
3. В Минздраве связывают с потреблением табака несколько сотен тысяч смертей ежегодно // Информационное агентство ТАСС. 1999–2025. URL: <https://tass.ru/obschestvo/8610005>
4. Антинаркотическая политика современной России : словарь-справочник / авт.-сост. А. В. Малько [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2017. 351 с.
5. Шерер Т. И. Психолого-педагогические условия профилактики употребления старшими подростками психоактивных веществ : 13.00.01 : дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2011. 211 с.
6. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде на период до 2025 года // Управление образования администрации Гурьевского муниципального округа. 2025. URL: https://uogr.ru/views/default/files/upload/koncepciya_profilaktiki_upotrebleniya_psihoaktivnyh_veschestv_v_obrazovatelnoy.pdf
7. Абаскалова Н. П., Казин Э. М., Айзман Р. И. и др. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства : монография. В 3 кн. Кн. 2 / под науч. ред. Э. М. Казина ; Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО и др. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2017. 495 с.
8. Экспертные заключения // «Общее дело» – общероссийская общественная организация. 2018. URL: obshcheedel.ru/about/experts-review
9. Сидоров П. И. Наркологическая превентология : руководство. М. : МЕДпресс-информ, 2006. 720 с.

**Социально-педагогическое сопровождение социализации ребенка
как способ профилактики преступлений
против половой неприкосновенности несовершеннолетних**

**Socio-pedagogical support of a child's socialization
as a way to prevent crimes against the sexual integrity of minors**

Анастасия Денисовна Мысливцева
Anastasia Denisovna Myslivtseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Демина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
lyud_2@mail.ru

Аннотация. Статья описывает информационно-правовые и методические аспекты социально-педагогической работы по сопровождению социализации несовершеннолетних как инструмент профилактики преступлений против их половой неприкосновенности.

Ключевые слова: социализация, социально-педагогическое сопровождение, преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних, профилактика преступлений

Keywords: socialization, social and pedagogical support, crimes against the sexual integrity of minors, crime prevention

В современном мире вопрос безопасности несовершеннолетних имеет неоспоримую важность для общества. Социальную, правовую, психологическую и физическую безопасность детей помогают обеспечивать разные социальные институты. И тем не менее ежегодно совершается большое количество преступлений против несовершеннолетних.

Статья 134 УК РФ «Половое сношение и иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим шестнадцатилетнего возраста» предусматривает уголовное наказание в виде лишения свободы вплоть до пожизненного срока. При этом количество данных преступлений с каждым годом увеличивается. «В России 2019 году было совершено 14,7 тыс. фактов преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних, в 2020 – 15,8 тыс., а в 2021 – 16,8 тыс. Если выделить количество преступников, то в 2021 году, преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних совершило 7 687 человек» [1].

Преступление против половой неприкосновенности несовершеннолетнего, то есть сексуальное или сексуализированное насилие над ребенком со стороны взрослого, является преступлением, которое наносит тяжелый вред как физическому, так и психологическому состоянию жертвы. К таким последствиям принято относить

телесные повреждения, травмы внутренних органов, заболевания передающиеся половым путем, а также изменения эмоционально-волевой сферы, специфические поведенческие реакции, такие как изменение поведения ребенка в обществе, изменения мотивационно-потребностной сферы, нарушения познавательной сферы и педагогическая запущенность [2]. Все это подчеркивает важность профилактики данного вида преступлений.

С точки зрения социальной педагогики, специалисты, которые работают с детьми, не могут профилактировать данные преступления, оказывая влияние на потенциальных преступников. Более того, профилактика сексуального насилия или последующая помощь несовершеннолетним осложняется табуированностью данной темы в обществе, низкой информированностью населения касательно данной темы и спецификой поведения жертв таких преступлений. Как замечают специалисты, люди, подвергавшиеся сексуальному насилию, не всегда заявляют о преступлении в правоохранительные органы. Касательно несовершеннолетних, дети дошкольного возраста не всегда понимают, что с ними произошло, а старшие дети стыдятся и боятся говорить о случившемся [3]. Но несмотря на это, педагоги могут обеспечить повышение безопасности несовершеннолетних посредством социально-педагогического сопровождения процесса социализации ребенка.

В данном контексте социализация включает в себя как усвоение норм и правил общества, так и уместное проявление индивидуальности ребенка в этом обществе. Таким образом, работа с детьми должна быть направлена и на понимание и принятие социальных норм, развитие личностных качеств несовершеннолетних, таких как адекватная самооценка, умение взаимодействовать с социумом и осознание личных ментальных и физических границ. Важно понимать, что такая профилактическая деятельность должна быть реализована педагогами еще с этапа начальных классов. Социально-педагогическая профилактика преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних посредством сопровождения социализации ребенка включает в себя несколько аспектов.

Во-первых, значима деятельность педагога, направленная на изучение детьми правил поведения и безопасности в обществе. К этим правилам относятся нормы общения с незнакомыми людьми, общественные правила приличия, основные правила безопасного поведения на улице и в общественных местах. Отдельно можно выделить основы безопасной коммуникации с любыми незнакомыми ребенку людьми. Дети, особенно в начальных классах, должны понимать, что любую ситуацию важно оценивать с точки зрения обеспечения собственной безопасности даже при общении со сверстниками или знакомыми взрослыми, с которыми ребенок взаимодействует без присутствия родителей.

К данному аспекту необходимо отнести и правила безопасности в сети Интернет. Как было сказано ранее, преступления против половой неприкосновенности подразумевают также и сексуализированное насилие, которое происходит без физического контакта, но включает в себя действия с сексуальным подтекстом. Таким образом, несовершеннолетних важно информировать о правилах цифровой безопасности:

Не выкладывать в социальные сети личные данные, такие как адрес проживания, школу или другие образовательные учреждения, которые посещает несовер-

шеннолетний, место и время работы родителей, а также документы и данные банковских карточек.

Не общаться с незнакомцами в социальных сетях. Нужно рассказывать детям о существовании фейковых аккаунтов. Несовершеннолетним важно понимать, что вести личную переписку в социальных сетях можно только с теми людьми, которых ребенок знает в жизни.

Сообщать взрослым о любой волнующей ребенка ситуации. Несовершеннолетним необходимо понимать, что в случае столкновения в интернете угроз или беспокоящих их ситуаций, дети всегда могут получить помощь и поддержку со стороны родителей и педагогов [4].

Во-вторых, социально-педагогическая деятельность должна быть направлена на гармоничную адаптацию несовершеннолетних в детском коллективе. Данный аспект реализуется посредством игр и занятий с элементами тренинга, направленных на межличностное взаимодействие детей. В процессе реализации этой деятельности необходимо уделить внимание на формирование взаимоуважения детей к другим членам общества, осознание детьми чужих и собственных личных границ, как физических, так и эмоциональных, и усвоение правил социального взаимодействия, регулирующих тактильность, эмоциональную открытость ребенка.

Помимо знакомства с детским коллективом, необходимо организовать знакомство детей с педагогическим коллективом того учреждения, в котором реализуется данная деятельность. Первоначально познакомить несовершеннолетних с такими специалистами, как классный руководитель или куратор, медицинский работник, психолог, социальный педагог и все специалисты, с которыми дети будут взаимодействовать. В данной работе важно сделать акцент на правилах общения детей со взрослыми исходя из социальных ролей, а также проинформировать несовершеннолетних о том функционале, который выполняет каждый специалист. Отдельное внимание необходимо уделить тому, с какими проблемами дети могут обратиться к разным сотрудникам.

В-третьих, профилактическая работа включает в себя деятельность, направленную на поддержку самопредъявления ребенка в обществе. Данный аспект особенно важен, так как дети, которые сталкиваются с сексуальным насилием, часто замыкаются в себе, придерживаются позиции «меня не примут» и боятся предъявляться в социуме. Таким образом, работа, направленная на формирование навыка самопредъявления, может как профилировать преступления, в случае если ребенок будет активно и без стеснения отстаивать себя и обеспечивать личную безопасность, так и помочь быстро обеспечить помощь ребенку, в случае если несовершеннолетний столкнется с насилием.

Данная деятельность реализуется посредством создания условий, в которых несовершеннолетние могут высказывать свою позицию и демонстрировать личные качества, придерживаясь социальных норм, а также через поддержку учащихся в ситуациях самопредъявления. В работе необходимо разграничивать и объяснять детям, что нормы социально-приемлемого предъявления себя обществу необходимо соблюдать только в обычной жизни, в то время как в опасной ситуации правила приличия неприменимы. На формирование этого навыка оказывают положи-

тельное влияние такие методы, как создание ситуации успеха, тренинги, дебаты, включение несовершеннолетних в творческую деятельность.

Помимо вышесказанного, одним из основных аспектов социально-педагогической профилактики преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних является информирование и включение в работу родителей. Формирование родительской компетентности в данном аспекте является неотъемлемой частью процесса сопровождения социализации ребенка [5].

Родителей или законных представителей важно не только уведомить о проведении данной деятельности и ее актуальности в современном обществе, но и описать подробный план профилактической работы, для того чтобы нюансы семейного воспитания совпадали с целями профилактики и взаимодополняли друг друга.

Таким образом, социально-педагогическая помощь социализации ребенка в обществе помогает обеспечить не только гармоничную адаптацию и развитие личностных качеств несовершеннолетнего, но и профилактировать преступления против половой неприкосновенности. Данная работа является одной из основных функций социальной педагогики и является актуальной на сегодняшний день.

Список источников

1. Табакаева А. А. Преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних // Вестник науки. 2023. № 10 (67).
2. Харрасова Г. В., Халилуллина Ф. Ф. Психолого-педагогические условия предупреждения сексуального насилия над детьми // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-2. С. 318–320.
3. Головки К. Н. Преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних: понятие и виды // Молодой ученый. 2024. № 2 (501). С. 175–177.
4. Тарабрина К. С. Криминогенные риски, способствующие совершению сексуального насилия над несовершеннолетними в цифровой среде // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2024. № 2 (56). С. 154–167.
5. Демина Л. С. Социально-педагогическая поддержка родительской компетентности в вопросах профориентации: форматы и содержание в эпоху цифровой трансформации // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 5. С. 66. DOI 10.17513/spno.33721. EDN RKGKZH

**Основы профилактики употребления психоактивных веществ
среди старших подростков в условиях общеобразовательной организации**

**Fundamentals of prevention of substance use among older adolescents
in a general education institution**

Елизавета Андреевна Олимская
Elizaveta Andreevna Olimskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Юрьевна Титова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
titova_g@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты профилактики употребления психоактивных веществ (ПАВ) среди старших подростков в общеобразовательных организациях. Представлено определение профилактики употребления психоактивных веществ. Определены цель, основные задачи и принципы профилактической работы. Обоснована актуальность проведения профилактической работы в подростковом возрасте, выделены особенности подросткового возраста.

Ключевые слова: психоактивные вещества, аддиктивное поведение, профилактика, подростки, общеобразовательная организация

Keywords: psychoactive substances, addictive behavior, prevention, adolescents, educational organization

Употребление психоактивных веществ представляет собой одну из форм девиантного поведения, при котором человек стремится уйти от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ (ПАВ) [6]. Постепенно употребление ПАВ становится устойчивой формой поведения, и человек оказывается неспособным противостоять зависимости. Н. Н. Бойко пишет, что на сегодняшний день проблема аддиктивного (зависимого) поведения подростков является одной из особенно серьезных социальных проблем [5].

Сущность зависимого поведения заключается в том, что в попытках избежать столкновения с реальными проблемами, люди пытаются достигнуть психологического комфорта, изменяя свое психическое состояние искусственным образом [6].

Профилактика употребления психоактивных веществ представляет собой комплекс социальных, психолого-педагогических и медицинских воздействий, которые направлены на выявление и ослабление воздействия факторов, способствующих распространению и употреблению психоактивных веществ, а также на предупреждение развития и предотвращение негативных личностных, социальных и психофизиологических последствий употребления ПАВ.

Профилактика употребления психоактивных веществ среди подростков является важным социально-педагогическим процессом, направленным на предотвращение негативных последствий употребления психоактивных веществ, которые могут оказать пагубное влияние на психофизиологическое развитие подростков.

В последние годы в социально-педагогической литературе все чаще встречается термин «аддиктивное поведение», который означает употребление разного рода психоактивных веществ, приводящее к изменению психического состояния и мешающее адекватно воспринимать окружающую действительность. А. Е. Личко [7] и В. С. Битенский [4] отмечали, что термин «аддиктивное поведение» является наиболее актуальным в контексте подросткового возраста, так как речь идет о поведенческих отклонениях, а не о сформированной болезни. На сегодняшний день распространение аддиктивного поведения среди детей и подростков – одна из наиболее острых проблем современного общества.

Проведение профилактики употребления психоактивных веществ среди старших подростков в условиях общеобразовательной организации является особенно актуальной в современном обществе из-за нескольких значимых причин.

Многие исследователи сходятся во мнении, несмотря на то, что аддиктивное поведение может сформироваться в любом возрасте, именно подростковый возраст характеризуется особенно высоким риском формирования зависимости. Это связано с особенностями данного возрастного периода.

Подростковый возраст является критическим периодом развития, когда формируется множество поведенческих и психологических особенностей, а также устанавливаются ценностные ориентации. Именно в этот период молодые люди сталкиваются с различными проблемами, связанными с поиском своего места в обществе, социальной адаптацией и личностным ростом. Употребление психоактивных веществ может быть способом для подростков выразить свое недовольство, справиться с эмоциональным напряжением или получить ощущение принадлежности к определенной группе.

Немаловажным является то, что общеобразовательные организации имеют уникальную возможность оказывать влияние на формирование представлений о здоровом образе жизни и ценностных ориентаций учащихся. Для большинства детей школа является основным местом времяпрепровождения и средой, позволяющей определить направление их дальнейшего социального и профессионального развития. Уникальность проведения профилактической работы в рамках общеобразовательных учреждений заключается в регулярном и более тесном, по сравнению с другими социальными институтами, взаимодействии с семьей ребенка.

В процессе проведения профилактической работы обучающимся предоставляется информация о вреде психоактивных веществ, преимуществе ведения здорового образа жизни, происходит развитие навыков принятия осознанных решений в вопросах отказа от употребления ПАВ, определения и выбора альтернативных стратегий решения проблем и способов социальной поддержки.

Актуальность профилактики ПАВ подчеркивается повышением уровня распространенности употребления психоактивных веществ среди старших подростков, а также появлением и активным развитием новых видов аддикций. Согласно иссле-

дованиям, число подростков, пробующих наркотики или употребляющих алкоголь и табак, увеличивается с каждым годом. Это создает серьезную проблему для общества, поскольку употребление психоактивных веществ может негативно повлиять не только на здоровье подростков, но и на остальные аспекты развития и формирования личности подростка.

Обращаясь к статистике, можно сказать, что в России примерно у 23% подростков наблюдается регулярное употребление алкоголя, курят 26% в возрасте 15–19 лет, 16% сталкивались с первой пробой наркотических веществ. В последние несколько лет наряду с зависимостью от табакокурения появилась зависимость от вейпа или электронных сигарет [1].

Основная цель профилактики употребления психоактивных веществ заключается в формировании у подростков основ ведения здорового образа жизни, а также в повышении их осведомленности о вреде употребления ПАВ.

При обсуждении проблемы профилактики употребления психоактивных веществ следует понимать, на что конкретно будет направлена профилактическая работа: будет ли это превентивная работа с подростками, работа с уже имеющимися случаями вовлечения в употребление ПАВ или же предотвращение негативного воздействия психоактивных веществ на организм человека.

Согласно классификации Всемирной организации здравоохранения, профилактику принято разделять на первичную, вторичную и третичную.

В профилактической работе в образовательной организации особый упор делается на первичную профилактику как комплекс мероприятий, направленных на недопущение употребления ПАВ [3, с. 47].

Поскольку риск формирования зависимости, особенно у подростков, существует даже после единоразового приема ПАВ, первичная профилактика приобретает первостепенное значение. В процессе профилактической работы у подростков формируются установки на ведение здорового образа жизни, личностные качества, способствующие противостоянию негативному влиянию, а также позволяющие самостоятельно осуществлять поиск способов преодоления трудных ситуаций.

Исходя из этого, можно выделить следующие задачи организации и осуществления первичной профилактики употребления психоактивных веществ в образовательном учреждении:

1. Выявить обучающихся, относящихся к группе риска.
2. Сформировать у учащихся представления об основах здорового образа жизни.
3. Способствовать формированию знаний о негативном воздействии ПАВ на организм, формированию устойчивого отрицательного отношения к употреблению ПАВ.
4. Способствовать развитию навыков принятия осознанного решения в отказе от употребления ПАВ.
5. Способствовать формированию навыков конструктивного преодоления стрессовых ситуаций.

Осуществление профилактической деятельности должно строиться на следующих принципах:

– системности, который определяет организационно-методические основы межведомственного взаимодействия, а также внутришкольное взаимодействие специалистов;

– ситуационной адекватности профилактики, который подразумевает соответствие содержания и организации профилактики реальной социальной ситуации, связанной с употреблением психоактивных веществ;

– легитимности, который заключается в соответствии всех форм профилактики законодательству;

– эффективного использования внутренних ресурсов участников профилактики, который предполагает реализацию основных задач профилактической деятельности за счет использования способностей участников профилактики [2].

Таким образом, профилактика употребления психоактивных веществ среди старших подростков в общеобразовательных организациях должна носить комплексный и непрерывный характер. Организация и своевременное проведение профилактической работы способствует повышению осведомленности о негативных последствиях употребления ПАВ и преимуществах ведения здорового образа жизни, минимизации первой пробы ПАВ, а также формированию осознанного отказа от употребления психоактивных веществ.

Список источников

1. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде на период до 2025 года : утверждена Министерством просвещения РФ 15 июня 2021 г.
2. О Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде : письмо Министерства образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г. № МД-1197/06.
3. Белогуров С. Б. Популярно о наркотиках и наркоманиях. СПб., 2000. 239 с.
4. Битенский В. С. Наркомании у подростков. К., 1989. 215 с.
5. Бойко Н. Н. Homo addictus: Человек зависимый (в рабстве пагубных пристрастий). М., 2012. 317 с.
6. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: Деструктивные формы поведения в современном мире. Н., 1990. 222 с.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983. 255 с.

Проблемы интернет-аддикции у подростков

Internet addiction problems in teenagers

Анна Сергеевна Ошкина

Anna Sergeevna Oshkina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Представлена дефиниция термина «переводческая компетенция». Рассмотрены основные составляющие данной компетенции. Раскрыты противоречия между социальным заказом общества и подготовкой будущих переводчиков, намечены пути нейтрализации данных противоречий. На конкретных примерах обозначены возможности привлечения работодателей к процессу формирования переводческой компетенции обучающихся.

Ключевые слова: переводческая компетенция, структура и содержание переводческой компетенции, теория перевода, вебинары работодателей

Keywords: translation competence, structure and content of translation competence, translation theory, employer webinars

Современное развитие общества характеризуется переходом к полной информатизации, что приводит к развитию проблемы разновекторного влияния на социализацию личности средств массовой информации (массмедиа). Вне зависимости от того, что информационные технологии и массмедиа несут в общество личностно значимый контекст, досуг с использованием данных направлений часто становится не средством развития, а всего лишь средством коммуникации и развлечения. В частности, очень распространенной сегодня становится интернет-среда.

Необходимо отметить, что проблемам тесного взаимодействия с интернет-коммуникациями в большей степени подвержены подростки, потому что на их личностное развитие оказывают огромное влияние социальные сети, сфера блогов и интернет-сайты, ориентированные на молодежь и не фильтруемые какими-либо инструментами цензуры.

Иногда процесс взаимодействия поколения подростков с интернетом приобретает характер полной непредсказуемости, и это может завершиться негативными последствиями. Данные последствия характеризуются нарушениями воспитательного процесса как в условиях семьи, так и в общеобразовательном процессе.

В качестве основных стимулов, которые приводят к эффективному виртуальному манипулированию и информационному воздействию на социализацию и воспитательный процесс подростков, выступает то, что у данной категории общества отмечается наличие психологической и социальной незрелости. Это приводит к тому, что именно данная категория общества подвергается наиболее сильному негативному влиянию со стороны интернета.

Возникновение новейших информационно-коммуникационных технологий приводит к тому, что информационное воздействие многократно усиливает, что, в свою очередь, ведет к повышению возможности как положительного, так и отрицательного влияния со стороны интернет-источников на формирование и развитие системы ценностей молодежи.

Следует отметить, что в последние годы все больше исследований посвящается изучению интернет-аддикции (Internet addiction disorder, IAD).

Впервые исследования в данной области начал проводить К. Янг, а определение понятию «интернет-аддикция» дал И. Голдберг, который под данным явлением понимает «это навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться, навязчивая потребность в использовании Интернета, сопровождающаяся социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами» [5].

Необходимо отметить особый вклад российских психологов в разработку проблемы интернет-аддикции, в частности, внимания заслуживают исследования А. Е. Войскунского, рассматривающего психологические аспекты взаимодействия человека с информационной среды. Автор изучал данную проблему глубоко и указал, что на протяжении долгого времени исследователи обращали внимание на проблему аддикции в сфере интернета стихийно и при помощи эмпирических исследований, не уделяя особого внимания методологическим вопросам [2].

Однако в последние годы все чаще зависимость от интернета оценивается не только в контексте медико-психологических позиций, но также с позиции философов, этиков, социологов, педагогов и т. п.

В рамках выбранного нами направления исследования особого внимания заслуживают психологические предпосылки формирования предрасположенности к интернет-аддикции. Как выяснено в ряде исследований, повышенная зависимость от интернета характерна для одиноких подростков, которые имеют проблемы самооценки и испытывают затруднения во взаимодействии с окружающими.

Также данная группа подростков оценивается как стремящаяся уклоняться от проблем и их решения, что приводит к тому, что они переносят активность из реальной жизни в пространство виртуальное. Данные личностные особенности могут создавать риски формирования социальной дезадаптации, что, в свою очередь, приводит к формированию деструктивных изменений в развитии личности [4].

Отметим также факторы, которые выделяются в большинстве исследований интернет-аддикций. К ним относят [3]:

- отсутствие или недостаток родительского внимания и эмоциональной вовлеченности в дела подростка;
- четкое чувство неуверенности у подростка в собственных силах, робость, застенчивость;
- ограниченное число социальных контактов со сверстниками и другими значимыми близкими;
- сложности выстраивания межличностных отношений;
- отсутствие увлечений и хобби в реальном мире, приоритет увлеченности виртуальным пространством.

Таким образом, прослеживается определенная закономерность: формирование интернет-аддикции характерно для определенной категории подростков, находящихся в зоне риска. Данные подростки обращаются к интернету как к средству компенсации. Опираясь на это, процесс профилактики должен строиться с учетом личностных особенностей подростков [3].

Однако существующие сегодня программы профилактики основаны на устранении негативного влияния чрезмерного пребывания в виртуальном пространстве, а не на устранение первоочередной проблемы. Данные программы чаще всего опираются на общие положения необходимости адаптации подростка к реальной среде и уменьшение времени пребывания в интернете. Мы же предполагаем, что должен использоваться комплексный подход при разработке данных программ, направленный на проработку личностных predispositions в формировании аддикции.

Список источников

1. Василенко Е. С. Психологическая профилактика интернет-аддикции у подростков // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2024. № 2. С. 200–206.
2. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90–100.
3. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. М. : Можайск-Терра, 2022. С. 100–131.
4. Гилева Н. С. Психология девиантного поведения : учебно-метод. пособие. Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2018. 104 с.
5. Goldberg I. Internet addictive Disorder (IAD) diagnostic criteria. URL: <http://web.urz.uni-heidelberg.de/Netzdienste/anleitung/wwwtips/8/addict.html> (дата обращения: 5.04.2025).

**Специфика решения задач социализации подростков
с компьютерной зависимостью**

**The specifics of solving problems of socialization of a teenager
with computer addiction**

Стэлла Константиновна Патраваева
Stella Konstantinovna Patravayeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Геннадьевна Санникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
igsannikova@yandex.ru

Аннотация. В статье отражена специфика решения задачи социализации подростков с компьютерной зависимостью. В современном обществе проблема компьютерной зависимости среди подростков приобретает все большую актуальность, оказывая существенное влияние на процессы их социализации. Данная тема исследует особенности проявления компьютерной зависимости у подростков, а также выявляет основные трудности, с которыми они сталкиваются при интеграции в социальную среду.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, социализация, социальная адаптация, социальная автономизация

Keywords: computer addiction, socialization, social adaptation, social autonomization

Компьютерная зависимость – это одна из разновидностей аддитивного поведения, которое характеризуется уходом от реальности. В этот момент подростки отбрасывают свои заботы на задний план, таким образом, уходят от решения различных проблем в своей жизни [1].

Причины формирования компьютерной зависимости:

1. Недостаток или отсутствие теплых эмоциональных связей и общения в семейной обстановке.
2. Отсутствие у подростков увлечений, интересов или хобби, не связанных с компьютером.
3. Склонность подростков к быстрому увлечению новым и интересным.
4. Стремление подростков подражать сверстникам и следовать их увлечениям.
5. Трудности в установлении контактов с окружающими и отсутствие друзей.

Под понятием «социализация» подразумевается непрерывный в течение всей жизни процесс усвоения культурных (социальных) стандартов и освоения социальных ролей. В первую очередь человеческое поведение является следствием обучения и адаптации к обществу, то есть социализации [2].

Выделяют следующие задачи социализации:

Социальная адаптация – это процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды.

Социальная автономизация – это стабильность в поведении и межличностных отношениях, соответствующая самовосприятию индивида и его самооценке.

Решение этих задач определяется мотивами (двигателями процесса социализации): желанием «оставаться в обществе» и стремлением «сохранять свою индивидуальность». Итогом социализации человека становится его общественная активность – его подготовленность к выполнению социальных действий, проявляющаяся в сфере межличностных и общественных отношений.

Особое значение в процессе социализации подростков имеет развитие их взаимодействия с другими людьми и участие в совместной деятельности, важной для общества. Благодаря этим взаимодействиям подросток учится правильно воспринимать и оценивать как самого себя, так и окружающих. В ходе социализации у подростка расширяется жизненный опыт, он становится более индивидуальным и индивидуализированным, превращаясь в личность, а также приобретает возможность воздействовать на окружающих не только как объект, но и как активный субъект социального воздействия.

Позитивные аспекты использования компьютерных технологий детьми и подростками:

Не всегда использование компьютера негативно влияет на психическое здоровье; к примеру, некоторые видеоигры способствуют развитию когнитивных и нравственных качеств. Родители должны контролировать содержание игр и подбирать такие, в которых отсутствует насилие, убийства и жестокость, а также следить за тем, чтобы подростки выполняли домашние задания самостоятельно, без использования готовых ответов из интернета, поскольку это подавляет их способность к самостоятельному познанию.

Дети разного возраста обладают различными физическими особенностями, уровнем умственного развития и социальными навыками. Для подростков в возрасте 10–12 лет важными аспектами являются ощущение успеха и развитие интеллектуальных и творческих способностей.

Важно учитывать, что в нашем обществе существуют подростки с тяжелыми заболеваниями и ограниченными возможностями, а также подростки с особыми потребностями. У таких подростков круг взаимодействий значительно узкий, особенно при обучении на дому или при отсутствии возможности выходить за пределы дома. В некоторых случаях тяжелые заболевания или травмы мешают налаживать контакты с окружающими или приводят к отчуждению со стороны окружающих.

У подростков с нарушениями слуха, зрения, сложностями с речью, детским церебральным параличом, тяжелой формой эпилепсии, аутизмом и пороками сердца часто возникают трудности с обучением и социализацией. В связи с этим компьютер может стать для них единственным средством общения, получения информации, развлечения и занятости. Он дает возможность таким детям «познакомиться с миром» и найти друзей. Зависимость развивается, когда, несмотря на появление альтернативных способов обучения, общения и отдыха, эти новые возможности от-

вергаются, а компьютер применяется только для получения удовольствия, а не информации или пользы [2].

Негативные аспекты использования компьютерных технологий детьми и подростками:

Вместе с преимуществами, которые принесли нам компьютерные технологии, можно заметить и растущее число проблем, связанных с их использованием. Наряду с такими медицинскими нарушениями, как искривление осанки и ухудшение зрения, у некоторых подростков развивается психологическое расстройство – компьютерная зависимость.

По мнению исследователей, будучи по своей натуре индивидуалистами, люди, страдающие от зависимости, легко приспосабливаются к долгим периодам относительной изоляции и могут быть довольны только опосредованными контактами с окружающими; некоторые из них склонны реагировать чрезмерно (как негативно, так и с сильным одобрением) на слова своих виртуальных собеседников – проявляя эмоции, которые в традиционном общении обычно не поощряются [3].

У подростков, страдающих от компьютерной зависимости, наблюдается более выраженная эмоциональная выраженность, преимущественно проявляющаяся в депрессивных состояниях и обсессивно-компульсивных расстройствах.

Исследования показывают, что причина развития компьютерной зависимости у подростков не всегда заключается непосредственно в самом ПК; зачастую её вызывает комплекс факторов, предрасполагающих у молодого человека развитие зависимого поведения. Этот фактор может проявляться в виде любой формы как химической, так и некорректной зависимости.

Для снижения уровня компьютерной зависимости необходимо активное участие родителей, поскольку склонность к такому поведению часто формируется в семьях с дисфункциональной структурой, где отсутствует взаимопонимание и доверие между членами семьи. Родители зачастую не осведомлены о возрастных физиологических и психологических особенностях подростков, что вызывает конфликты и отчуждение. В результате такие ситуации могут привести к возникновению у подростков девиантных форм поведения, включая зависимость от компьютера.

Создание гармоничных отношений в семье, установление доверия между родителями и подростками, а также общие увлечения всех членов семьи являются важными составляющими полноценного развития ребенка. Подросток нуждается в разумном контроле за его действиями и заботе, способствующей развитию самостоятельности и умению брать на себя ответственность за свою личную жизнь.

Эффективная социализация подростков, в том числе снижение зависимости от компьютера, невозможна без взаимодействия различных социальных институтов. В первую очередь семей и образовательных организаций, что особенно важно в эпоху быстрого развития информационных технологий. Эти технологии, с одной стороны, сопровождают рост подростков, а с другой – представляют собой значительную угрозу: подростки всё чаще предпочитают проводить досуг за компьютером, играя в компьютерные игры и общаясь в интернете, вместо активного отдыха и живого общения, уходя из реальной жизни в иллюзорный виртуальный мир.

Социально-педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в образовательных учреждениях представляет собой комплекс мероприя-

тий, направленных на развитие личностных качеств, способных обеспечить устойчивость к зависимому поведению, а также на формирование навыков здорового образа жизни с целью предупреждения возникновения и усугубления зависимости. Единственным, практически доказанным методом, чтобы предотвратить развитие зависимости подростка от компьютеров, является его вовлечение в занятия, не связанные с компьютерной деятельностью. Это помогает избежать замещения реальности компьютерными играми и процессами, а также показывает, что существует множество увлекательных развлечений, не связанных с компьютером, которые не только дают острые ощущения, но и способствуют укреплению физического здоровья и улучшению психологического состояния [3].

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что в ходе социализации подростков важно развить у них уверенность в том, что выражение «жизнь прекрасна» действительно относится к реальному существованию, наполненному искренней теплотой живого человеческого взаимодействия.

Список источников

1. Васильева Е. В. Компьютерная зависимость подростка как социально- педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус», 2016.
2. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. СПб. : Педагогика, 2012.
3. Маслова Ю. В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков // Образовательные технологии и общества, 2013.

**Методы, формы и средства реабилитации
несовершеннолетних правонарушителей в условиях воспитательной колонии**

**Methods, forms and means of rehabilitation of juvenile female offenders
in the conditions of an educational colony**

Анастасия Сергеевна Полевщикова
Anastasia Sergeevna Polevshchikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. В статье представлены определения понятия «реабилитация». Рассмотрены основные методы, формы и средства данного направления работы с воспитанницами колонии. Раскрыты особенности осуществления процесса реабилитации в стенах воспитательной колонии.

Ключевые слова: реабилитация, воспитательная колония, направление реабилитационной работы, реинтеграция

Keywords: rehabilitation, educational colony, direction of rehabilitation work, reintegration

На сегодняшний день все чаще приходится сталкиваться с такой проблемой, как преступность несовершеннолетних. В России, по данным ФСИН на 1 января 2023 г., функционирует 13 воспитательных колоний, две из которых для несовершеннолетних женского пола. Ввиду гуманизации судопроизводства в отношении несовершеннолетних наказание в виде лишения свободы назначается за тяжкие и особо тяжкие преступления. Феномен преступности несовершеннолетних женского пола требует пристального внимания и тщательного изучения, поскольку на эту категорию лиц, учитывая пол и возраст, возложены важные социальные роли.

Проблема реабилитации несовершеннолетних правонарушителей стоит весьма остро, на что указывает в первую очередь высокий процент рецидива. Ввиду недостаточной реабилитационной работы шансы несовершеннолетних правонарушителей на успешную ресоциализацию существенно снижаются, поэтому они возвращаются в стены исправительного учреждения, отбывая очередной срок наказания только уже, как показывает практика, переходя из воспитательной в исправительную колонию в силу возраста, где ужесточены условия.

Для наиболее эффективной социальной реинтеграции, а также предупреждения рецидивов у воспитанников после отбывания наказания в воспитательной колонии необходимо осуществлять такую технологию работы, как реабилитация, представляющую собой комплексный процесс оказания педагогической, психологической, социальной помощи, способствующей восстановлению утраченных воспитанником определенных социальных связей и функций. В социальной работе она является одной из основных форм работы социальных педагогов, учителей, воспитателей,

а также медиков и психологов. Чаще реабилитационная помощь оказывается в специализированных, коррекционных и исправительно-воспитательных учреждениях.

После отбытия наказания воспитанник колонии возвращается в общество, где должен следовать его законам, однако из-за сложностей в социальной адаптации он не всегда способен это сделать. Поэтому в учреждениях, исполняющих уголовные наказания, акцент делается на ресоциализацию и социальную реабилитацию несовершеннолетних осужденных.

Реабилитация в исправительных учреждениях представляет собой восстановление физического, психического и морального здоровья преступника. В ее основе лежит убеждение, что характер правонарушителя, его привычки и паттерны поведения могут быть так скорректированы и изменены, что поспособствует снижению криминальных наклонностей личности.

Модель реабилитационного процесса, реализуемого в воспитательной колонии, включает в себя следующие компоненты: целенаправленное воздействие на воспитанников, их деятельность, поведение со стороны специалистов колонии; влияние среды, в которую помещены несовершеннолетние правонарушительницы; субъектная активность личности воспитанницы.

Реабилитация осуществляется с помощью использования методик, включающих в себя психологические, философские, нравственные концепции. Традиционные методы реабилитационного процесса – это «обучение, приучение, упражнение, поручение». На сегодняшний день более часто используются методы психологической коррекции (как индивидуальной, так и групповой), психотерапии, к которым могут относиться «социально-психологический тренинг, ролевые игры, релаксации, аутогенные тренировки, терапевтические беседы» [1].

Среди методов реабилитации выделяются тренировка (упражнение) и замещение (компенсация). Тренировка как метод имеет два уровня реализации: на первом уровне воспитанник практикует какие-либо умения и навыки в искусственно созданной среде либо же в игровой ситуации, на втором – в реальных социальных отношениях. Замещение (компенсация) подразумевает замену негативного на позитивное, например, курение на занятия спортом, что говорит об эффективности данного метода, однако его успешная реализация достигается значительно сложнее [2].

Многие исследователи в качестве основного средства реабилитации несовершеннолетних правонарушительниц выделяют среду, в которой находятся осужденные. Однако она несет и свои минусы. Ввиду социальной изоляции, обеспечиваемой закрытым типом исправительного учреждения, происходит разрыв социально полезных связей, вместо них у воспитанников приобретается опыт общения с такими же криминальными личностями, как и они (причем степень выраженности криминальной направленности различная). По этой причине следует тщательно подготавливать воспитанниц колонии к будущей жизни в обществе, где необходимо быть правопослушной личностью с социально одобряемым поведением [1].

Для несовершеннолетних осужденных зачастую организуют следующие формы социально-педагогической реабилитации: деловые игры, совместные творческие дела, уроки толерантности, уроки искусства и эстетики, ролевые игры, театральная студия и другие [3].

Процесс реабилитации подразумевает прогрессивную ступенчатую систему, подразумевающую изменение условий содержания воспитанниц по мере их исправления: смягчение или ужесточение режима, что стимулирует их исправление [4].

С момента прибытия воспитанниц в колонию с ними проводятся «воспитательные, психологические, социальные, образовательные мероприятия, а также мероприятия по сохранению связей с семьей и иных социально полезных связей, сохранению имеющегося у несовершеннолетнего осужденного жилья, восстановлению отсутствующих документов». Конечным этапом отбывания наказания служит особо интенсивная групповая и индивидуальная работа с воспитанницами в Школе подготовки к освобождению, что включает в себя решение вопросов «трудового и бытового устройства, а также продолжения освобождаемым осужденным своего образования; психологическую подготовку к освобождению» [1].

Важным моментом, существенно влияющим на эффективность реабилитации, служит деятельность самих воспитанниц, выражающаяся в участии в мероприятиях, в организации быта и его обустройстве, общественной жизни в коллективе, трудовой и учебной деятельности, наведении дисциплины и порядка. В данном случае это будет являться воспитательной работой с точки зрения педагогики сотрудничества.

Просветительское направление социально-педагогической реабилитации в воспитательной колонии обычно проводится в форме интерактивных лекций и тренингов, к которым могут быть привлечены специалисты других ведомств и общественных и религиозных организаций. Как показывает практический опыт, воспитанницами лучше воспринимается емкая и яркая информация, нежели длинные лекции, поэтому материал преподносится в игровой, интерактивной форме. Просветительская работа проходит адекватно интересам (запросам) и ситуации воспитанников колонии, для которых она проводится [5].

В воспитательных колониях РФ при подготовке воспитанниц к освобождению осуществляются следующие направления реабилитационной деятельности:

- 1) повышение уровня правовой культуры, в частности культуры трудовых отношений, поскольку трудоустройство осужденных в их же глазах представляется очень размытым и неопределенным вопросом;
- 2) просвещение воспитанниц в сфере получения образования (среднего, высшего);
- 3) оказание помощи в решении личных социально-психологических проблем, в особенности в преодолении социального «клейма» преступницы [6].

Одной из наиболее эффективных форм социально-педагогической реабилитации в воспитательной колонии является личностный тренинг, на котором осужденные осознают психологические проблемы и работают над их устранением. Благодаря подобным тренингам у воспитанниц формируется адекватное самоопределение, восприятие себя и других, оттачиваются навыки социального взаимодействия, способы реагирования в различных ситуациях (искусственно созданных и естественных), а также развиваются коммуникативные навыки [1].

Особую роль в воспитательной работе играет моральная подготовка воспитанницы, которая предполагает «укрепление у нее нравственных качеств, необходимых для установления правильных взаимоотношений с родителями, товарищами по учёбе и работе, своими наставниками и руководителями». При этом специалистам

во время отбывания наказания воспитанниц необходимо содействовать формированию у них готовности к самовоспитанию и в постпенитенциарный период: к продолжению работы над собой, своим поведением, собственной оценкой себя и своих действий, личностных качеств. Воспитанницы должны осознавать, что трудности, с которыми они столкнутся после отбытия наказания, не являются оправданием для новых преступлений. По мнению А. С. Макаренко, они должны уметь сопротивляться негативным воздействиям, а не поддаваться им [7].

Необходимо отметить такое важное направление реабилитации воспитанниц колонии, как психолого-педагогическая поддержка, которая должна быть оказана осужденным на протяжении всего периода отбывания наказания. В ходе оказания психолого-педагогической поддержки затрагиваются важные темы, волнующие воспитанниц: одиночество, страх перед будущим, отношения со сверстниками, преодоление зависимости, возвращение в социум. Методы этого реабилитационного направления предполагают «коррекционную работу психофизических особенностей развития личности подростка, а также на формирование системы нормативно-правовых знаний, которые регламентируют жизненный путь подростка в Российской Федерации» [5].

Также к наиболее часто используемым методам психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних правонарушительниц относятся «метод индивидуальной беседы, метод изучения документов, биографический метод, проективные методы». Средства психолого-педагогической поддержки: психодиагностика воспитанниц; социально-психологическое консультирование; мотивация активности; профориентация и другие. Главной задачей психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних правонарушительниц является «воспитание морально-нравственных качеств ответственности за гражданскую позицию» [8].

Следует отметить, что процесс реабилитации будет более успешным, при соблюдении специалистами, работающими с несовершеннолетними осужденными, ряда правил. К ним относятся следующие: избегать нравоучений, стараться не делать критикующих замечаний; чаще использовать психолого-педагогические приемы, способствующие развитию рефлексивных черт личности; не допускать оскорблений, унижений личности воспитанниц. Ошибки и недостатки воспитанниц не должны вызывать гнев, только стремление помочь. Желательное поведение осужденных нужно стимулировать и мотивировать, принимая во внимание даже маленькие успехи воспитанниц [9].

Таким образом, в ходе осуществления социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних правонарушительниц используется широкий спектр форм и методов, наиболее распространенными из которых являются интерактивные лекции, социально-психологические тренинги, ролевые игры, досуговая деятельность и различные мероприятия разных направленностей. Основным средством реабилитации несовершеннолетних правонарушительниц является среда. Ввиду нахождения в исправительном учреждении закрытого типа она приобретает главенствующее значение в реабилитации воспитанниц, поскольку именно в ней они будут находиться на протяжении долгого времени без возможности взаимодействия с внешним миром.

Список источников

1. Гайсина А. М. Подготовка осужденных несовершеннолетних к освобождению – залог успешной адаптации на свободе : метод. пособие. Уфа, 2013. 43 с.
2. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2008. 272 с.
3. Ковтуненко Л. В. Воспитательная среда учреждения для несовершеннолетних как системообразующий фактор их социальной реабилитации. Воронеж : Изд-во Воронежского института ФСИН России, 2013. 202 с.
4. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 20.12.2017) // Собрание законодательства РФ. 13.01.1997. № 2. ст. 198.
5. Жильцова Ю. В. Педагогические особенности ресоциализации несовершеннолетних осужденных // Человек: преступление и наказание. 2022. Т. 30. № 2. С. 233–239.
6. Нестеров А. Ю. Подготовка осужденных к освобождению из ФКУ «Воспитательные колонии» ФСИН России как заключительный этап пенитенциарной ресоциализации: уголовно-исполнительный аспект // Социология и право. 2017. № 3. С. 90–101.
7. Филиппов М. Н., Ерофеева М. А., Горохова И. В. Социально-педагогическая работа с подростками, вернувшимися из мест лишения свободы // Социальная педагогика. 2018. № 1. С. 121–126.
8. Пенитенциарная психология : учебник / под науч. ред. А. Н. Сухова. М. : Проспект, Академия ФСИН России, 2023. 1248 с.
9. Ковтуненко Л. В. Пенитенциарная ресоциализация несовершеннолетних: организационно-правовые и социально-педагогические аспекты // Вестник Воронежского института МВД России. 2013. № 2. С. 42–49.

**Формирование партнерских отношений между школой и семьей
через деятельность советника директора по воспитанию**

**Forming partnerships between school and family through the activities
of the principal's advisor on education**

Алина Алексеевна Разумова
Alina Alekseevna Razumova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Юрьевна Титова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
titova_g@mail.ru

Аннотация. Формирование эффективных партнерских отношений между школой и семьей является важным условием успешного воспитания и образования учащихся. Советник директора по воспитанию играет ключевую роль в организации и поддержании данного процесса. В статье рассматриваются основные направления работы советника: координация действий педагогического коллектива и родительской общественности, разработка и реализация воспитательных программ, организация совместных мероприятий и консультативная поддержка родителей. Подчеркивается значимость постоянного диалога и взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса для достижения общих целей воспитания и развития личности ребенка.

Ключевые слова: партнёрство школа – семья, советник директора по воспитанию, педагогическое сотрудничество, воспитательные программы, взаимодействие с родителями
Keywords: school-family partnership, director's advisor on education, pedagogical cooperation, educational programs, interaction with parents

Современная система образования предъявляет высокие требования к качеству воспитания и формирования личностных качеств учащихся. Важнейшую роль в достижении этих целей играет тесное взаимодействие школы и семьи. Главное условие взаимодействия школы и семьи – полное представление о функциях и содержании деятельности друг друга. Чтобы эти субъекты могли понимать друг друга и представлять образ воспитательных возможностей друг друга, могли устанавливать реальные действия взаимопомощи, отдавать себе отчет, зачем это делается и четко представлять задачи воспитания, средства и конечный результат [1–4]. Партнёрство между этими двумя институтами позволяет создать единое образовательное пространство, в рамках которого происходит гармоничное развитие ребёнка. Советник директора по воспитанию выступает ключевым звеном в этой системе, обеспечивая координацию всех участников образовательного процесса и способствуя созданию благоприятной атмосферы для воспитания и обучения.

Эмпирический этап исследования проводился методом опроса и анкетирования. Цель эмпирического этапа заключалась в выявлении степени сформированно-

сти партнёрских отношений между школой и семьёй, роли советника директора по воспитанию в данном процессе и определении факторов, влияющих на эффективность взаимодействия.

Опрос включал анкеты, предназначенные для двух категорий: педагогов и родителей обучающихся. Всего было привлечено около 342 родителей из МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска. Результаты обработки анкет позволили выявить следующие тенденции:

Более половины опрошенных указали высокую степень удовлетворенности качеством взаимодействия с советником директора по воспитанию:

52% родителей (178 респондентов) удовлетворены работой советника по воспитанию;

31% родителей (106 респондентов) высказали нейтральную позицию;

9% (30 респондентов) не удовлетворены работой советника по воспитанию;

8% (28 респондентов) воздержались от ответа.

Среди положительных эффектов партнёрства чаще всего назывались повышение ответственности и активности родителей в вопросах воспитания и образования детей, улучшение активной деятельности школьников и систематичности проводимых мероприятий.

Полученные данные подтвердили важность роли советника директора по воспитанию в установлении и укреплении партнёрских отношений между школой и семьёй. Проведённое исследование позволило определить перспективные направления дальнейшей деятельности, нацеленной на усиление эффективности взаимодействия между всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями выполняет широкий спектр функций, связанных с организацией воспитательного процесса и взаимодействием с различными субъектами образовательных отношений. Рассмотрим основные направления его работы, направленные на формирование партнёрства между школой и семьёй.

Координация педагогических и родительских инициатив

Одной из ключевых задач советника является обеспечение согласованности действий педагогического коллектива и родительского сообщества. Это включает в себя создание условий для открытого диалога, обсуждение проблем и достижений в области воспитания, а также выработку совместных решений по вопросам образовательного процесса. Советник организует регулярные встречи и собрания, где педагоги и родители могут обмениваться мнениями и идеями, что способствует укреплению доверия и взаимопонимания.

Кроме того, советник координирует работу школьных советов и комиссий, включающих представителей администрации, учителей, родителей и учащихся. Эти органы помогают решать важные вопросы, касающиеся учебной и внеучебной деятельности школьников, а также вырабатывать стратегию развития воспитательной работы.

Разработка и реализация воспитательных программ

Советник участвует в разработке и реализации различных воспитательных программ, направленных на всестороннее развитие личности учащегося. Такие про-

граммы включают мероприятия, направленные на духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, эстетическое образование, физическое развитие и социальную адаптацию. Программы разрабатываются с учётом возрастных особенностей учеников и потребностей современного общества.

Важным аспектом деятельности советника является привлечение родителей к участию в реализации этих программ. Родители могут выступать в качестве организаторов и участников мероприятий, помогать в подготовке материалов и оборудования, а также оказывать поддержку своим детям.

Организация совместных мероприятий

Совместные мероприятия являются эффективным инструментом укрепления партнёрства между школой и семьёй. Советник организует разнообразные формы совместной деятельности, такие как семейные праздники, спортивные соревнования, творческие конкурсы, экскурсии и походы. Эти мероприятия способствуют установлению дружественных отношений между учениками, учителями и родителями, создают атмосферу взаимного уважения и доверия.

Также важными формами взаимодействия становятся родительские собрания и конференции, где обсуждаются актуальные проблемы воспитания и образования. Родителям предоставляется возможность получить квалифицированные консультации от специалистов: психологов, социальных педагогов, медицинских работников.

Консультативная работа с родителями

По мнению Л. В. Байбородовой, выстраивание взаимоотношений между педагогами и семьями представляет собой продолжительный процесс, успех которого обусловлен соблюдением ряда принципов [5]: обеспечение активного участия каждого субъекта педагогического процесса; установление совместного сотрудничества между педагогами, учащимися и их родителями; ориентация на альтруизм в сотрудничестве с семьёй; объединение и разделение воспитательной работы по целям, задачам и действиям, нацеленным на воспитание и развитие детей; согласование отношений между детьми и родителями.

Консультативная помощь родителям занимает особое место в работе советника. Родители часто нуждаются в поддержке и совете относительно вопросов воспитания, особенно когда сталкиваются с трудностями в отношениях с детьми или проблемами поведения. Советник проводит индивидуальные и групповые консультации совместно с психологом, помогает родителям лучше понимать потребности и особенности своих детей, предлагает методы и стратегии воспитания, соответствующие возрасту и индивидуальным особенностям ребёнка.

Особое внимание уделяется профилактике негативных явлений среди подростков, таким как наркомания, алкоголизм, агрессивное поведение. Советник совместно с педагогическим коллективом и специалистами других служб проводит профилактические беседы и тренинги, направленные на формирование здорового образа жизни и позитивного мировоззрения у молодёжи.

Эффективность деятельности советника по воспитанию зависит от его способности создавать условия для единства подходов к воспитанию в школе и семье. Для этого важно обеспечить преемственность образовательных и воспитательных про-

цессов, гармонизировать цели и задачи, стоящие перед общеобразовательной организацией и семьёй.

Советник активно содействует формированию культуры общения между педагогами и родителями, создаёт механизмы обратной связи, позволяющие оперативно реагировать на возникающие проблемы и корректировать воспитательную политику. Это достигается путём регулярного обмена информацией, проведения анкетирования и опросов среди родителей и учащихся, анализа результатов воспитательной работы.

Деятельность советника директора по воспитанию имеет огромное значение для формирования и поддержания партнёрских отношений между школой и семьёй. Эта работа охватывает широкий круг задач, начиная от координации действий педагогов и родителей до разработки и реализации воспитательных программ. Важно отметить, что успех данного процесса возможен лишь при условии активного участия всех сторон – педагогов, родителей и самих учащихся.

Формирование партнёрства требует постоянной работы над улучшением взаимодействия, расширения форм сотрудничества и повышения уровня вовлеченности родителей в образовательный процесс. Советник директора по воспитанию становится связующим звеном между школой и семьёй, способствующим достижению общих целей воспитания и развития подрастающего поколения.

Таким образом, можно утверждать, что эффективное функционирование системы школьного воспитания невозможно без активной позиции советника, направленной на установление конструктивного диалога и создание условий для полноценного сотрудничества школы и семьи.

Список источников

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 400 с.
2. Самыгин С. И., Латышева А. Т., Сущенко С. А. Педагогика. М. : Феникс, 2010. 160 с.
3. Лебон Г. Психология воспитания. СПб., 1910.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании. М. : Мысль, 2019. С. 166.
5. Байбородова Л. В., Кириченко Е. Б., Паладьев С. Л., Харисова И. Г. Технологии педагогической деятельности. 2 часть. Организация деятельности : учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 316 с.

**Психологические особенности участников буллинга
среди младших подростков в общеобразовательной организации**

**Psychological characteristics of bullying participants among younger teenagers
in a general education organization**

Анастасия Владимировна Расторгуева
Anastasia Vladimirovna Rastorgueva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Дозморова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
e.dozmorova@mail.ru

Аннотация. Буллинг среди младших подростков является одной из наиболее острых социальных проблем в системе образования. Его проявления негативно влияют на эмоциональное состояние обучающихся, учебную мотивацию и психологический климат в классе. В данной статье рассматриваются роли участников буллинга и особенности младших подростков, которые могут стать предпосылками к возникновению травли в общеобразовательной организации, с опорой на данные педагогических наблюдений и нормативно-методическую базу образовательных организаций.

Ключевые слова: буллинг, подростки, профилактика, школа, психолого- педагогическая поддержка, самооценка, толерантность

Keywords: bullying, adolescents, prevention, school, psychological and pedagogical support, self-esteem, tolerance

Буллинг как форма агрессивного поведения среди обучающихся приобретает все большую актуальность в школьной среде. Особенно уязвимой категорией становятся младшие подростки (11–12 лет), переживающие важные этапы возрастной трансформации: становление самооценки, формирование идентичности, социализация в коллективе. Профилактика школьного насилия должна быть не ситуативной, а системной, охватывая все уровни образовательного процесса: организационный, педагогический, воспитательный и семейный.

Буллинг представляет собой форму устойчивой агрессии, при которой один или несколько участников – так называемые агрессоры или буллеры – наносят физический либо психологический вред другому человеку, именуемому жертвой. Такое поведение, как правило, повторяется на протяжении определённого времени и сопровождается дисбалансом сил: агрессоры обладают преимуществом в виде статуса, авторитета или физической силы, что позволяет им подавлять и унижать жертву. Проявления буллинга могут варьироваться – от физического насилия и словесных оскорблений до угроз, насмешек, распространения слухов и других форм деструктивного воздействия. Это социальное явление несёт серьёзную угрозу пси-

хоэмоциональному благополучию пострадавших и может привести к долговременным психологическим травмам. В ряде стран разработаны законодательные меры и специализированные программы, направленные на предупреждение и преодоление буллинга в образовательной среде и обществе в целом.

Нередко жертвы травли предпочитают молчать о происходящем, избегая обращения за помощью к взрослым – педагогам или родителям. Поэтому важнейшая задача школы и семьи – своевременно выявлять признаки буллинга и реагировать на них с целью защиты ребёнка.

По наблюдениям Д. Н. Соловьева, в структуре буллинга внутри классного коллектива можно выделить несколько ключевых ролей: агрессоры (булли), жертвы и свидетели. Агрессоры, или обидчики, проявляют устойчивое агрессивное поведение, направленное на установление доминирующего положения в группе, получение символического или материального ресурса за счёт унижения других. Их действия часто преследуют цели повышения собственного статуса или извлечения выгоды от подчинения жертвы. Жертвы в данной структуре – это лица, подвергающиеся систематическим насильственным действиям со стороны агрессоров. Они оказываются объектами целенаправленного психологического или физического давления. Свидетели, или наблюдатели, знают о происходящих актах буллинга, но, как правило, не вмешиваются в ситуацию. Их пассивность может способствовать сохранению и усугублению конфликта, создавая условия для безнаказанности агрессора и изоляции жертвы [3].

Альтернативную, более детализированную классификацию участников буллинга предлагает О. Л. Глазман. Помимо основных ролей – преследователей и жертв – исследователь выделяет также помощников агрессора, защитников жертвы и нейтральных наблюдателей. Такая типология позволяет глубже понять социальную динамику, сопровождающую явление школьной травли [1].

Преследователи, или инициаторы травли, по данным М. М. Кравцовой, могут представлять собой различные поведенческие типы: от харизматичных, стремящихся к лидерству детей, до импульсивных, агрессивных подростков, утверждающих за счёт унижения других. Также среди них встречаются дети с выраженным эгоцентризмом, высоким уровнем притязаний и дефицитом эмпатии. Такие дети склонны делить окружающих на «своих» и «чужих», что может быть следствием соответствующих установок, полученных в семье [2].

Жертвы буллинга, по классификации исследователей, делятся на покорных и агрессивных. Первые – это подростки с низкой самооценкой, тревожностью, склонностью к социальной изоляции и зависимостью от мнения взрослых. Они стремятся избегать конфликтов и предпочитают находиться рядом с учителями, а не сверстниками. Второй тип – агрессивные жертвы – характеризуется повышенной раздражительностью, склонностью к провокациям и даже ответной агрессии по отношению к более слабым. Независимо от типа, общая черта всех жертв – высокая чувствительность и демонстрация эмоциональной уязвимости, что и привлекает внимание агрессоров.

Помощники преследователей – это участники буллинг-структуры, которые, не смотря на невысокий социальный статус, стремятся примкнуть к агрессору, подра-

жая его поведению. Они зачастую принимают участие в травле напрямую, используя оскорбления или физическое насилие. Такая позиция может быть обусловлена внутренним конфликтом между стремлением к признанию и дискомфортом от насильственных действий.

Противоположной категорией являются защитники жертв. Эти подростки обладают устойчивыми нравственными ориентирами, высокой самооценкой и чувством справедливости. Они не боятся выражать собственную позицию и, при необходимости, вступают в открытое противостояние с агрессором. Их активность может стать ключевым фактором в прерывании травли и восстановлении благоприятного социального климата в коллективе.

Наконец, особую роль играют нейтральные участники – те, кто сознательно дистанцируется от конфликта. Несмотря на внешнюю непричастность, их бездействие нередко легитимизирует происходящее и позволяет буллингу сохраняться. Таким образом, позиция наблюдателя, пассивного стороннего зрителя, невольно способствует поддержанию насилия как нормы групповой динамики.

Подобная структура буллинга демонстрирует, что проблема школьной травли носит не только индивидуальный, но и социальный характер, требующий системного подхода к профилактике и вмешательству.

Наблюдение за поведением учащихся в возрасте 11–12 лет позволило выявить ряд возрастных особенностей, способствующих уязвимости к буллингу:

- лабильность учебной мотивации – в этом возрасте интерес к учёбе нестабилен и может быстро меняться под влиянием внешних и внутренних факторов. Младшие подростки только начинают осознавать значимость обучения для своего будущего, но при этом легко теряют интерес, если материал кажется им скучным, слишком трудным или, наоборот, слишком лёгким;

- эмоциональная нестабильность и возбудимость – младшие подростки часто переживают бурные эмоциональные всплески – радость, обида, злость, тревога могут сменять друг друга в течение одного дня. Это связано с активными гормональными изменениями и ещё не сформированными механизмами саморегуляции. Эмоциональная нестабильность делает подростка уязвимым как в роли жертвы, так и в роли агрессора: он может быть легко ранен словом и в то же время может сам выплескивать эмоции агрессивно, не понимая последствий;

- склонность к групповому поведению и иерархической структуре – сверстники становятся ключевыми фигурами в жизни подростка. Принадлежность к группе и признание в ней важны даже больше, чем мнение взрослых. Внутри коллектива формируются лидеры и аутсайдеры, возникает потребность быть как все;

- низкая самооценка и страх внешнего осуждения – младшие подростки очень восприимчивы к чужому мнению, так как находятся в стадии активного самоопределения и сравнения себя с другими. Они склонны занижать свою значимость, особенно если получают негативные оценки от окружающих;

- высокая чувствительность к запретам и оценкам со стороны взрослых – подростки находятся на грани между детским послушанием и стремлением к независимости. При этом они остро воспринимают замечания, нередко видят в них личное унижение или несправедливость, даже если взрослые действуют из лучших побуждений.

Эти черты создают благоприятные условия для формирования деструктивной социальной динамики в коллективе, включая доминирование, изоляцию и психологическое давление.

Педагоги имеют весьма обширный инструментарий для профилактики проявлений буллинга, самым важным из которого является сохранение доверительных отношений с детьми. Добиться этого возможно, если хотя бы раз в неделю проводить разговоры с детьми об их социальной жизни. Важно будет также и информировать детей о буллинге. Для педагога важно понимать, как он может помочь предупредить ситуацию буллинга. Работа по профилактике буллинга предполагает применение специальных педагогических и воспитательных мер, способствующих сплочению детского коллектива и, как следствие, улучшению качества поведения учащихся.

Предотвращение буллинга в младшем подростковом возрасте требует комплексного, целенаправленного и межведомственного подхода. Опыт практической работы в общеобразовательной организации показывает, что важнейшими условиями профилактики являются системность, междисциплинарное взаимодействие, участие всех субъектов образовательного процесса и формирование у обучающихся устойчивых личностных установок на принятие, уважение и сотрудничество.

Список источников

1. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
2. Кравцова М. М. Дети – изгои. Психологическая работа с проблемой. М. : Генезис, 2005. 111 с.
3. Соловьев Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Наукoведение : интернет-журнал. 2014 № 3 (22). 155 с.

**Особенности осуществления социально-педагогической профилактики
агрессивного поведения младших подростков
на основе медиативных технологий**

**Features of the implementation of socio-pedagogical prevention
of aggressive behavior of younger adolescents based on mediation technologies**

Дарья Анатольевна Решетникова
Darya Anatolyevna Reshetnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Юрьевна Титова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
titova_g@mail.ru

Аннотация. В статье отражена специфика осуществления социально-педагогической профилактики агрессивного поведения младших подростков на основе медиативных технологий. Подчеркивается актуальность проблемы агрессии среди молодежи и необходимость внедрения инновационных подходов в профилактическую работу. Отражены ключевые направления социального педагога в работе по профилактике агрессивного поведения младших подростков.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младшие подростки, медиативные технологии, профилактика агрессивного поведения

Keywords: aggressive behavior, younger adolescents, mediation technologies, prevention of aggressive behavior

Профилактика агрессивного поведения – это деятельность, не только социально значимая, но и психологически необходимая. Раннее выявление поведенческих проблем у ребенка, системный анализ характера их возникновения, адекватная воспитательная работа предотвращают десоциализацию в будущем.

Агрессивное поведение – это прежде всего внешне выраженное действие, направленное против другого человека. Обычно такое поведение носит кратковременный (преходящий) характер и меняется в зависимости от особенностей ситуации или смены одной ситуации другой [1, 2].

Агрессивное поведение среди младших подростков является одной из наиболее актуальных и сложных проблем современного общества. Этот феномен требует серьезного внимания со стороны педагогов, психологов и родителей, поскольку он может оказывать разрушительное влияние не только на самих подростков, но и на их окружение. В условиях нарастающей социальной напряженности, вызванной влиянием различных факторов, таких как медиа, сверстники и семейная обстановка, становится особенно важным разработать и внедрить эффективные стратегии для

предотвращения агрессии. Одним из таких подходов является социально-педагогическая профилактика, основанная на применении медиативных технологий [3].

Для успешной профилактики агрессивного поведения младших школьников необходимо использовать специально разработанные профилактические программы, которые будут включать в себя комплексное воздействие на формирование положительных нравственных качеств у детей. Это может быть достигнуто через различные формы внеурочной деятельности, включая кружки, спортивные секции и культурные мероприятия, которые способствуют развитию навыков общения и сотрудничества. Пропаганда правовой культуры также играет важную роль, так как она помогает детям осознать свои права и обязанности, а также учит их уважать права других.

При решении проблемы агрессивного поведения перед социальным педагогом стоит ряд важных задач. К ним относится поиск эффективных форм, методов и технологий работы с агрессивным поведением младших школьников. Эти методы должны быть направлены не только на профилактику агрессии, но и на устранение условий, которые прямо или косвенно оказывают отрицательное воздействие на поступки и действия несовершеннолетних. Важно понимать, что агрессия может быть следствием различных факторов – от семейных проблем до влияния сверстников и медиа. Проведение социальным педагогом комплекса профилактических мероприятий, направленных на предупреждение возникновения отклонений в поведении их последствий, называется превентивной социально-педагогической работой. На превентивном уровне профилактика обеспечивает предупреждение возникновения различных отклонений – нравственного, физического, психологического и социального характера. Это позволяет не только снизить уровень агрессии среди подростков, но и создать более здоровую и безопасную среду для их развития.

Целью социальной профилактики является не только предупреждение проблем и негативных явлений, но и создание условий для полноценного функционирования общества и жизнедеятельности отдельных лиц. Это включает в себя формирование у подростков навыков конструктивного общения, умения разрешать конфликты мирным путем и развития эмоционального интеллекта. Важно создать поддерживающую атмосферу в образовательных учреждениях, где каждый ребенок будет чувствовать себя в безопасности и сможет открыто делиться своими переживаниями.

Одним из ключевых аспектов медиативных технологий является вовлечение родителей в процесс профилактики. Понимание родителями принципов медиации и активное участие в обучении своих детей создают единое пространство для формирования навыков разрешения конфликтов. Родители могут стать примером для своих детей, демонстрируя конструктивные способы общения и решения проблем.

Формирование у детей навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов через медиацию не только снижает уровень агрессии, но и способствует их личностному развитию. Систематическая работа всех участников образовательного процесса позволит создать атмосферу доверия и взаимопонимания, что является ключевым фактором успешной профилактики агрессивного поведения среди молодежи.

Основными видами деятельности социального педагога по профилактике агрессивного поведения младших подростков являются несколько ключевых направле-

ний, каждое из которых играет важную роль в формировании безопасной и поддерживающей образовательной среды для детей. Во-первых, индивидуальное консультирование родителей и детей представляет собой одну из самых значимых и эффективных практик в работе социального педагога. Этот процесс включает в себя создание доверительных отношений между педагогом, детьми и их родителями, что позволяет выявить конкретные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются дети в своей повседневной жизни.

Во-вторых, создание групп из младших школьников с целью устранения негативных эмоций является важным аспектом работы социального педагога. Групповая работа помогает детям осознать свои чувства и эмоции, а также научиться управлять ими. Дети учатся выражать свои эмоции в безопасной обстановке, что помогает снизить уровень агрессии и улучшить атмосферу в классе.

В-третьих, обучение детей эффективным навыкам и способам конструктивного общения является неотъемлемой частью профилактической работы социального педагога. Важно не только выявлять проблемы, но и активно работать над их решением. Социальный педагог проводит занятия, на которых обучает детей навыкам конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Это может включать в себя тренировки по разрешению конфликтов, развитие навыков активного слушания и умения выражать свои мысли и чувства без агрессии. Дети учатся находить компромиссы и договариваться, что значительно снижает вероятность возникновения конфликтов и агрессивного поведения.

Кроме того, работа с семьей является важным аспектом профилактической деятельности социального педагога. Установление значимых взаимоотношений между ребенком и родителями требует комплексного подхода, который включает в себя диагностику педагогических позиций семьи. Социальный педагог проводит анализ семейной ситуации, изучая стиль воспитания родителей, их отношение к обучению и развитию ребенка. Это позволяет выявить сильные и слабые стороны в родительском подходе, а также понять, какие изменения могут быть необходимы для улучшения взаимоотношений в семье.

Индивидуальное консультирование родителей также играет ключевую роль в этой работе. Как и в работе с детьми, индивидуальные консультации для родителей помогают им лучше понять свои роли в жизни ребенка. Педагог предоставляет рекомендации по улучшению коммуникации внутри семьи, а также делится стратегиями по поддержке ребенка в трудных ситуациях. Это может включать советы по управлению эмоциями, созданию безопасной домашней атмосферы и формированию позитивного отношения к обучению.

Включение родителей в группы тренинга, направленные на обучение эффективному родительскому взаимодействию с ребенком, является еще одним важным шагом в профилактической деятельности. Такие тренинги помогают родителям освоить новые методы воспитания и общения с детьми. Они могут научиться использовать позитивное подкрепление, устанавливать границы и правила поведения, а также развивать навыки активного слушания. Участие в тренингах способствует созданию сообщества родителей, где они могут делиться опытом, получать поддержку и обмениваться идеями о том, как лучше справляться с возникающими трудностями.

Таким образом, профилактика агрессивного поведения младших школьников требует комплексного подхода, включающего как работу с детьми, так и взаимодействие с их семьями. Социальный педагог выступает связующим звеном между детьми и родителями, помогая установить доверительные отношения и создать безопасную среду для развития каждого ребенка. По мнению психологов, родителям нужно формировать у ребенка желательное поведение (а не искоренять нежелательное). Этого можно достичь, показывая пример, заботясь об окружающих, сочувствуя и сопереживая. Родители должны ребенка научить разряжаться, используя энергию в мирных целях. К способам профилактики агрессивного поведения младших школьников можно отнести:

- формирование знаний о правильном выражении своих эмоций, способности распознавать чужие эмоции, желания, умений реагировать на провокации другого человека;

- обучение базовым социальным умениям – умению конструктивного общения. Одним из направлений деятельности социального педагога является профилактика дезадаптивного поведения (процесс приспособления личности к меняющимся условиям). В своей профессиональной деятельности социальный педагог осуществляет профилактику как школьной дезадаптации, так и социальной.

Профилактика агрессивного поведения младших подростков с использованием интерактивных, медиативных технологий обладает высоким потенциалом, так как именно в такой форме подростки активно взаимодействуют друг с другом, начинают лучше понимать других, учитывать различные факторы и индивидуальные особенности собеседника при взаимодействии с ним.

Медиативные технологии включают в себя различные методы и приемы, направленные на мирное разрешение конфликтов. Они помогают детям осознать важность коммуникации и сотрудничества, а также научиться находить компромиссы. Обучение медиации может начинаться с простых игровых упражнений, которые способствуют развитию навыков активного слушания и эмпатии. Важно создать безопасное пространство, где подростки могут открыто обсуждать свои переживания и конфликты, не опасаясь осуждения.

Использование ролевых игр в рамках медиативных технологий позволяет подросткам увидеть ситуацию с разных точек зрения. Это способствует развитию критического мышления и способности к анализу, что является важным компонентом в предотвращении агрессивного поведения. Регулярные медиационные сессии в учебных заведениях помогают не только снизить уровень конфликтности, но и формируют у подростков чувство ответственности за свои действия.

Примеры успешной практики показывают, что внедрение медиативных технологий в образовательные учреждения приносит положительные результаты. Школы, которые активно используют программы по обучению медиации, отмечают снижение случаев агрессии и улучшение микроклимата в классах. Ученики становятся более открытыми к общению и готовы искать компромиссы в конфликтных ситуациях.

Важно отметить, что профилактика агрессивного поведения – это систематическая работа, требующая времени и усилий со стороны всех участников образовательного процесса. Только совместными усилиями можно создать атмосферу дове-

рия и взаимопонимания, способствующую развитию гармоничных отношений между подростками.

При работе с агрессивными детьми необходимо учитывать их внутренние проблемы. Таким детям необходимо внимание взрослых к своему внутреннему миру, где копится много разрушительных эмоций и с которыми дети не в состоянии справиться сами. Как правило, за проявлениями детской агрессии прячутся боль, разочарования, отверженность. Отсюда, проявления агрессии – это реакции на неудовлетворение потребности в принятии, уважении и любви.

Список источников

1. Бандура А. Подростковая агрессия. М. : Владос, 2022. 512 с.
2. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М. : МПСИ, 2016. 143 с.
3. Истрофилова О. И. Организация работы с агрессивными детьми и подростками : учебное пособие. Нижневартовск : НВГУ, 2020. 250 с.

**Использование квест-технологий
в воспитательной и социально-педагогической деятельности
с обучающимися начальных классов на базе библиотеки**

**The use of quest technologies in educational and socio-pedagogical activities
with primary school students based on the library**

Светлана Николаевна Филиппова
Svetlana Nikolaevna Filippova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Маргарита Викторовна Курышева
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
marcur@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается внедрение квест-технологий в педагогическую практику библиотек для воспитания и социализации обучающихся начальных классов. Обоснованы преимущества использования квестов как инновационного метода обучения, ориентированного на активное вовлечение детей в образовательный процесс и развитие их социальных навыков. Приведены примеры успешной реализации квестов в библиотечной среде.

Ключевые слова: квест-технологии, воспитание, инновационные методы обучения, образовательный процесс, библиотеки

Keywords: quest technologies, education, innovative teaching methods, educational process, libraries

Сегодняшний мир значительно отличается от того, что был еще несколько десятилетий назад. Технологии развиваются с огромной скоростью, а информация стала одним из самых ценных ресурсов. Современные библиотеки активно меняются: теперь они не только хранят книги, но и создают комфортную среду для обучения с помощью нового оборудования и технологий. Не секрет, что в наше время снижается интерес к традиционному чтению: современные дети и подростки привыкли к визуальному и интерактивному контенту (видео, соцсети, игры), и в связи с этим библиотекам нужно предлагать новые форматы работы для привлечения внимания к книгам. Сегодня как никогда важно находить креативные и вовлекающие методы, которые пробуждают у учащихся интерес к учёбе, чтению и познанию нового. В этом случае хорошо подойдут квест-технологии. Они превращают обычную работу библиотеки в увлекательный игровой процесс, помогая сделать обучение более интересным и интерактивным [1, с. 73]. Как центры культурной и образовательной жизни, библиотеки имеют уникальную возможность стать площадками для проведения квестов, направленных на воспитание и социализацию обучающихся начальных классов.

Почему квест-технологии эффективны?

Обучение через игру – это интерактивность.

Развитие коммуникации через командную работу.

Знакомство с литературой в нестандартной форме – это мотивация к чтению.

Обучение работе с каталогами, книжными фондами, ЭБС – это освоение библиотечного пространства.

Таким образом, квест-технологии выступают перспективным средством образовательного воздействия, комплексно решающим задачи познавательного, социального и мотивационного развития учащихся в условиях библиотечной среды.

Современные библиотеки играют ключевую роль в формировании образовательной и читательской культуры. Использование квест-технологий также позволяет эффективно решать важные социально-педагогические задачи:

- развитие познавательной активности – вовлечение пользователей в интерактивные форматы, стимулирует интерес к самостоятельному поиску знаний;
- формирование информационной грамотности – обучение критическому мышлению и работе с разными источниками информации в игровой форме;
- воспитание интереса к книге и чтению – создание эмоциональной связи с литературой через увлекательные сюжетные задания.

Такой подход способствует не только образовательным целям, но и социализации пользователей, делая библиотеку центром притяжения для разных возрастных групп [2, с. 266].

Квест «Сказочные миры А. М. Волкова: путешествие в Изумрудный город и другие волшебные места» был разработан, апробирован и успешно реализуется на базе научной библиотеки и объединяет обучение и воспитание в увлекательной форме. На его основе нами были сконструированы и проведены шесть квестов в других тематиках по запросам от образовательных организаций (тема «Вместе к знаниям: приключенческий квест о животных», «История берестяной грамоты»).

В библиотеке имени А. М. Волкова обращение к данной теме обусловлено исторической значимостью. На территории нашей библиотеки ранее функционировал музей, посвящённый жизни и творчеству писателя, в котором сохранились уникальные артефакты, отражающие его наследие.

Квест «Сказочные миры А. М. Волкова» ставит перед собой основную цель: формирование у младших школьников интереса к чтению через игровые технологии и освоение библиотечного пространства.

Задачи квеста:

- привлечение внимания к произведениям А. М. Волкова и стимулирование читательской активности, формирование интереса к чтению и мотивации к знакомству с литературными произведениями;
- развитие навыков работы с информацией – обучение эффективному использованию ресурсов научной библиотеки, включая электронный каталог, книгохранилище и электронные библиотечные системы (ЭБС);
- формирование социальных навыков – развитие командного взаимодействия, сотрудничества, логического мышления и креативности у учащихся;
- создание эмоциональной связи с книгой – укрепление интереса к художественной литературе через выполнение творческих заданий [3, с. 429].

Квест проходит на базе научной библиотеки и включает несколько ключевых станций, каждая из которых соответствует определённому этапу путешествия по сказочным мирам Волкова:

- электронный каталог: участники обучаются работе с электронным каталогом, находят необходимые книги, самостоятельно выписывают требование на издание (например: книга А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города») под руководством ответственного за станцию;

- книгохранилище: здесь ребята знакомятся с системой хранения книг, находят книгу при помощи выписанного требования на издание;

- книговыдача: на этой станции школьники учатся правильно оформлять книги для выдачи в программе электронной книговыдачи АБИС «Руслан» и проходят практику на компьютере;

- книжная выставка: ребята могут увидеть лучшие произведения автора, представленные на выставке, обсудить их. К выставке подготовлена викторина по сказкам Волкова, благодаря ответам на которую проверяются и закрепляются знания по прочитанным книгам;

- электронная библиотечная система (ЭБС): дети узнают о работе электронных библиотечных систем, получают и выполняют задания по поиску электронных книг в программах;

- создай своего героя с помощью программы «Шедеврум»: посещая данную локацию, школьники становятся авторами и создают героев сказок Волкова, составляя специальные тексты (промты).

Этапы организации библиотечного квеста

1. Подготовительный этап.

На данном этапе определяется тематика квеста, формулируются цели и задачи, разрабатывается сценарий, а также подбираются задания, соответствующие возрастным и образовательным особенностям участников.

2. Организация пространства.

Производится подготовка библиотечной среды: выделяются зоны для прохождения квеста, оборудуются контрольные точки, обеспечивается необходимая материально-техническая база (литература, мультимедийные ресурсы, раздаточные материалы).

3. Проведение квеста.

Проводится вводный инструктаж участников, запуск мероприятия с назначением времени и контроль за выполнением заданий. Старт мероприятия с фиксацией временных рамок, сопровождение и контроль выполнения заданий, а также промежуточная и итоговая рефлексия.

4. Обратная связь.

Проводится обсуждение результатов квеста, анализ полученного опыта и укрепление социального взаимодействия участников.

В результате прохождения квеста участники получают целый ряд полезных навыков и знаний. Прежде всего у школьников развиваются навыки чтения – они учатся быстро находить нужную информацию в книгах, работать с разными литературными источниками. Не менее важным результатом становится развитие соци-

альных навыков: в процессе игры ребята учатся обсуждать задания, помогать друг другу, высказывать своё мнение и работать сообща, что играет большую роль в их социальном становлении. Кроме того, квест пробуждает у детей искренний интерес к библиотеке – после игры они начинают более осознанно пользоваться её ресурсами, с любопытством изучают книжные фонды и открывают для себя новые возможности, которые предлагает современная библиотека.

Реализация библиотечных квестов продемонстрировала высокую эффективность данной технологии в работе с младшими школьниками. Сочетание традиционных библиотечных форм работы с современными цифровыми инструментами создает благоприятные условия для формирования читательской культуры и информационной грамотности.

Проведенный квест открывает новые возможности для развития образовательной и библиотечной работы. В перспективе стоит рассмотреть внедрение подобных квест-технологий в других учебных заведениях – школах, центрах дополнительного образования, детских лагерях, адаптируя их под разные возрастные группы. Для поддержания интереса участников важно продолжать разработку новых сценариев, охватывающих различные темы – от литературных произведений до естественно-научных дисциплин, что позволит разнообразить учебный процесс и вовлечь детей с разными интересами [4, с. 125].

Организация мастер-классов, обучающих семинаров и создание методических пособий помогут специалистам уверенно использовать интерактивные технологии в своей работе.

Анализ анкетирования учащихся.

Анкетирование было проведено среди учащихся 2-го класса (30 человек) в возрасте 8–9 лет после мероприятия «Сказочные миры А. М. Волкова: путешествие в Изумрудный город и другие волшебные места» 25.11.2024 г. в течение 30 минут.

Цель анкетирования: выявить восприятие и оценку учащимися 2-го класса форм организации образовательной деятельности, реализованных в рамках мероприятия в научной библиотеке, с целью оптимизации и совершенствования библиотечно-образовательной практики.

Учащимся были заданы вопросы (приложение 1).

Огромный успех (50%) имел квест по сказкам Волкова. Это указывает на высокую эффективность интерактивных методов работы с детьми. Интерес к электронным ресурсам пока не так высок (17%), что требует внимания к обучению детей работе с ними. Выставка книг – 4 человека (13%).

Почти треть детей (33%) отметили новый опыт поиска книг в фонде, что показывает важность практических навыков работы с библиотечным фондом. Знакомство с электронными ресурсами (27%) и программой книговыдачи (23%) также важно для повышения цифровых компетенций.

Значительная часть детей (40%) усвоила значение слова «абонемент». Понимание работы электронного каталога (30%) также достаточно высокое, что подтверждает эффективность обучения.

Классические жанры, такие как сказки (33%) и рассказы о животных (27%), остаются популярными. Книги с играми (23%) также привлекательны для детей.

Таким образом, анкетирование показало, что интерактивные мероприятия, такие как квесты, очень эффективны для приобщения детей к чтению. Необходимо продолжать работу по обучению детей работе с электронными ресурсами библиотеки. Дети осваивают новые термины, связанные с библиотекой, и сохраняют интерес к классическим жанрам. Эти результаты помогут в планировании будущих мероприятий и подборе литературы. В целом результаты позитивные, демонстрирующие заинтересованность детей в проведении мероприятия.

Список источников

1. Ягло С. Г. Квест-технология как инновационная форма организации занятий в дополнительном образовании // Поиск : науч.-метод. журн. 2022. № 4 (81). С. 73–75.
2. Ларина Т. В., Бычкова К. С. Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. № 1-3 (62). С. 265–267.
3. Климова Л. А., Макарова Э. П. Квест-технология в образовании // Академическая публицистика. 2023. № 6-1. С. 428–430.
4. Белова Д. А. Квест технология в развитии познавательных потребностей слабоуспевающих младших школьников // Научные перспективы XXI века : материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Прага, 21 мая 2024 года. Нефтекамск : Научно-издат. центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2024. С. 125–128.

**Роль волонтерства в реализации проектов социального партнерства
среди молодежи в образовательных учреждениях**

**The role of volunteerism in the implementation of social partnership projects
among young people in educational institutions**

Валерия Юрьевна Чернова
Valeria Yurievna Chernova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. В статье рассматривается значение волонтерской деятельности в контексте реализации проектов социального партнерства в образовательных учреждениях. Анализируются формы участия молодежи в добровольческой деятельности, её влияние на развитие гражданской ответственности, социализацию и формирование компетенций XXI в. Подчеркивается роль образовательной среды в развитии волонтерского движения и формировании у учащихся устойчивой мотивации к социальной активности. На основе эмпирических данных представлены успешные практики взаимодействия учебных заведений с некоммерческими организациями и органами власти в рамках социальных инициатив.

Ключевые слова: волонтерство, молодежь, образовательные учреждения, социальное партнерство, гражданская активность, социализация, молодежные инициативы

Keywords: volunteering, youth, educational institutions, social partnership, civic engagement, socialization, youth initiatives

Волонтерская деятельность играет ключевую роль в формировании активной гражданской позиции молодёжи и способствует успешной реализации проектов социального партнерства в образовательных учреждениях. Через участие в добровольческих инициативах студенты и школьники приобретают практические навыки, развивают социальную ответственность и укрепляют связи между образовательными организациями и внешними партнерами.

Волонтерство представляет собой форму общественной активности, основанную на добровольном, сознательном и безвозмездном участии граждан в деятельности, направленной на решение значимых социальных, экологических, культурных и иных общественно полезных задач. Оно является важнейшим элементом гражданского общества, стимулирующим развитие социальной ответственности, солидарности и взаимопомощи. Особую актуальность волонтерская деятельность приобретает в образовательной среде, где она способствует не только решению внешних социальных задач, но и формированию активной жизненной позиции у подрастающего поколения [1, 2].

Социальное партнерство в образовании, в свою очередь, представляет собой устойчивую форму взаимодействия между различными секторами общества – обра-

зовательными учреждениями, органами государственной власти, коммерческими структурами и некоммерческими организациями. Основной целью такого взаимодействия является объединение ресурсов и усилий для реализации совместных программ и инициатив, направленных на развитие образовательной среды, повышение качества образования, а также на решение социально значимых проблем на местном и региональном уровнях.

Многочисленные социологические исследования и практический опыт внедрения волонтерских программ показывают, что участие в добровольческой деятельности оказывает позитивное влияние на личностное и профессиональное развитие молодёжи. Участвуя в волонтерских проектах, студенты и школьники формируют такие важные качества, как эмпатия, умение слушать и слышать других, лидерство, инициативность, способность к работе в команде, ответственность за общее дело. Кроме того, молодые люди приобретают навыки коммуникации, самоорганизации, управления временем, что особенно важно в условиях современного общества, ориентированного на проектное мышление и гибкость.

Интеграция волонтерства в образовательный процесс позволяет сформировать у обучающихся устойчивую мотивацию к социальной активности, способствует укреплению связей между учебными заведениями и внешними социальными партнёрами, а также способствует распространению лучших практик социального проектирования и наставничества. При этом важно понимать, что реализация волонтерских инициатив в рамках образования должна быть системной и последовательной, а не эпизодической.

Эффективное внедрение волонтерских программ в образовательных учреждениях требует комплексного и этапного подхода. Как правило, процесс включает в себя несколько ключевых шагов [3]:

1. Анализ потребностей. На этом этапе проводится диагностика социальной среды, выявляются наиболее острые проблемы и запросы как внутри образовательного учреждения, так и в окружающем сообществе. Также осуществляется сбор информации о заинтересованных партнёрах и ресурсах, которыми располагает школа или вуз.

2. Планирование. На основании собранных данных разрабатываются цели и задачи проекта, определяются целевые группы, направления волонтерской активности, формируется рабочая группа, распределяются роли и зоны ответственности. Особое внимание уделяется формированию мотивации участников, поиску поддержки со стороны администрации и партнёрских организаций.

3. Реализация. Данный этап включает в себя непосредственную организацию и проведение мероприятий, привлечение обучающихся, партнёров и представителей местного сообщества. Важно обеспечить информационное сопровождение проекта, публичность его результатов и регулярную обратную связь.

4. Оценка эффективности. По завершении проекта необходимо провести анализ достигнутых результатов: количественных (число участников, реализованных мероприятий, охват аудитории) и качественных (уровень вовлечённости, удовлетворённость участников, общественный резонанс). Результаты оценки позволяют

выявить сильные и слабые стороны проекта и использовать этот опыт для дальнейшего развития волонтерских инициатив.

Примером успешной реализации является деятельность волонтерского отряда «МИР» Краснодарского филиала Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, который активно участвует в социальных, экологических и культурных проектах, сотрудничая с местными органами власти и некоммерческими организациями.

С 2009 г. волонтерский отряд «МИР» реализует проекты в семи направлениях: социальное, событийное, культурное, экологическое, цифровое, медиаволонтерство и донорство. Отряд активно сотрудничает с местными органами власти, благотворительными фондами и другими организациями, что способствует успешной реализации социальных инициатив и развитию партнерских отношений.

Благотворительный фонд «Крылья», основанный выпускниками Российского государственного гуманитарного университета, реализует программы социальной адаптации детей-сирот, такие как «Крылья успеха» и «Республика Крыландия». Фонд активно привлекает студентов в качестве волонтеров, что способствует формированию у молодежи навыков наставничества и социальной ответственности.

Служба волонтеров Государственного Эрмитажа объединяет студентов и школьников, предоставляя им возможность участвовать в культурных и образовательных проектах музея. Волонтеры помогают в организации выставок, проводят экскурсии и участвуют в просветительских мероприятиях, способствуя сохранению культурного наследия и развитию культурного волонтерства.

Добровольческое движение «Даниловцы» организует регулярную работу волонтерских групп в больницах, детских домах и других социальных учреждениях. Организация проводит обучение волонтеров, развивает программы наставничества и активно сотрудничает с образовательными учреждениями, вовлекая молодежь в социально значимую деятельность.

Википедия – свободная энциклопедия:

1. Участие в волонтерской деятельности оказывает положительное влияние на личностное и профессиональное развитие молодежи:
2. Развитие социальных навыков: коммуникация, работа в команде, лидерство.
3. Формирование гражданской ответственности: осознание своей роли в обществе и стремление к позитивным изменениям.
4. Профессиональное ориентирование: приобретение опыта, полезного для будущей карьеры.

Таким образом, волонтерство способствует всестороннему развитию личности и подготовке молодежи к активному участию в жизни общества.

Волонтерская деятельность является эффективным инструментом реализации проектов социального партнерства в образовательных учреждениях. Она способствует развитию у молодежи социальных и профессиональных навыков, укрепляет связи между образовательными организациями и внешними партнерами, а также способствует решению актуальных социальных проблем. Для успешной интегра-

ции волонтерства в образовательный процесс необходимо системное планирование, поддержка со стороны администрации и активное участие студентов.

Список источников

1. Кичерова М. Н., Юрина Е. А., Каравайцева Т. В. Волонтерская деятельность молодежи: репрезентация в социальных сетях // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2023. Т. 9. № 1. С. 44.
2. Овсий В. В. Факторы, препятствующие развитию молодежного волонтерства в современной России // Гуманитарий Юга России. 2023. № 4.
3. Еремина Е. В., Ретинская В. Н. Волонтерская деятельность в представлении студенческой молодежи: региональный аспект (на примере Пензенской области) // Теория и практика общественного развития. 2024. № 10.

**Интеграция медиации в образовательный процесс:
технологии и практические подходы**

**Integration of mediation into the educational process:
technologies and practical approaches**

Валерия Юрьевна Чернова
Valeria Yurievna Chernova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к интеграции медиации в образовательную среду как инструмента профилактики и конструктивного разрешения конфликтов. Освещаются теоретико-методологические основания применения медиационных технологий в образовательных учреждениях, анализируются модели внедрения медиации в школьную и вузовскую практику, а также опыт функционирования служб школьной медиации. Особое внимание уделяется формированию медиационных компетенций у педагогов и учащихся, адаптации процедур медиации к возрастным, социальным и культурным особенностям обучающихся. Выявлены барьеры и перспективы институционализации медиации в системе образования. На основе анализа практического материала предложены технологические решения, способствующие повышению эффективности медиации в образовательной среде.

Ключевые слова: медиация, образовательная среда, школьная медиация, конфликтология, технологии медиации, служба примирения, педагогическая практика, профилактика конфликтов, коммуникация, интеграция социальных практик

Keywords: mediation, educational environment, school mediation, conflictology, mediation technologies, reconciliation service, pedagogical practice, conflict prevention, communication, integration of social practices

Медиация как метод альтернативного разрешения конфликтов всё чаще рассматривается в контексте образовательных систем, нуждающихся в инструментах создания благоприятной психологической атмосферы. В условиях постоянных изменений, увеличения психоэмоциональных нагрузок на школьников и педагогов важно внедрять механизмы, направленные на конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Медиация представляет собой структурированную и добровольную процедуру, при которой нейтральное лицо – медиатор – помогает сторонам конфликта прийти к взаимопониманию и найти решение, удовлетворяющее обе стороны. Включение медиации в систему образования позволяет формировать культуру ненасильственного общения, развивать эмоциональный интеллект, предотвращать эскалацию агрессии и формировать безопасную образовательную среду [1–3].

Медиация основывается на принципах конфиденциальности, добровольности, нейтральности медиатора, равноправия сторон и ориентации на интересы участни-

ков. В образовательной среде эти принципы становятся не только юридическими и процедурными ориентирами, но и педагогическими установками, способствующими построению гуманной модели обучения и воспитания.

С психологической точки зрения медиация способствует развитию таких качеств, как эмпатия, самоосознание, ответственность и рефлексия. Процедура медиации ориентирована не только на разовое разрешение конфликта, но и на профилактику деструктивных моделей поведения, укрепление социального интеллекта, обучение конструктивному диалогу.

Включение медиации в образовательный процесс повышает устойчивость школьного коллектива к внутренним стрессам, формирует доверие между педагогами, учащимися и родителями, снижает количество административных мер воздействия.

Современные технологии предоставляют широкие возможности для внедрения медиации даже в удалённом или гибридном формате.

Цифровые платформы. Для проведения дистанционных медиаций могут использоваться защищённые веб-конференц-платформы (Zoom, MS Teams, TrueConf), а также специализированные сервисы, например Mediate.com, ODR (Online Dispute Resolution). Эти технологии позволяют проводить конфиденциальные переговоры с участием медиаторов и сторон конфликта, в том числе в межшкольных или межрегиональных форматах.

Мультимедийные инструменты. Использование обучающих видеороликов, анимаций, подкастов и интерактивных курсов позволяет разнообразить процесс формирования медиационных навыков. Такие материалы эффективно используются в элективных курсах, классных часах, курсах внеурочной деятельности.

Игровые технологии. Ролевые игры, симуляции и сценарные тренинги являются важной частью подготовки медиаторов среди школьников и педагогов. Через моделирование конфликтных ситуаций участники учатся анализировать позицию собеседника, формулировать запросы, проявлять активное слушание и добиваться компромисса. Это особенно эффективно для подростков, склонных к практическому обучению.

Обучение учителей. Успешное внедрение медиации невозможно без целенаправленного обучения педагогов. Курсы повышения квалификации, проводимые на базе ИПК и ЦОПП, включают модули по медиации, конфликтологии, ненасильственному общению. Некоторые регионы, например Москва, Санкт-Петербург, Казань, уже включили такие программы в перечень обязательных для классных руководителей.

Включение в учебный план. Некоторые школы разрабатывают специальные дисциплины и модули, посвящённые медиативной культуре. Такие курсы включают знакомство с понятием конфликта, этапами медиации, принципами этичного общения и практическими заданиями. Подобная интеграция возможна как в рамках обществознания, так и во внеурочной деятельности [4].

Создание медиационных групп. В образовательных учреждениях формируются школьные службы примирения, включающие обученных медиаторов из числа старшеклассников и педагогов. Эти группы принимают обращения учащихся, проводят медиативные встречи, ведут информационную работу. Модель школьной

службы примирения (ШСП) получила поддержку в ряде субъектов РФ и уже успешно реализуется в более чем 40 регионах страны.

Примером эффективного внедрения медиации является Армавирский центр урегулирования конфликтов, реализующий модель школьной медиации. Центр предоставляет профессиональные услуги медиаторов для разрешения конфликтов в образовательной среде, что позволяет экономить ресурсы на подготовку медиаторов в каждой школе. Проект способствует формированию толерантного отношения и повышению психологической культуры участников образовательного процесса.

С 2011 г. в МОБУ СОШ № 12 г. Уфы действует школьная служба примирения. За время работы службы наблюдается снижение количества учащихся на внутришкольном учёте и активное участие детей-волонтеров в разрешении конфликтов. Служба проводит обучающие семинары и активно взаимодействует с региональными центрами медиации.

В городе Дзержинске успешно функционируют школьные службы медиации в 17 школах. На базе ППМС-центра проводятся методические тренинги для педагогов и учащихся, организуются деловые игры и слёты медиаторов. Создано сообщество школьных медиаторов, что способствует активному обмену опытом и развитию медиации в образовательной среде.

В школе № 219 г. Москвы действует служба школьной медиации, в которую входят работники школы, учащиеся и их родители, прошедшие необходимую подготовку. Служба активно вовлекает семьи в процесс разрешения конфликтов, что способствует созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды.

Для оценки эффективности медиации в образовательной среде применяются различные методы: анкетирование учащихся и учителей, анализ количества конфликтов до и после внедрения медиационных практик, экспертная оценка школьного климата.

В рамках пилотных программ медиации, реализованных в ряде регионов России, зафиксировано снижение уровня конфликтности в школьных коллективах в среднем на 30–40%, а также улучшение показателей удовлетворённости участников образовательного процесса взаимодействием внутри школы.

Качественный анализ кейсов показал, что участники медиаций в 80% случаев достигали взаимоприемлемых соглашений, которые впоследствии соблюдались, что свидетельствует о реальной эффективности восстановительного подхода.

Таким образом, медиация выступает как важнейший инструмент развития социально-эмоциональной компетентности учащихся, профилактики конфликтов и построения конструктивных отношений в образовательной среде. Технологические инновации, педагогическая поддержка и институционализация медиативной практики делают возможным широкое распространение этой модели по всей системе образования.

Перспективы дальнейших исследований и практического внедрения связаны с расширением программ подготовки медиаторов, адаптацией медиации к особенностям разных возрастных групп, цифровизацией процесса и созданием нормативной базы, закрепляющей статус школьных служб медиации.

Список источников

1. Воспитанник И. В., Есликова Е. В., Мартынова А. В. Подготовка медиаторов для образовательных организаций Ленинградской области : учебно-метод. пособие. СПб. : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. 108 с.
2. Груздева Е. А. Модели онлайн-медиации в условиях образовательной системы // Молодой ученый. 2020. № 4 (294). С. 288–290.
4. Манина И. И. Медиация в образовательном пространстве: вовлечение педагогов и родителей в восстановительные практики // Психологическая газета, 2022.
5. Редкина А. В. Теоретические и практические основы медиации в образовательных организациях : учебное пособие. Екатеринбург : УрГПУ, 2022.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 159.9

Игровые методики в психологическом консультировании обучающихся: буллинг и стратегии поведения

Game techniques in psychological counseling of students: bullying and behavioral strategies

Наталья Борисовна Ананичева
Natalia Borisovna Ananicheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pr1@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема буллинга среди школьников и возможности её профилактики с помощью психологического консультирования в сочетании с игровыми методиками. Исследование позволило проанализировать эффективность комплексного подхода, включая диагностику, ролевую игру и психологическую работу. Эксперимент проводился в двух пятых классах: один прошёл стандартную профилактику, второй – расширенную программу с игровым компонентом. Данные показывают, что игровой метод значительно повышает осведомлённость о буллинге, снижает тревожность, развивает эмпатию и увеличивает количество защитников среди обучающихся.

Ключевые слова: буллинг, игровая методика, психологическое консультирование, школьники, эмоциональная регуляция, тревожность, групповая динамика, социальные роли, профилактика

Keywords: bullying, game method, psychological counseling, schoolchildren, emotional regulation, anxiety, group dynamics, social roles, prevention

Буллинг остаётся актуальной проблемой образовательных учреждений по всему миру, приводя к деструктивным последствиям как для жертв, так и для самих агрессоров и свидетелей травли. Исследования Ольвеуса подтверждают, что системный буллинг вызывает серьёзные психологические последствия: депрессию, тревожные расстройства и снижение социальной адаптации у жертв, а у агрессоров – формирование устойчивых асоциальных моделей поведения [1].

Традиционные методы профилактики буллинга включают в себя просветительские лекции, обсуждения с педагогами и индивидуальные беседы с психологами. Однако эти меры оказываются недостаточными, так как не затрагивают глубинные механизмы формирования агрессии и не развивают у детей необходимые

коммуникативные навыки [2]. В связи с этим возникает необходимость поиска новых эффективных методов работы, среди которых особую ценность представляют игровые методики.

Игровые методики оказываются особенно полезными в подростковой среде, поскольку позволяют моделировать реальные ситуации и формировать поведенческие реакции в безопасной среде. Совмещение игры и последующего психологического консультирования может повысить осведомлённость учащихся о природе буллинга, изменить их отношение к агрессии и улучшить динамику внутри коллектива [3]. Целью настоящего исследования является анализ эффективности игровых методик и психологического консультирования при профилактике буллинга в школьной среде.

Для реализации исследовательской задачи и оценки эффективности программы консультирования были использованы разнообразные методы и форматы работы, позволяющие комплексно подойти к данной проблеме.

Диагностические методики:

1. Анкета Д. Ольвеуса – определение уровня распространённости буллинга, выявление ролей (жертвы, агрессоры, свидетели) [1].

2. Методика по выявлению буллинг-структуры Е. Г. Норкиной – диагностика статусных и ролевых позиций обучающихся в ситуации травли [4].

3. Шкала тревожности Спилбергера – Ханина – определение уровня личной и ситуативной тревожности [5].

4. Методика незаконченных предложений С. Леви – выявление эмоционального отношения к школе и сверстникам [6].

Методы анализа данных:

1. Сравнение входной и итоговой диагностики в контрольной и экспериментальной группах.

2. Для оценки статистической значимости использовался критерий Фишера (2×2 таблицы сопряжённости).

3. Качественный анализ изменений в восприятии буллинга и ролевых позициях у обучающихся.

Форматы работы с обучающимися:

1. Ролевая игра «Тайное общество мира», моделирующая динамику буллинга и поиск решений.

2. Групповое консультирование, направленное на осознание ролевого участия в ситуациях травли.

3. Индивидуальное консультирование обучающихся с высокой тревожностью или признаками виктимности.

Комбинация этих методов позволила комплексно подойти к проблеме и оценить динамику изменений после проведённых мероприятий. В исследовании приняли участие 62 обучающихся: 31 из контрольной группы (5 гамма и несколько учеников из 5 дельта) и 31 из экспериментальной группы (5 омикрон и обучающиеся из 5 бета). В контрольной группе обучающиеся были выбраны в основном из класса 5 гамма, однако несколько участников из класса 5 дельта присоединились к исследованию по просьбе классных руководителей, которые отметили, что им также требуется психологическая поддержка. Экспериментальная группа состояла из обуча-

ющихся 5 омикрон и 5 бета, выбранных по результатам предварительной диагностики, которая выявила у них необходимость в повышении осведомлённости о буллинге и развитии социальных навыков.

Данные предварительной диагностики приведены на рис. 1:

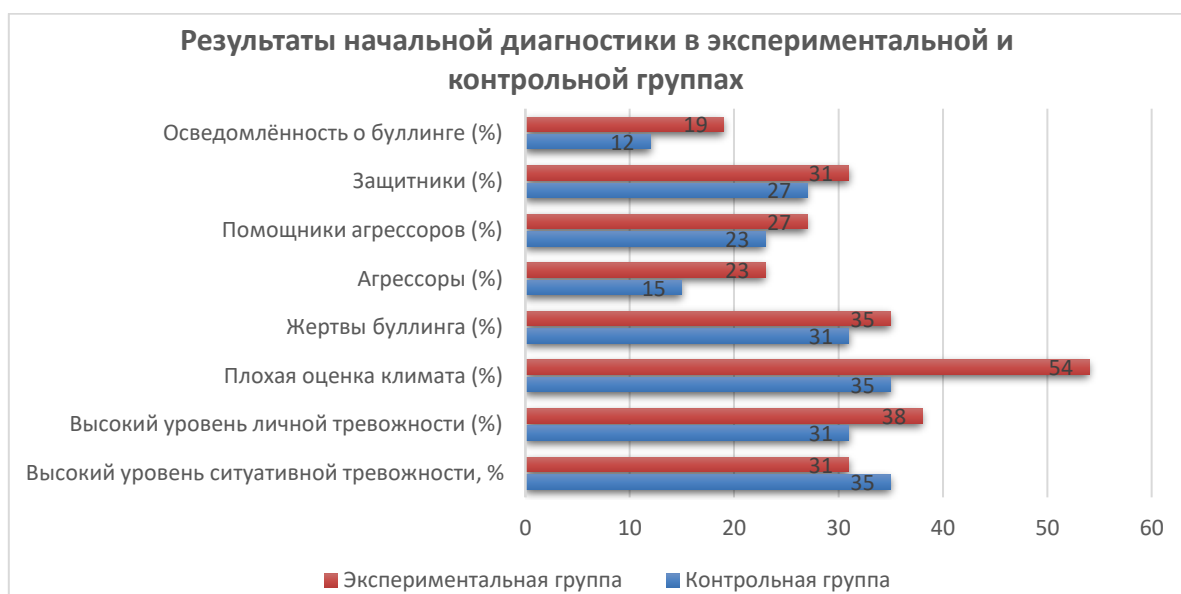


Рис. 1. Результаты начальной диагностики в экспериментальной и контрольной группах

Анализ анкет первичной диагностики показал, что обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют более высокую осведомлённость о признаках буллинга по сравнению с контрольной группой (19% против 12%). Это может свидетельствовать о том, что они чаще идентифицируют ситуации травли как буллинг, однако в ряде случаев их ответы были внутренне противоречивыми: например, обучающийся мог сообщать о наличии агрессии, группового давления или травли, но при этом утверждать, что буллинга в классе нет.

Такие расхождения позволяют предположить наличие разрыва между фактическим восприятием агрессивного поведения и понятийным осмыслением буллинга, что особенно важно учитывать при планировании профилактической работы. Полученные данные также подкрепляются показателями высокого уровня личной тревожности (38%) и низкой оценки психологического климата в классе (54%) в экспериментальной группе, что подчёркивает актуальность и необходимость работы в данном направлении.

В экспериментальной группе была зафиксирована необходимость мероприятий для повышения осведомлённости о буллинге, что включало разъяснение взаимодействий (жертва, агрессор, наблюдатель) и расширение представлений о вариантах поведения.

В экспериментальной группе наряду с традиционным консультированием прошла ролевая игра «Тайное общество мира» для моделирования буллинговых ситуаций и обучения конструктивным реагированию. Она включала:

– разделение на роли: участники получили карточки с ролями (агрессор, жертва и др.);

- моделирование ситуаций: ведущий предлагал сценарии конфликтов;
- выбор стратегии поведения: участники решали, как реагировать на ситуацию;
- обсуждение последствий: школьники обсуждали эмоции и альтернативные стратегии.

После игры в группе 5 омикрон проводились групповые и индивидуальные консультации для закрепления новых стратегий и развития эмоциональной осознанности. В контрольной группе 5 гамма также проводились аналогичные консультирования, но без ролевых игр. Обучающиеся обсуждали результаты диагностики и работали с агрессорами для коррекции поведения, а жертвам буллинга предоставлялись индивидуальные консультации по повышению самооценки и разработке стратегий самозащиты.

Сравнение итоговых диагностик контрольной и экспериментальной групп показало значительные различия в динамике изменений после программы:

1. Осведомлённость о буллинге: в экспериментальной группе доля обучающихся, четко описывающих буллинг, возросла с 19% (6 из 31) до 62% (19 из 31). В контрольной группе этот показатель увеличился незначительно – с 12% (4 из 31) до 24% (7 из 31).

2. Снижение количества жертв буллинга: в экспериментальной группе количество жертв снизилось с 35% (11 из 31) до 12% (4 из 31), что свидетельствует о значительном улучшении социальной интеграции обучающихся. В контрольной группе изменения минимальны: 31% (10 из 31) стали жертвами буллинга, снизившись до 29% (9 из 31).

3. Рост количества защитников: процент обучающихся, готовых поддерживать жертв буллинга, возрос в экспериментальной группе с 15% (5 из 31) до 27% (8 из 31). В контрольной группе рост составил с 12% (4 из 31) до 16% (5 из 31).

4. Изменение числа наблюдателей: в экспериментальной группе доля наблюдателей возросла с 12% (4 из 31) до 15% (5 из 31). Небольшое увеличение связано с повышением осведомлённости о проблеме.

5. Улучшение эмоционального состояния: по шкале Спилбергера – Ханина уровень тревожности снизился у 64% (20 из 31) обучающихся экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе такие изменения были зафиксированы только у 27% (8 из 31).

Результаты предварительной и итоговой диагностик приведены в таблице ниже.

Таблица 1

Динамика изменений в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Осведомлённость о буллинге (%)	19 → 62	12 → 24
Количество жертв (%)	35 → 12	31 → 29
Количество агрессоров (%)	23 → 15	15 → 14
Количество защитников (%)	15 → 27	12 → 16
Снижение тревожности (%)	64	27

Для подтверждения эффективности комплексного подхода, включающего игровые методики и психологическое консультирование, был проведён сравнительный анализ итоговой диагностики в контрольной и экспериментальной группах. Наиболее выраженные изменения наблюдались в уровне осведомлённости о буллинге.

В экспериментальной группе количество обучающихся, чётко идентифицирующих ситуации буллинга, увеличилось с 19% (5 из 26) до 62% (16 из 26). В контрольной группе – с 12% (4 из 31) до 24% (7 из 31). Для оценки статистической значимости различий в результатах после вмешательства был применён критерий Фишера для таблиц сопряжённости 2×2 .

Результаты анализа показали, что различие между экспериментальной и контрольной группами является статистически значимым ($p = 0,003$ при уровне значимости $\alpha = 0,05$). Это позволяет утверждать, что рост осведомлённости в экспериментальной группе не случаен и обусловлен применением игровой методики.

Таким образом, включение игровых технологий в программу консультирования значительно повышает информированность обучающихся о природе буллинга, способствует лучшему распознаванию ситуаций насилия и формированию конструктивных моделей поведения.

Наглядно разницу в изменениях демонстрирует график, изображённый на рис. 2.

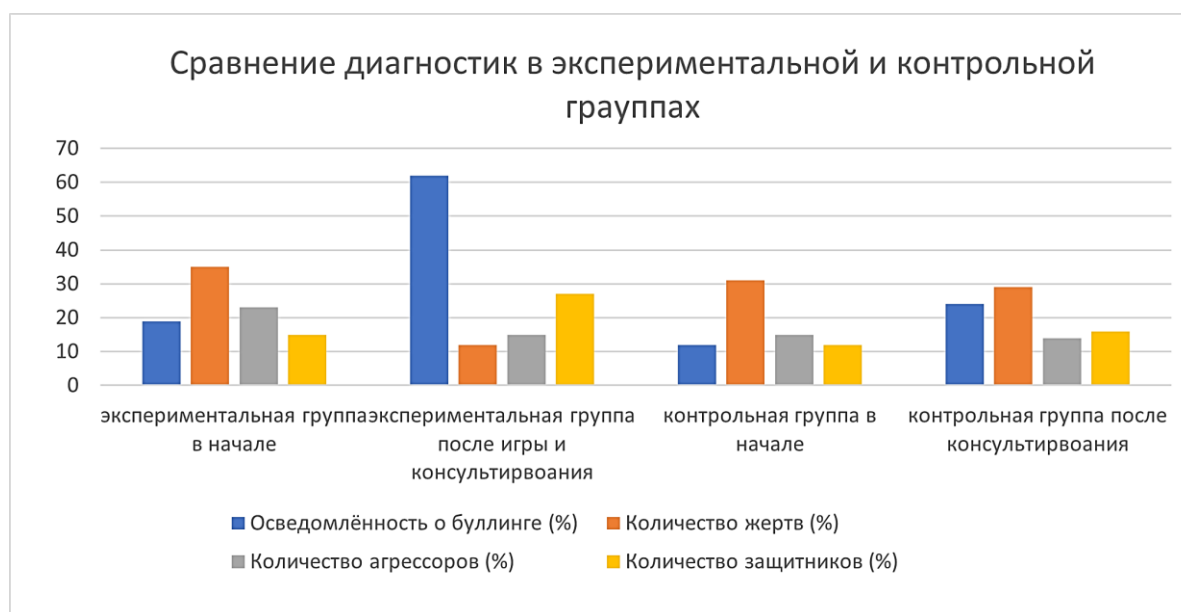


Рис. 2. Результаты диагностики в экспериментальной и контрольной группах

Для подтверждения эффективности комплексного подхода, включающего игровые методики и психологическое консультирование, был проведён сравнительный анализ итоговой диагностики в контрольной и экспериментальной группах. Наиболее выраженные изменения наблюдались в уровне осведомлённости о буллинге.

В экспериментальной группе количество обучающихся, чётко идентифицирующих ситуации буллинга, увеличилось с 19% (5 из 26) до 62% (16 из 26). В контрольной группе – с 12% (4 из 31) до 24% (7 из 31). Для оценки статистической значимости различий в результатах после вмешательства был применён критерий Фишера.

Результаты анализа показали, что различие между экспериментальной и контрольной группами является статистически значимым ($p = 0,003$ при уровне значимости $\alpha = 0,05$). Это позволяет утверждать, что рост осведомлённости в экспериментальной группе не случаен и обусловлен применением игровой методики.

Таким образом, включение игровых технологий в программу консультирования значительно повышает информированность обучающихся о природе буллинга, способствует лучшему распознаванию ситуаций насилия и формированию конструктивных моделей поведения.

Данные показывают, что игровой метод значительно повышает осведомленность о буллинге, снижает тревожность, развивает эмпатию и увеличивает количество защитников.

Результаты данного исследования подтвердили, что сочетание игровых методик и психологического консультирования представляет собой эффективный инструмент профилактики буллинга в школе. Игровой формат позволил участникам глубже понять признаки буллинга, а обсуждения и рефлексия привели к значительному увеличению числа защитников и снижению числа жертв. В экспериментальной группе процесс проходил более эффективно, так как дополнялся игровыми практиками и активными обсуждениями. Внедрение подобных программ способствует осознанию обучающимися роли буллинга, развитию навыков конструктивного взаимодействия и снижению уровня агрессии. Дальнейшие исследования могут быть направлены на адаптацию методики для старших подростков и изучение её долгосрочного влияния, что позволит существенно улучшить атмосферу в образовательных учреждениях и обеспечить безопасность для всех участников учебного процесса.

Список источников

1. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. N.Y. : Wiley-Black-well, 1993.
2. Методические рекомендации по предотвращению буллинга в школьных коллективах (для классных руководителей) / авт.-сост. О. А. Драганова, Я. В. Пономарева, Т. Н. Давыдова. Липецк : Г(О)БУ Центр «Семья», 2022. 40 с.
3. Жданова С. Н. Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка. Чебоксары, 2019. 76 с.
4. Норкина Е. Г. Методика на выявление «буллинг-структуры» // Таврический научный обозреватель. 2016. № 3 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodika-na-vyyavlenie-bulling-struktury> (дата обращения 19.03.2019).
5. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. Ленинград, 1976. 18 с.
6. Пахомов А. П. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. №. 4. С. 99–116.

**Аутоагрессивное поведение обучающихся в подростковом возрасте:
истoki и генезис феномена**

**Auto-aggressive behavior of students in adolescence:
the origins and genesis of the phenomenon**

Мария Сергеевна Андреева
Mariia Sergeevna Andreeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается аутоагрессивное поведение подростков, его причины и последствия. Показано, что аутоагрессия, проявляющаяся через самоповреждение, негативные мысли о себе и другие формы самонаказания, представляет собой серьезную проблему в контексте психического здоровья подростков. Выделяются ключевые факторы, способствующие развитию аутоагрессивного поведения, такие как эмоциональная нестабильность, социальное давление, проблемы в семье и низкая самооценка. Рассматриваются возможные способы профилактики и коррекции данного поведения, включая психотерапевтические подходы и программы поддержки для подростков. Проанализированы результаты отечественных исследований, посвященных изучению взаимосвязи аутоагрессивного поведения и психического здоровья подростков. Обоснована необходимость комплексного подхода к решению проблемы аутоагрессии в подростковом возрасте, а также важность вовлечения родителей, педагогов и специалистов в области психического здоровья в профилактику подростковых девиаций.

Ключевые слова: аутоагрессия, самоповреждение, суицид, девиации, отклоняющееся поведение, профилактика аутоагрессивного поведения

Keywords: autoaggression, self-harm, suicide, deviations, deviant behavior, prevention of autoaggressive behavior

Аутоагрессивное поведение (син. аутоагрессия, автоагрессия, аутодеструкция, «поворот против себя», «селфхарм» и др.) представляет собой активность, осознанно или неосознанно нацеленную на причинение себе вреда в физической и психической сферах. Аутоагрессия проявляется в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений различной степени тяжести вплоть до самоубийства. Для нее характерно саморазрушающее поведение от самообвиняющих мыслей, анорексии, самопорезов, самоподжиганий, пирсинга, игромании, телемании, гиподинамии и до более тяжелых проявлений (пьянство, алкоголизм, наркомания, токсикомания и т. п.). Аутоагрессивность выражается в суицидальном поведении, направленном на нанесение повреждений с целью лишения себя жизни, а также без цели лишения себя жизни. Автор структурно-динамической концепции девиантного (отклоняющегося)

поведения Е. В. Змановская считает, что ориентированная против себя аутоагрессивность также может быть напрямую связана с виктимным и провоцирующим окружающих поведением, рискованным сексуальным поведением, предпочтением экстремальных видов спорта, выбором опасных профессий и угрожающих жизни видов деятельности и отдыха, некомфортных условий проживания [1]. С. В. Маркова отмечает, что даже табакокурение имеет аутоагрессивную природу, так как это поведение наносит вред организму [2], а С. Л. Колосова включает в понятие аутоагрессии такие практики, как татуировки и пирсинг, которые нарушают целостность тела, даже если они выполняются с целью украшения [3]. С. Ю. Чижова и О. В. Калинина рассматривают различные пищевые расстройства как проявления аутоагрессии, когда подростки или взрослые наказывают себя, отказываясь от еды, что приводит к физическим и духовным страданиям [4]. Перечисленное выше делает вполне очевидным тот факт, что аутоагрессивное поведение является одной из форм девиантного (отклоняющегося) поведения, характеризующегося враждебными действиями, направленными на самого себя. По мнению В. А. Закондыриной, аутоагрессия обусловлена сочетанием внутренних и внешних факторов, включая личные установки агрессора и его мотивы, а также внешние обстоятельства, которые часто становятся катализаторами данного поведения [5]. Аутоагрессивное поведение, согласно Е. П. Ильину, можно определить, как «намеренную активность, направленную на причинение себе вреда в физической и психической сферах» [6, с. 197].

Актуальность изучения феноменологии аутоагрессивности обучающихся подросткового возраста в современном обществе связана со значительным ростом проявлений саморазрушающего поведения среди подростков, безусловно, включая такую крайнюю форму аутоагрессии, как суицид. По данным Центра по исследованию самоубийств Всемирной Организации Здравоохранения (WHO), ежегодно в мире более 720 000 человек принимают осознанное в большинстве случаев решение о самоубийстве [7]. Известно, что в современном мире самоубийство является третьей по значимости причиной смерти лиц в возрасте от 15 до 29 лет. Очевидно, что в эти возрастные границы включены и подростки (возрастные границы подростничества обычно ограничивают 11–15 годами жизни). Первые признаки аутоагрессивного поведения у подростков обычно проявляются в возрасте 12–13 лет, и это время часто становится точкой отсчета для возникновения серьезных проблем. Самый высокий уровень самоповреждающего поведения наблюдается именно в период подростково-юношеского возраста, охватывающего примерно диапазон от 10 до 24 лет. Пик проявления аутоагрессивных действий приходится на более узкие возрастные интервалы: у девушек это в основном 13–16 лет, а у юношей 12–18 лет. Имеющиеся данные подтверждают тенденцию к более высокой склонности девочек к самоповреждениям по сравнению с мальчиками. Исходя из математико-статистических данных, полученных Е. В. Камневой, можно сделать вывод о высокой распространенности аутоагрессивного поведения среди подростков. Так утверждается, что один из пяти подростков испытывает на себе раны, при этом девочки составляют около 70% от общего числа случаев [8].

За последнее десятилетие количество завершенных суицидов среди подростков во всем мире увеличилось в два раза, в России – в три раза. Согласно данным

из доклада томского омбудсмана по правам ребенка Л. А. Лоскутовой, в 2023 г. на территории области было зарегистрировано девять случаев гибели несовершеннолетних в результате самоубийств (в 2022 г. – восемь, 2021 г. – пять, в 2020 г. – три) [9]. Очевидно, что с каждым последующим годом попыток со смертельным исходом становится все больше. Для предотвращения социально опасного явления в настоящее время в регионе действует Распоряжение от 17 сентября 2021 г. № 535 «Об утверждении Межведомственной программы по профилактике суицидального поведения у несовершеннолетних в Томской области» [10].

Высокие показатели распространенности аутоагрессивного поведения среди обучающихся подросткового возраста указывают на злободневность и недостаточную изученность этой проблемы в наше время, несмотря на то, что многие отечественные и зарубежные исследователи занимались изучением этого болезненного для всего человечества явления на протяжении не одного десятилетия. Изучению аутоагрессии и ее проявлений у подростков посвящены работы А. Г. Амбрумовой, Г. Я. Пилягиной, А. А. Реана, А. Е. Личко, Т. Г. Визель, О. И. Ефимовой, В. А. Закондыриной, А. В. Ипатова, И. А. Погодина, Б. П. Яковлева и др. Термин «аутоагрессия» рассматривается в различных трудах (А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко, 1980; Н. Е. Бачериков, П. Т. Згонников, 1989; И. И. Кутько, 1989; Л. И. Постовалова, 1991; М. А. Лапицкий, С. В. Ваулин, 2002), при этом, как было сказано выше, ей дают разные названия и мнения авторов о сущности аутоагрессии зачастую расходятся.

Обзор литературы, посвященной проблемным вопросам психологии девиантного поведения подростков убедительно показывает, что такая возрастная когорта обучающихся, как молодежь и подростки, оказывается в ряду наиболее уязвимых в условиях социально-экономических перемен, изменений и нравственных устоев жизни общества. Проблема подростковой аутоагрессии осложняется еще и тем, что подростковый возраст, как известно, сам по себе является кризисным и болезненно переживаемым. В этом возрасте происходит окончательное становление человека как личности, завершается процесс полового созревания, зачастую достигающий степени криза, в частности пубертатного. Более того, исследования Г. А. Епанчинцевой связывают физиологические изменения в период подросткового возраста с увеличенной склонностью к рискованному поведению и аутоагрессивным проявлениям. Например, изменения в нейрохимической системе могут влиять на уровень стрессоустойчивости и способность подростков адекватно реагировать на вызовы окружающей среды [11].

Подростки оказываются наиболее уязвимы к социальным переменам, и из-за недостатка личностных ресурсов и неблагоприятного внешнего окружения у подростка может нарастать эмоциональное напряжение и, как следствие, возникают неосознаваемые деструктивные защитные образования, неадаптивные стратегии осознанного совладания со стрессом (копинг-стратегии), одной из разновидностей которых является аутоагрессия [12].

Существует множество теорий и концептуальных построений, объясняющих причины и корреляты аутоагрессивного поведения. Преимущественно они включают в себя психодинамический подход, когнитивно-поведенческую теорию. Так, в психодинамической психологии аутоагрессия имеет глубокие психоаналитические

корни, рассматривается как защитный механизм психики и известна еще с конца XIX в. со времен З. Фрейда, его учеников и последователей. В частности, А. Фрейд описывала механизмы психозащиты Эго, включая перенаправление агрессии на внутренний объект [13]. М. Кляйн в свою очередь подчеркивала роль внутреннего конфликта и развитие агрессивных фантазий в формировании аутоагрессивного поведения у детей и подростков [14]. Теоретический обзор научной литературы позволяет отметить, что тема аутоагрессивного поведения на протяжении многих десятилетий популярна и находит подтверждение в работах отечественных исследователей (М. В. Ростовцева, С. М. Колкова, В. Н. Бутенко, А. А. Машанов, Т. В. Скутина), изучавших гендерные и возрастные особенности такого поведения [15].

В ряду аутоагрессивно связанных коррелятов часто называют социокультурные и биологические факторы. В последние десятилетия было проведено довольно большое число исследований, посвященных изучению феноменологии подростковой аутоагрессии. Подобные исследования охватывают такие аспекты первостепенной значимости, как выявление предрасполагающих аутоагрессию факторов (например, острые и хронические психотравмы, психологический стресс, школьные и семейные проблемы подростков и их родителей), последствия аутоагрессивного поведения (включая риск суицидальных тенденций), а также определение степени эффективности различных методов вмешательств и психотерапевтической интервенции [16].

Подводя итог, можно прийти к заключению о том, что аутоагрессивное поведение обуславливается множеством факторов. Исследования показывают, что эмоциональная нестабильность, депрессия и тревожные расстройства играют ключевую роль в развитии данного поведения. Социальное давление со стороны сверстников и семейные проблемы также могут способствовать формированию негативного самоотношения. Проблема аутоагрессии требует комплексного подхода к решению. Необходима работа не только с самими подростками, но и с их окружением – родителями и педагогами. Эффективными могут быть психотерапевтические методы, направленные на улучшение самооценки и эмоционального состояния подростков. Аутоагрессивное поведение среди подростков является серьезной проблемой, требующей внимания со стороны специалистов в области психического здоровья. Профилактика и лечение данного поведения должны основываться на комплексном подходе, учитывающем все аспекты жизни подростка.

Список источников

1. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). М., 2008. 288 с.
2. Маркова С. В. Гендерные различия агрессивного и аутоагрессивного поведения у старших подростков с девиантным поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 21 с.
3. Колосова С. Л. Детская агрессия. СПб., 2004. 224 с.
4. Чижова С. Ю., Калинина О. В. Детская агрессивность. Ярославль, 2020. 157 с.
5. Закондырина В. А. Взаимосвязь аутоагрессивного поведения и социально-психологической адаптации подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 26 с.
6. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. М., 2016. 288 с.
7. Всемирная Организация Здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/suicide> (дата обращения: 15.04.2025).

8. Камнева Е. В. Аутоагрессивное поведение как показатель сниженной жизненостойкости // Систематические обзоры в фармации. 2020. Т. 11. №. 12. С. 22–28.
9. Лоскутова Л. А. О соблюдении прав и законных интересов детей в Томской области в 2023 году. Доклад по итогам деятельности уполномоченного по правам ребенка в Томской области. URL: https://duma.tomsk.ru/upload/files/Omb_Cld_rep_2023.pdf (дата обращения: 15.04.2025).
10. Об утверждении Межведомственной программы по профилактике суицидального поведения у несовершеннолетних в Томской области от 17.09.2021 г. № 535 : распоряжение Администрации Томской области. URL: <https://docs.cntd.ru/document/467972089> (дата обращения: 15.04.2025).
11. Епанчинцева Г. А., Ерзин А. И., Алистратова Е. Ю. Взаимосвязь реактивной/проактивной агрессии и риска суицидального поведения у девиантных подростков // Тюменский медицинский журнал. 2014. № 3. С. 12–18.
12. Коненкова Р. А., Корытова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.
13. Фрейд А. Эго и механизмы защиты: избранные работы по психоанализу. М., 2016. 148 с.
14. Кляйн М. Детский психоанализ. М., 2016. 154 с.
15. Ростовцева М. В., Колкова С. М., Бутенко В. Н., Машанов А. А., Скутина Т. В. Гендерные и возрастные отличия факторов аутоагрессивного поведения у подростков // Психология и психотехника. 2022. № 3. С. 105–120.
16. Григорьева А. А. Персонифицированный подход в превенции аутоагрессивного поведения подростков // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8. № 2 (29). С. 149–159.

Развитие эмоционального интеллекта как одно из условий результативного психолого-педагогического сопровождения школьников

Development of emotional intelligence as a condition for effective psychological and pedagogical support of schoolchildren

Татьяна Геннадьевна Блинникова
Tatyana Gennadievna Blinnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Евгеньевна Сартакова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pmrs@tspu.ru

Аннотация. В статье систематизированы научные представления о понятии психолого-педагогического сопровождения. Выделены сущностные характеристики, обоснованы принципы психолого-педагогического сопровождения учебно-познавательной деятельности школьников в общеобразовательном учреждении. Обоснован тезис о влиянии эмоционального интеллекта в организации психолого-педагогического сопровождения школьников педагогом в процессе обучения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, характеристика, принципы и механизмы психолого-педагогического сопровождения, эмоциональный интеллект

Keywords: psychological and pedagogical support, characteristics, principles and mechanisms of psychological and pedagogical support, emotional intelligence

Исследование развития эмоционального интеллекта – процесс многоплановый и разноуровневый, затрагивающий многие структуры образования, в том числе психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение в школе направлено на создание образовательной среды, которая позволит полноценно раскрыть индивидуальные особенности обучающегося, его потенциал и выстроить путь обучения с учетом интересов школьника. При этом в качестве флагамена психолого-педагогического сопровождения в школе чаще всего рассматривается педагог-психолог, но с детьми и родителями в рамках образовательной коммуникации чаще контактируют педагоги-предметники.

Психолого-педагогическое сопровождение школьников представляет собой непрерывную деятельность учителя и педагога-психолога, включающую в себя комплекс мер и стратегий, направленных на поддержку и развитие личности учащихся в процессе обучения и воспитания.

На основании историко-педагогического анализа можно выделить следующие характеристики психологического сопровождения школьника учителем-предмет-

ником: цели и задачи образовательного процесса должны учитывать логику развития каждого ребенка; система обучения и воспитания должна учитывать личностные достижения обучающегося и быть направленной на развитие внутреннего мира ребенка [1, с. 216].

Часто психолого-педагогическое сопровождение в школе ассоциируется с коррекцией затруднений, возникающих у детей с особыми образовательными потребностями, при этом все участники образовательного процесса, в том числе и одаренные дети, нуждаются в эмоционально комфортной среде, способствующей всестороннему развитию ребенка.

Существует множество методологических подходов к организации психолого-педагогического сопровождения. Так, В. Н. Раскалинос выделяет нарративный (основанный на жизненных ситуациях и примерах), системный (основанный на четко выстроенной системе взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего) и рефлексивный (основанный на рефлексии каждого этапа сопровождения с целью проектирования последующих мероприятий, направленных на развитие ребенка) как наиболее перспективные [2, с. 123–126].

Л. В. Байбародова обосновала следующие принципы психолого-педагогического сопровождения:

- развития индивидуальности: каждый ребенок уникален, и его потребности, способности и интересы могут существенно различаться;
- учета личных образовательных и профессиональных интересов: подразумевает учет этих интересов при разработке образовательных программ и методов их реализации. Важно не только адаптировать материалы под уровень знаний учащихся, но и создавать индивидуальные маршруты обучения, способствующие их успешной социализации и интеграции в учебный процесс;
- непрерывности: работа по психолого-педагогическому сопровождению должна проводиться не как одноразовая инициатива, а как составная часть образовательного процесса. Важно, чтобы поддержка обучающегося была последовательной и начиналась еще до поступления в школу, продолжаясь и по мере его взросления и развития;
- взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения развития ребенка: предполагает, что все стороны активно принимают участие в процессе принятия решений, что способствует более полному пониманию потребностей сопровождаемого [3, с. 363].

Реализуя данные принципы, педагог осуществляет всестороннюю поддержку учащегося и формирует эмоционально комфортную среду образовательного процесса.

При этом психолого-педагогическое сопровождение обучающегося со стороны учителя должно быть направленно на:

1. Эмоциональную поддержку учащегося. У детей и подростков часто возникают стрессы, связанные с учебной нагрузкой, взаимодействием с одноклассниками и личными проблемами. Психологическая готовность справляться с этими трудностями формируется через предоставление безопасной среды, где ученики могут выразить свои чувства и получить поддержку.

2. Повышение познавательной активности школьника. Включает в себя организацию системы поддержки, направленную на формирование у школьников мотива-

ции к обучению, которая способствует пониманию учащимися своих потребностей и интересов и позволяет интегрировать увлечения детей в образовательный процесс.

3. Развитие личности обучающегося, включая его социальную адаптацию. Важнейшими аспектами данной деятельности являются когнитивное развитие ребенка, становление его эмоциональной зрелости. Для этого учителю необходимо понимание психологических процессов, происходящих в детской и подростковой психике. Педагог должен иметь представления об особенностях восприятия учащимися информации, путях их взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми и других индивидуальных характеристиках личности обучающегося ребенка. В ходе педагогической деятельности учитель предлагает учащимся ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми, позволяющие ему «проигрывать» различные социальные роли и способствующие формированию навыков сотрудничества, разрешения конфликтов и развитию эмпатии. Но данный процесс должен быть контролируемым: учителя учитывают индивидуальные особенности каждого ученика и используют в своей профессиональной деятельности инструменты, помогающие развивать социальные навыки. Например, групповые проекты, ролевые игры и совместные исследования [4, с. 135–138].

В ходе своей деятельности по психолого-педагогическому сопровождению учитель использует следующие механизмы:

1. Диагностика. Включает в себя выявление индивидуальных особенностей учащихся (определение уровня готовности к обучению, психоэмоциональное состояние, специфику усвоения информации), обнаружение (если имеется) личностных характеристик, препятствующих успешному освоению учебного материала.

2. Развивающая работа. Включает с себя различные формы педагогической деятельности, направленной на реализацию возможности приобретения новых знаний и умений учащимся согласно его индивидуальным особенностям.

3. Психологическое просвещение. Включает в себя комплекс мероприятий, направленных на формирование у обучающегося представлений о своих психоэмоциональных особенностях, а также на принятие особенностей других участников образовательного процесса, на развитие эмпатии.

4. Рефлексия. Направлена на оценку результативности психолого-педагогического сопровождения с последующей его коррекцией (в случае необходимости) [5, с. 16].

Обобщая вышеизложенную информацию, мы пришли к выводу, что одним из ключевых условий результативного психолого-педагогического сопровождения является развитие эмоционального интеллекта, так как обучение способности осознавать собственные эмоции и понимать чувства окружающих, эффективно управлять своими эмоциями и строить конструктивные взаимоотношения с окружающими людьми способствует успешной социальной адаптации ребенка, повышению качества учебных достижений посредством снижения уровня стресса у обучающихся, а также формирует навыки саморегуляции, следовательно, обеспечивает целостный подход к формированию личности и обучению школьников. [6, с. 432].

Таким образом, интеграция эмоционального интеллекта в психолого-педагогическое сопровождение предоставляет учащимся возможность развивать не только академические, но и личностные навыки, необходимые для успешного жизненного

самоопределения в социальной среде. Это способствует формированию внутренней мотивации и уверенности в себе, что позитивно влияет в целом на учебный процесс и эмоциональное состояние школьников. Эмоциональный интеллект становится важным ресурсом для построения качественной образовательной среды, способствующей всестороннему развитию каждого ученика.

Список источников

1. Григорьева А. И., Арбузова Е. С., Дьячкова Т. В., Заика Л. В., Кацера А. А., Рыбакина Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве : учебно-метод. пособие. Тула, 2019. 216 с.
2. Раскалинов В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 1 (22). С. 123–125.
3. Байбородова Л. В., Золотарева А. В., Серебренников Л. Н. и др. Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение : учебник. 2-е изд., испр. и доп. М., 2020. 363 с.
4. Базуева О. Г., Сапаров А. А. Психолого-педагогическое сопровождение подростков // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 2 (39). С. 135–138.
5. Психологическое сопровождение участников образовательного процесса в рамках введения ФГОС : методические рекомендации. Воронеж : ГБУ ВО «ЦПППиРД», 2019. Вып. 2. 16 с.
6. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. М., 2019. 432 с.

Тьюторское сопровождение процессов формирования инженерной культуры на примере образовательного события «Школа инженерной культуры»

Tutoring support for the processes of forming an engineering culture using the example of the educational event «School of Engineering Culture»

Алексей Сергеевич Вершинин
Alexey Sergeevich Vershinin

МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска, Томск, Россия
MAOU School «Eureka-development» g. Tomsk, Tomsk, Russia

Аннотация. В статье описывается опыт реализации тьюторского сопровождения инженерного действия в образовательном событии как необходимое условие ранней профориентации на инженерные специальности.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, инженерная культура, образовательное событие, субъектность

Keywords: tutor, engineering culture, educational event, subjectivity

Г. П. Щедровицкий определяет инженерную мыслительную деятельность как процесс, направленный на решение строго определенной задачи, набора задач, проходящий процедуру «переработки» или преобразования объектов в продукты [1, с. 215]. В этом понимании инженерное действие является действием продуктивным. По замечанию Б. Д. Эльконина, «можно выделить два его такта: во-первых, построение некоего предмета; во-вторых, его включение в жизнь других людей – “публикация”» [2, с. 116]. Такое действие ставит перед неочевидным выбором на каждом этапе, провоцируется ситуация поиска новых решений, где и возникает потребность в тьюторском сопровождении.

Тьюторская позиция в инженерном действии выражается как создание ситуации, провоцирующий очередные шаги развития тьюторанта, так и организации встречи с существующей культурой [3, с. 20–21], нахождением зоны дальнейшего развития, продвижения ребенка.

Инженерная деятельность в человеческой культуре, как никакая другая, проектна в своем основании и локализована от возникновения проблемы к «овеществлению» решения, что позволяет максимально приближенно развернуть её в событийных формах образования. Образовательное событие, вслед за Б. Д. Эльconiным, понимается как специально обустроенное место «перехода, когда люди “прочувствуют» и опознают из них текущую активность, именно ту активность, в которую они включены. Та активность, в которую мы включены, или та, что в нас бродит – она больше нас. Эта стихия: скрытый порядок того становления, большего, чем индивид (субъект), который в неё включен» [4, с. 13]. С этих оснований рассмотрим образовательное событие «Школа инженерной культуры», разработанное

группой инициативных педагогов МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска – Н. В. Мухой, В. Л. Бориной, И. А. Евстигнеевой, Е. В. Григоренко в конце 2010 г., как модельное действие, ярко иллюстрирующее роль тьюторского сопровождения в формировании инженерной культуры.

Образовательное событие ориентировано на обучающихся 5–8-х классов, предполагает реальную образовательную практику подростков, направленную на осуществление собственной пробы существующих приемов и техник решения инженерных и проблемных задач, приобретение навыков коллективного (командного) решения проблемных задач, приобретение опыта работы в малой группе, усовершенствование навыков оформления результатов решения в виде конечного продукта.

После длительного перерыва образовательное событие проводилось в Школе «Эврика-развитие» в 2025 г. В качестве целевой группы были выбраны обучающиеся 5–6-х классов. Событие выстраивалось, опираясь на принятую в инженерных вузах мира концепцию CDIO, реализующуюся в Томском политехническом университете с 2011 г. [5].

Первый этап – создание команды под задачу, планирование деятельности. Наряду с типовыми сложностями командообразования, такими как выбор своей роли, установка принципов деловой коммуникации, необходимо распределить полученную инженерную задачу в условиях дефицита времени, ограниченности ресурсов, возможного отсутствия людей, глубоко разбирающихся в данной тематике. В качестве задачи был представлен текст описания проблемы: «В русских городах до XV века единственным каменным строением была церковь, возвышающаяся на холме в центре детинца (древнего кремля). Именно в церкви собирался натуральный налог для отправки Великому князю, так как в случае пожара, а русские города горели нередко, товары остались бы целы. Наиболее желанным для налога из производимых крестьянами товаров были куриные яйца, так как долго хранились и имели высокую ценность по отношению к весу. Беда в том, что подъем на холм, был сложным и с таким трудом привезенные в город яйца очень часто бились по дороге. Придумайте и изготовьте устройство, облегчающее подъем яиц, учитывая, что яйца можно укладывать только в один слой; подъем в гору телеги был невозможен, потому что склон специально делали скользким, чтобы помешать врагам подниматься; нужно затратить как можно меньше усилий для подъема, так как количество людей в крепости ограничено».

На этом этапе тьютору важно «схватить», появился ли интерес ребенка к решению задачи, сработал ли для него вызов. В процессе наблюдения за поведением и действиями участника команды тьютор отмечает распределение ролей в группе:

- кто занимает позицию лидера (соответствует ли заявленный лидер своей роли в выстраивании деловой коммуникации);
- кто участвует в преобразовании условия задачи в алгоритм действий (звучат ли вопросы к условию задачи, проводится ли попытка распределить решение задачи между членами группы);
- кто помогает участникам группы наладить коммуникацию (слышит и принимает чужие идеи, акцентирует внимание на наиболее интересных предложениях, участвует в позитивном разрешении конфликтов в группе).

Данные наблюдения позволяют составить, не только рефлексивное зеркало для помощи в анализе своей роли, но и в случае возникновения образовательного интереса помочь восстановить тьюторанту цепочку действий, приведших к позитивному для него результату.

Второй этап создания образа будущего продукта через схему-рисунок. Конструкторское решение интуитивно, кажется очевидным. Видимые примеры подъемников для всех понятны. Происходит разрыв между образом и попытками её символического отражения на плоском листе бумаги. Схема, возникшая в ходе коллективного обсуждения, не только отказывается визуализировать, так как она представляется, но и условный рисунок, который кажется достаточным для начала этапа воплощения, сталкивается с экспертным отзывом (хочется втянуть эксперта в обсуждение, чтобы разделить общее понимаемое командой с ним, но он требует фактического воплощения). Происходит процесс встречи ребенка с инженерной культурой, культурными формами описания своей идеи через самостоятельно задаваемую символическую систему. Возникает понимание потребности в предметных областях в ситуации их функционального применения в рамках решения конкретной задачи. Ненужное предметное знание геометрии, рисования, основ алгебры, литературы соединяется в обустроенной ситуации вызова, порождая новую энергию к изучению в рамках урочной системы. Для тьютора важно уловить этот момент как через карту наблюдателя, так и в ходе совместной рефлексии, как последовательное обращение к чувствам, эмоциям и желаниям, возникшим в этот момент. Так как это не только проявленный эффект собственного смысла в дисциплинарном знании, шагочек к появлению субъектной позиции в образовании, но и возможное место возникновения ценности инженерного культурного хода как средства коммуникации. Если удалось незнакомому тебе взрослому человеку объяснить свою идею посредством схемы первый раз, почему не должен возникнуть второй такой случай? Создание условий для повторения такого хода – еще одна тьюторская задача. Событие может создать условие для новообразования, но культуру может сформировать только повседневная практика, иначе удачное действие превратится в феномен, закрепление которого не обусловлено условиями среды, в которой обучается ребенок.

Третий этап: воплощение и испытание работоспособности конструкции сталкиваются с общей проблемой разрыва школьного теоретического знания и практической его реализацией. Есть общее понимание того, как должен работать подъемник, есть схема с отрисовкой основных узлов механизма, но как сделать прибор из того, что есть? Появление в школах многочисленных кружков робототехники с конструкторами Lego, с одной стороны, принесло всплеск интереса к инженерным специальностям и сформировало базовое представление о конструкциях, но, с другой стороны, возникла привычка к сборке приборов из готовых компонентов. Необходимость воспроизводства полного цикла создания прибора подталкивает к идее овеществления не фенотипа конструкции, а ее принципов работы. И если мы будем продолжать двигаться в рамках генеральной линии государства на создание импортозамещающих технологий, то возвращение к советской идее полного цикла технологического производства необходимо. В этом фокусе задача на создание рабочей катушки подъемника из шпажек и коктейльной трубочки, как и сам выбор

этих материалов из ограниченного многообразия, становится ключевым условием формирования мышления будущих инженерных кадров. В силу экзотичности предложенных материалов каждое принятое инженерное решение теряет приставку «квази» и становится инженерным во всех смыслах.

На этом этапе тьютору важно пронаблюдать:

- как происходит критика создаваемой рабочей модели (конструктивная, или негативная, было ли предложение своих идей, как к этим идеям прислушивались, был ли кто-то, кто акцентировал внимание команды на интересных предложениях);
- как происходит внедрение новых решений в общую конструкцию (изменение схемы коллективным решением, лидером или сам предложивший вносит изменения);
- насколько включены все члены команды в подготовку демонстрации работы прибора.

Важно помочь тьюторанту увидеть конструктивные достоинства и недостатки продукта, подвести к размышлениям о путях модернизации конструкции, удобстве пользователя, внешнем виде и долговечности. В современной культуре инженер как менеджер проекта, кроме командообразования и создания продукта, это еще и человек, способный публично представлять сильные стороны своего проекта как относительно других, так и абсолютно.

Четвертый этап: рефлексия совместно с тьютором всего образовательного события. Какие случились открытия? Что удалось улучшить? За счет чего? Какие успешные приемы в презентации были? Какой был вклад в общее дело? Через эти вопросы тьютор может подтолкнуть к размышлению о тех изменениях, которые возможно стоит сделать тьюторанту, о том, что стоит глубже изучить в физике, геометрии, черчении и смежных школьных дисциплинах. Фактически определить, что делать с полученным опытом и где есть возможность разворачивать работу по стадиям инженерного действия – от возникновения технического задания до завершения жизненного цикла инженерных решений. Как масштабировать культурный ход, если он оказался успешным, до проектного отношения к любым поставленным извне задачам.

Очевидно, феномен тьюторского сопровождения формирования инженерной культуры требует больше внимания из фокуса становления субъектности школьника. Но на примере конкретного образовательного события видна ведущая роль тьютора в тиражировании эффектов и создании условий для возникновения культуры.

Список источников

1. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. М., 1993. 415 с.
2. Эльконин Б. Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология 2019. Т. 15. № 1. С. 116–122.
3. Тьюторство в сетевом образовании : методические рекомендации и организационно-педагогические кейсы по тьюторскому сопровождению индивидуальных образовательных программ учащихся основной и старшей школы. Томск, 2016. 154 с.
4. Эльконин Б. Д. Размышление о событии с авторами книги и держателями событийных практик // Образование за пределами обыденного: события действия, события учения – событие себя. М., 2017. 256 с.
5. «Планировать (Conceive) – проектировать (Design) – производить (Implement) – применять (Operate)». URL: <https://www.abiturient.tpu.ru/cdio> (дата обращения 22.01.2025).

**Опыт зарубежных университетов
по формированию стрессоустойчивости студентов**

The experience of foreign universities in the formation of students' stress tolerance

Евгения Александровна Григорьева
Evgeniia Aleksandrovna Grigoreva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Богдановна Гач
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gacholga@tspu.ru

Аннотация. в статье представлен анализ проблемы формирования стрессоустойчивости у студентов вузов. На примере опыта зарубежных университетов продемонстрированы различные методы и подходы к разрешению названной проблемы.

Ключевые слова: стрессоустойчивость студентов, формирование стрессоустойчивости студентов зарубежных вузов, компоненты стрессоустойчивости

Keywords: stress tolerance of students, formation of stress tolerance of students of foreign universities, stress tolerance components

Психологическое здоровье – это одна из базовых ценностей общества, которая зачастую сопряжена с умением человека переживать стресс, адекватно реагировать на психотравмирующие ситуации, сохранять физические и психические ресурсы личности.

Обучение в университете является одним из особенно напряжённых периодов из-за уникальных факторов стресса, таких как изменения в окружающей среде, потеря или ослабление социальной поддержки, академическое давление и др. Все эти факторы сопровождаются важным этапом формирования личности, что неизбежно связано с определенными кризисами, эмоциональной нестабильностью, увеличением вероятности возникновения стресса. В связи с этим вопрос формирования стрессоустойчивости студентов выступает одной из насущных психолого-педагогических задач современного образования. В контексте изучения методов и технологических подходов, используемых в вузах, интересным представляется опыт зарубежных университетов и колледжей.

Обращаясь к одному из определений стрессоустойчивости как «интегрального качества личности, в котором взаимодействие эмоциональных, интеллектуальных, волевых и мотивационных компонентов психической деятельности человека обеспечивает эффективное преодоление сложной эмотивной ситуации» [1], мы будем рассматривать эффективность влияния психолого-педагогического воздействия на тот или иной компонент стрессоустойчивости на примере конкретных исследований зарубежных коллег.

Ученые Кембриджского университета Великобритании доказали важность когнитивной составляющей стрессоустойчивости. Так, с их точки зрения, повышение осознанности собственных действий и поступков положительно влияет на психоэмоциональный компонент, и индивид становится менее подвержен влиянию тревожности, страхов и других эмоциональных проявлений, сопровождающих стрессовое состояние [2].

Исследование проводилось в рамках курса «Mindfulness Skills for Students («Навыки осознанности для студентов») в течение семестра. Студенты университета (не менее 550 испытуемых) посещали еженедельные занятия длительностью 75–90 минут, которые проводились опытным и сертифицированным преподавателем. Занятия включали в себя упражнения по осознанной медитации, периоды размышлений и вопросов, а также интерактивные упражнения. Студентам также предлагалось практиковаться дома [2].

Исследования ученых из Университета Гуджрат (Пакистан) также показали, что медитация является эффективным инструментом повышения осознанности при формировании стрессоустойчивости студентов. В исследовании приняли участие 391 студент [3].

Отметим, что в таких странах, как Индия, Пакистан, среди выбираемых инструментов воздействия на эмоциональный компонент стрессоустойчивости популярностью пользуются медитация и дыхательные техники [3].

Японские ученые Синья Такеда (кафедра клинической психологии Высшей школы медицинских наук Университета Тоттори), Риса Мацуо (кафедра изучения детей Гуманитарного колледжа Университета Окинава) и Минако Охцука (Институт травматического стресса Хего) организовали исследование, в ходе которого также происходило уменьшение эмоциональной реакции школьников на стресс посредством повышения осознанности такими методами, как тренинговая работа с мышлением [4].

По данным Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии, более половины учащихся отказываются от учебы из-за «эмоционального замешательства»: тревога, стресс, апатия. Это доказывает, что эмоциональный компонент стрессоустойчивости является очень существенным и методы, воздействующие на него в ходе формирования стрессоустойчивости учащихся, нуждаются в тщательном и качественном отборе [4].

Жан К. Месидор из Медицинского колледжа штата Флориды США и Кей Ф. Слай из Государственного университета Джексона (США) доказали, что именно информирование о способах совладания со стрессом (копинг-стратегиях), беседы, позволяющие выявить непродуктивный (избегающий) копинг, тренинги, направленные на формирование «продуктивного копинга», и анализ применяемых стратегий являются эффективными способами формирования стрессоустойчивости студентов [5].

В выборе способов воздействия на факторы стрессоустойчивости Кей Ф. Слай и Жан Кеснольд Месидор опираются на определение эмоционального интеллекта как «способности распознавать, оценивать свои эмоции, управлять ими и взаимодействовать с другими людьми» [5]. По их мнению, эмоционально устойчивый студент обладает способностью разбираться в поведении отдельных людей или группы

и может соответствующим образом корректировать свое поведение. Такая позиция авторов определяет доминирование волевого и мотивационного компонентов стрессоустойчивости.

Коллектив ученых из Сумского государственного педагогического Университета (г. Сумы, Украина) разработал психолого-педагогическую программу формирования стрессоустойчивости студентов, в основу которой вошли тренинги, целью которых является приобретение когнитивных знаний и многих практических навыков [6]. В этом случае весомая часть выбранных методов воздействует на интеллектуальный (знаниевый) компонент стрессоустойчивости, который формируется у целевой аудитории посредством информированности о стрессоустойчивости как явлении, способах противостояния стрессу, определения предпочитаемого индивидом способа реагирования на стресс и коррекции в случае непродуктивного копинга.

Основные задачи психолого-педагогического тренинга направлены на запуск процесса формирования адекватной самооценки, развитие саногенного мышления, конструктивного взаимодействия и активизацию психологических механизмов саморегуляции [6].

Деятельность тренинговой группы направлена на:

- формирование стрессоустойчивости как умения находить свои психологические ресурсы в сложных ситуациях, развитие способности распознавать свое эмоциональное состояние;
- формирование позитивной самооценки и асертивного поведения;
- предотвращение нежелательных ситуаций, качеств, деформаций личности;
- обучение основам саморегуляции стрессовых состояний;
- развитие готовности к самоизменению и саморазвитию в профессиональной деятельности [6].

Основной формой тренинга, проводимого украинскими учеными, является групповая дискуссия, так как она почти всегда в той или иной модификации входит во все остальные методы. Также в тренинговой группе использовались такие методы работы, как ролевые ситуации, психодрама, психологические игры и упражнения, психообразы, психогимнастика, медитативные психологические техники и упражнения-релаксация, притчевая терапия [6].

Во Франции система заботы о ментальном и психологическом здоровье обучающихся разных видов учебных заведений стандартизирована и централизована. В Университете Côte d'Azur (Ницца, Франция) Бюро психологического здоровья предоставляет психолого-педагогическую помощь по следующим направлениям: психологическая поддержка, семинары по управлению стрессом, профилактика. Психологическая поддержка предполагает личное бесплатное консультирование психологами и психиатрами студентов, которые столкнулись с психологическими трудностями.

Интересными с точки зрения предлагаемой практики формирования стрессоустойчивости представлены семинары по управлению стрессом. Они предполагают бесплатные тренинги по разным направлениям:

- обучение оказанию первой помощи в области психического здоровья, где с помощью увлекательных и интерактивных упражнений тренер предлагает студен-

там эффективный метод взаимодействия как со знакомыми, так и со студентами, которых они не знают;

- семинары – публичные выступления, где можно научиться лучше управлять своими эмоциями во время выступления в университете;

- семинары-расслабление и снятие стресса, на которых можно научиться методам релаксации и управления стрессом при помощи дыхательных упражнений, которые позволяют снизить давление;

- «счастливый час»: учит чувствовать себя хорошо. Это тренинг, помогающий повысить самооценку, уверенность в себе, лучше справляться с эмоциями, справляться с сомнениями.

Среди программ данного Бюро есть даже семинар по борьбе с прокрастинацией [7].

Приведенный в данной статье обзор методов формирования стрессоустойчивости студентов в зарубежных вузах показывает, что в соответствии с поставленными задачами психолого-педагогические службы вузов разных стран применяют такие способы формирования стрессоустойчивости, как тренинги разной направленности, беседы, информирование, методы релаксации, медитации и т. д. Психологический тренинг, как метод формирования стрессоустойчивости, может воздействовать как на интеллектуальный компонент стрессоустойчивости, так и на волевой и мотивационный, в зависимости от целевой программы. Воздействие на эмоциональную составляющую стрессоустойчивости осуществляется посредством методов релаксации, медитации, дыхательных упражнений.

Список источников

1. Кружкова О. В., Никифорова Д. М. Проблема диагностики копинг-стратегий в современном психологическом измерении // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 31. С. 4–12.
2. Galante J., Dufour G., Benton A., et al. Protocol for the Mindful Student Study: a randomised controlled trial of the provision of a mindfulness intervention to support university students' well-being and resilience to stress. *BMJ Open* 2016, 6. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77006138.pdf>
3. Zahra S. T., Riaz S. Mediating role of mindfulness in stress-resilience relationship among university students // *Pakistan Journal of Psychology*. 2017. Т. 48. №. 2. URL: <https://pjpku.com/index.php/pjp/article/view/45>
4. Takeda S., Matsuo R., Ohtsuka M. Effects of a Classroom-Based Stress Management Program by Cognitive Reconstruction for Elementary School Students // *Yonago Acta Medica*. 2020. Т. 63. №. 3. С. 198–204. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32884439>
5. Mesidor J. K., Sly K. F. Factors that Contribute to the Adjustment of International Students // *Journal of International Students*. 2016. Т. 6. №. 1. С. 262–282. URL: <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/569>
6. Meshko H., et al. Psycho-pedagogical training as a mean of forming the occupational stress resistance of future teachers // *E3S Web of Conferences*. EDP Sciences, 2020. Т. 166. С. 10023. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43287516>
7. Официальный сайт университета Côte d'Azur. URL: <https://univ-cotedazur.fr/vie-des-campus/vie-pratique/sante-2>

**Развитие лидерских качеств обучающихся основного общего образования
в урочной и внеурочной деятельности по английскому языку**

**Development of leadership skills in basic general education students
through curricular and extracurricular English language activities**

Рената Артуровна Джакишева
Renata Arturovna Dzhakisheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Богдановна Гач
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gacholga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные подходы к развитию лидерских качеств у обучающихся основного общего образования в процессе урочной и внеурочной деятельности по английскому языку. Подчёркивается значимость формирования коммуникативных, организационных и креативных способностей через интерактивные методы обучения, проектную и групповую работу. Анализируются примеры заданий и мероприятий, способствующих раскрытию лидерского потенциала учащихся. Отмечается, что систематическое включение элементов лидерства в образовательный процесс способствует всестороннему развитию личности и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: лидерские качества, основное общее образование, английский язык, урочная деятельность, внеурочная деятельность, развитие личности, коммуникативные навыки

Keywords: leadership skills, students, basic general education, English language, curricular activities, extracurricular activities, personal development, communication skills

В условиях современного образования выпускник школы должен обладать не только совокупностью знаний, умений и навыков, но и сформированными личностными качествами, в том числе лидерскими, обеспечивающими успешную реализацию творческого потенциала в различных видах деятельности. Однако в существующей практике школьного образования образовательные условия, способствующие развитию лидерских качеств обучающихся в достаточной мере не обеспечены. В связи с этим всё более актуальной становится задача создания образовательной среды, направленной на развитие лидерских способностей у обучающихся.

Развитие лидерских качеств – это важная часть образования и социализации. Эти качества помогают не только в учебном процессе, но и в жизни, ведь лидерство – это способность брать на себя ответственность, организовывать процессы и влиять на окружающих.

Лидерство – это один из ключевых процессов организации и управления группой, направленный на достижение общих целей. В психологической и педагогиче-

ской литературе можно встретить разные трактовки этого понятия. Так, Л. В. Шалагинова подчёркивает, что лидерство помогает организовать групповую деятельность [1, с. 198]. Р. Л. Кричевский и М. М. Рыжак рассматривают его как процесс межличностного влияния, основанный на разделяемых ценностях [2, с. 162]. Л. И. Уманский говорит о степени влияния личности на группу, а Н. С. Жеребова – о важности лидерства для эффективного и своевременного достижения целей [3, с. 80].

Современное определение лидера включает в себя признание его авторитета и способности принимать ответственные решения в значимых ситуациях. Лидер – это человек, который играет центральную роль в деятельности группы и влияет на взаимоотношения в коллективе.

Важно отметить, что лидер – это не просто человек, стоящий впереди. Это личность, обладающая способностью к саморегуляции, готовностью брать на себя ответственность не только за собственные действия, но и за действия других, помогая им находить решения в сложных ситуациях. Об этом говорят такие исследователи, как Т. Н. Мальковская, Н. С. Жеребцова, Е. Б. Моргунов и другие [4].

А. Л. Уманский подчёркивает: лидер – это тот, за кем группа признаёт право определять направление её деятельности и брать на себя ответственные решения [3, с. 82].

Опираясь на многочисленные теории и практические исследования, можно выделить следующие главные качества лидера:

- независимость – подлинный лидер обязан быть независимым в своих суждениях и поступках;
- самостоятельность – черта, близкая к независимости, но не являющаяся её полным синонимом. Самостоятельность предполагает умение принимать оригинальные решения там, где независимый человек может начать поглядывать по сторонам;
- чувство собственного достоинства;
- компетентность – наличие необходимых знаний, умений и опыта, которые позволяют лидеру уверенно ориентироваться в своей сфере деятельности, принимать обоснованные решения и брать на себя ответственность.

Также к числу значимых личностных характеристик лидера можно отнести широту взглядов, щедрость, деловую активность, личное обаяние, целеустремлённость, собранность, доброжелательность и ряд других качеств. Данный перечень может быть расширен, и каждое из включённых в него свойств будет отражать важные аспекты лидерства. Однако список остаётся неполным без упоминания ключевого, интегративного качества, которое опосредованно охватывает все остальные, – умение управлять. Оно распадается на три составляющие:

- умение организовать коллектив;
- умение зажечь его генеральной идеей;
- умение направлять.

Таким образом, лидерство можно определить как способность влиять на других, вдохновлять их и вести к достижению общих целей [4].

В образовательном процессе лидерские качества помогают учащимся:

- 1) развивать коммуникативные навыки – умение слушать, выражать свои мысли и аргументировать свою позицию;
- 2) формировать командный дух – работа в группе способствует развитию сотрудничества и взаимопомощи;

3) увеличивать уверенность в себе – участие в различных мероприятиях помогает ученикам преодолевать страхи и неуверенность [5, с. 235].

Сегодня в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) существенно расширяются возможности организации образовательного процесса за счёт системы требований к структуре, условиям реализации и планируемому результату освоения основных образовательных программ. Посредством урочной и внеурочной деятельности, в том числе на уроках английского языка, создаются условия для формирования у обучающихся способности к осмысленному восприятию окружающей действительности и самоопределению в социокультурном пространстве. Для своей успешности, определения собственной жизненной позиции школьники должны научиться реализовывать себя, в том числе и в качестве лидера.

Урочная деятельность по английскому языку может служить эффективным инструментом формирования лидерских качеств у учащихся. Изучение иностранного языка предоставляет широкие возможности для развития коммуникативных навыков, уверенности в себе, умения работать в команде и брать на себя инициативу. Кроме того, работа в условиях иноязычной среды требует от учеников гибкости мышления, умения адаптироваться и быстро принимать решения, что также является важной частью лидерского потенциала [6, с. 89].

Она предоставляет учащимся возможность:

- развивать коммуникационные навыки. Уроки, основанные на групповой работе, дискуссиях и презентациях, помогают учащимся учиться слушать и выражать свои мысли, что является важным аспектом лидерства;

- принимать участие в принятии решений. На уроках учащиеся могут участвовать в обсуждении различных тем, что развивает их критическое мышление и умение аргументировать свою точку зрения;

- воспитывать ответственность. Выполнение индивидуальных и групповых заданий требует от учащихся ответственности за результаты своей работы [6, с. 111].

Формирование лидерских качеств на уроках английского языка можно реализовать через разнообразную урочную работу. Например:

1. Проектная деятельность (проекты в малых группах) – учащиеся могут работать над проектами, где каждый член группы имеет свою роль. В частности, они могут выступать в роли лидеров группы, что формирует ответственность за результат. Работа над проектами, например связанными с изучением культуры стран изучаемого языка или созданием видеороликов, подкастов, блогов на английском языке, помогает развивать креативность, организаторские способности и навыки сотрудничества, что является важным аспектом лидерства. Учащиеся могут готовить и проводить презентации для защиты проектов на английском языке по различным темам. Это помогает развивать уверенность в себе и навыки публичного выступления, что также важно для лидера [7, 8].

2. Использование интерактивных методов обучения (дискуссии, дебаты, мозговые штурмы, кейс-методы стимулируют активность и креативность учащихся) – организация уроков, на которых учащиеся обсуждают актуальные темы на иностранном языке, способствует развитию критического мышления и аргументации.

Они учатся четко и убедительно выражать свои мысли, что является важным качеством для любого лидера. Применение формата дебатов позволяет учащимся учиться отстаивать свою точку зрения и уважать мнение оппонента, а также требует быстрого принятия решений, что важно для лидеров в стрессовых ситуациях. Мозговые штурмы и кейс-методы помогают учащимся развивать аналитические навыки и способность к принятию решений. Лидеры должны уметь анализировать ситуации и предлагать решения.

3. Ролевые игры. В ролевых играх на уроках английского языка, учащиеся могут взять на себя различные роли (например, лидеров, последователей, организаторов) в ситуациях, связанных с реальной жизнью. Это помогает развивать навыки общения, принятия решений и управления процессом взаимодействия. Ролевые игры не только делают уроки более увлекательными и интерактивными, но и эффективно способствуют формированию лидерских качеств у учащихся, подготавливая их к будущим вызовам в жизни и карьере.

Таким образом, уроки английского языка могут стать не только средством обучения предмету, но и платформой для личностного роста и формирования лидерских качеств у школьников.

С ведением ФГОС общего образования внеурочная деятельность стала неотъемлемым компонентом системы образовательного процесса, характеризуемым как образовательная деятельность, осуществляемая в организационных формах, отличных от классно-урочной системы. Вектор внеурочной образовательной деятельности имеет свои собственные методы, способы реализации, задачи, одновременно направлен в сторону достижения общей цели образования. Также внеурочная деятельность является еще одним важным аспектом в развитии лидерских качеств. Здесь учащиеся могут:

- исследовать свои интересы: участие в различных мероприятиях позволяет детям понять, какие роли им ближе и в каких областях они могут проявить свои лидерские качества;
- развивать социальные навыки: внеурочная деятельность часто предполагает работу в команде, что помогает формировать навыки сотрудничества и взаимопомощи;
- участвовать в общественной жизни: волонтерские проекты и инициативы помогают школьникам осознать важность социальной ответственности и активного участия в жизни общества [9, с. 94].

Далее приведены некоторые формы внеурочной деятельности, которые способствуют развитию лидерских качеств:

1. Клубы и кружки:

- создание языкового клуба: учащиеся могут организовать клуб, где будут обсуждаться, например, книги, фильмы или актуальные темы на английском языке. Лидеры клуба могут планировать встречи, выбирать темы и организовывать мероприятия;
- создание кружков по интересам: например, театр на английском языке, где учащиеся могут ставить пьесы, что развивает не только языковые навыки, но и лидерские качества через организацию репетиций и представлений.

2. Волонтерская деятельность. Учащиеся могут инициировать проекты, направленные на помощь местному сообществу (например, уроки английского для детей).

Это развивает навыки лидерства и социальной ответственности. Это также дает возможность применять знания на практике и развивать навыки коммуникации.

3. Культурные мероприятия:

– проведение культурных мероприятий (например, празднование Хэллоуина или Рождества) с использованием английского языка. Учащиеся могут организовывать сценарий мероприятия, что развивает их организаторские способности;

– культурные и творческие проекты. Организация творческих проектов, например театральных представлений, музыкальных концертов, художественных выставок. Здесь учащиеся развивают креативность, умение выражать себя и работать в коллективе [10].

Таким образом, развитие лидерских качеств у обучающихся основного общего образования – важная задача современной школы. Уроки и внеурочная деятельность по иностранному языку предоставляют широкие возможности для формирования таких качеств. Разные формы взаимодействия способствуют не только развитию языковых навыков, но и личностному росту учеников. Последовательное и целенаправленное внедрение элементов лидерства в образовательный процесс помогает воспитывать уверенных, самостоятельных и готовых к принятию решений молодых людей.

Список источников

1. Шалагинова Л. В. Психология лидерства: психология индивидуального и политического лидерства, методы изучения лидерства, обучение способам эффективного лидерского поведения. СПб., 2007. 458 с.
2. Кричевский Р. Л. Психология лидерства : учебное пособие. М., 2007. 541 с.
3. Уманский А. Л. Игровое педагогическое сопровождение детского лидерства // Ярославский педагогический вестник. 2004. № 3. С. 77–86.
4. Руднева И. А. Проблема развития лидерских качеств старших подростков // Молодой ученый. 2020. № 10 (300). URL: <https://moluch.ru/archive/300/67859/> (дата обращения: 24.04.2025).
5. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений. М., 2015. 543 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991. 219 с.
7. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3. С. 36–44.
8. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М., 2008. 112 с.
9. Исеркипова З. Т. Использование внеурочной деятельности по английскому языку в условиях реализации ФГОС // Приоритетные направления развития современного образования : материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, Астрахань, 10 апреля 2018 года. Астрахань, 2018. С. 94–96.
10. Гаран В. И. Организация внеурочной деятельности общекультурного направления в условиях ФГОС второго поколения (из опыта работы) // Совушка. 2016. № 1. URL: <http://kssovushka.ru/esovushka.2016.n1-a/ZP15120084.html> (дата обращения: 25.04.2025).

**Значение нейропсихологической коррекции
в развитии регуляторных функций у детей старшего дошкольного возраста
с нарушением эмоционально-волевой сферы**

**The importance of neuropsychological correction in the development of regulatory
functions in older preschool children with impaired emotional and volitional sphere**

Елена Валериевна Золотарёва
Elena Valerievna Zolotareva

Томский государственный педагогический университет
Tomsk State Pedagogical University

Аннотация. Тема нейропсихологической коррекции весьма актуальна в нашем обществе. В работе мы сталкиваемся очень часто с детьми, нуждающимися в особом подходе. И здесь нам помогают знания нейропсихологии, так как многие проблемы развития можно решить в дошкольном возрасте именно с помощью нейропсихологических методов.

Ключевые слова: нейропсихология, регуляторные (управляющие) функции, старший дошкольный возраст, нарушения эмоционально-волевой сферы, нейропсихологическая реабилитация

Keywords: neuropsychology, regulatory (control) functions, senior preschool age, disorders of the emotional-volitional sphere, neuropsychological rehabilitation

Коррекция и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных проблем современной педагогики, дефектологии, психологии и медицины.

Старший дошкольный возраст традиционно в психологии и педагогике рассматривается как один из важнейших периодов становления личности, которая включает в себя системы мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Л. Д. Столяренко отмечает, что именно в дошкольном возрасте у детей возникает и развивается произвольное поведение. Произвольность представляет собой наличие не столько цели, сколько средств и способов осуществления этой цели, что выступает как важное психологическое обеспечение личности ребенка при переходе к социальной позиции школьника [7].

Усложнение образовательных программ, быстро меняющийся ритм жизни требуют от ребенка уже в дошкольном возрасте концентрации внимания и усидчивости. Высокие требования предъявляются к мнестическим и волевым процессам, мышлению. Все это требует определённого развития нервной системы ребенка: ее готовности воспринимать данную информацию, ее пластичности, уровня сформированности зон коры головного мозга, что оказывает влияние на успешность овладения учебными навыками. Нарушение связей полушарий головного мозга или его отдельных зон, нарушение деятельности нервной системы приводит к симптоматике

неуспеваемости. Так, могут наблюдаться недостаточность двигательной сферы, познавательной, эмоционально-волевой, речи [1].

Нарушения эмоционально-волевой сферы дошкольника представляют собой искажения и нарушения в эмоциональной и волевой сферах, которые могут проявляться в поведении ребёнка. Некоторые виды нарушений:

- острые эмоциональные реакции: агрессивные, истерические, протестные реакции, а также реакции страха и чрезмерной обиды;
- напряжённые эмоциональные состояния: мрачность, тревожность, подавленное настроение, боязливость, робость;
- нарушения динамики эмоциональных состояний: аффективная взрывчатость и лабильность (быстрые переходы от положительных эмоций к отрицательным и наоборот) [5].

У детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы отмечаются нарушения регуляторных (управляющих) функций. Этот факт обуславливает высокую практическую значимость своевременной нейропсихологической реабилитации данной категории детей. Повседневное функционирование при нарушении регуляторных функций реализуется в условиях ограниченных возможностей детей с указанными нарушениями, что значительно ухудшает качество его жизни и социальное благополучие семьи [9].

О. В. Алмазова, К. О. Мостинец отмечают, что регуляторные функции в нейропсихологии – это процессы активной сознательной регуляции деятельности, включающие в себя программирование, регуляцию и контроль за протекающей деятельностью и поведением. Они связаны с произвольным управлением своим поведением и психической деятельностью, включают планирование или усвоение любой программы, следование программе, контроль за её выполнением и окончательным результатом, коррекцию ошибок [1].

Для развития регуляторных функций у детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы в дошкольных учреждениях педагоги-психологи, учителя-логопеды используют ряд игр и упражнений, направленных на формирование эмоционально-волевых качеств личности.

Нейропсихология – наука на стыке психологии и нейронауки, она нацелена на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением живых существ.

Одним из распространенных методов нейропсихологической коррекции является методика А. В. Семенович «Нейропсихологическая коррекция и абилитация в детском возрасте». Она ярко иллюстрирует основной принцип нейропсихологической коррекции «от движения к мышлению». Метод замещающего онтогенеза (МЗО) предполагает соотнесение актуального статуса ребенка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены. Коррекционная работа ведется по двум направлениям:

- формирование сенсомоторных взаимодействий;
- формирование произвольной саморегуляции [10].

Метод МЗО опирается на учение А. Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга, а также о генезе и сложном строении высших психических функций. Так, на первом этапе происходит активация первого функционального блока мозга посредством формирования у ребенка сенсомоторных взаимодействий. На втором этапе в работу включается коррекция познавательных процессов, которые связаны с работой второго функционального блока мозга. Третий этап направлен развитие регуляторных функций и смыслообразующей функции психических процессов, которые связаны с работой третьего функционального блока мозга [7].

В самом начале курса занятий необходимо уделить большое внимание выработке правильного дыхания, что способствует общему оздоровлению и улучшению самочувствия детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Оно успокаивает и способствует концентрации внимания [8].

Основным является полное дыхание, то есть сочетание грудного и брюшного дыхания, выполнять его нужно сначала лежа, потом сидя и затем – стоя.

После выполнения дыхательных упражнений приступают к самомассажу и другим упражнениям, способствующим повышению уровня психической активности дошкольника с нарушениями эмоционально-волевой сферы, увеличению его энергетического и адаптационного потенциала.

Далее идет работа с мышечными дистониями, патологическими ригидными телесными установками и синкинезиями. Оптимизация тонуса является одной из самых важных задач коррекции первого уровня. Любое отклонение от оптимального тонуса (гипо- или гипертонус) может являться как причиной, так и следствием возникших изменений в соматическом, эмоциональном, познавательном статусе ребенка и негативно сказываться на общем ходе его развития [5].

Далее рассмотрим основные виды упражнений и их влияние на развитие регуляторных функций:

Растяжки. Выполнение растяжек способствует преодолению разного рода мышечных дистоний, зажимов и патологических ригидных телесных установок, оптимизации мышечного тонуса и повышению уровня психической активности.

Существуют несколько типов растяжек: лежа на спине, на животе, сидя на полу, стоя.

Релаксация может проводиться как в начале или середине занятия, так и в конце с целью интеграции приобретенного в ходе занятия опыта, когда необходимо сбросить накопившееся напряжение и восстановить силы. Интеграция в теле – релаксация, самонаблюдение, воспоминание событий и ощущений – является частью единого процесса.

За ней следуют интеграция в рисунке (невербальный компонент) и в обсуждении (вербальный компонент) [6].

В работе с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы формируют и корректируют базовые сенсомоторные взаимодействия, используя комплексную разминку, в которую входят упражнения, включающие сочетанные движения правой и левой половин тела, движений глаз, языка, взаимодействия рук, ног, а также упражнения на развитие общей координации, точности, достаточной силы движений, способности к удержанию позы и переключению, развитие и совершенствование

ние общей, тонкой и артикуляционной моторики, формирование пространственных ориентировок, тренировка вестибулярного аппарата, тренировка произвольного слухового внимания, развитие речевого дыхания и голоса [3].

Для коррекции соматогностических тактильных и кинестетических процессов используют следующие игровые наборы: тактильное домино, доски Сегена, фигурки с разной поверхностью, «Волшебный мешочек». Игры с использованием карандаша с гранями, с прищепками, игры с пробками от бутылок, игры с сыпучими материалами (горох, фасоль, рис, гречка, пшено).

Педагоги в коррекционной работе применяют пальчиковые игры: со стихотворным, музыкальным сопровождением, народные потешки и песенки, игры-манипуляции: они развивают воображение – в каждом пальчике ребёнок видит тот или иной образ, пальчиковый театр, пальчиковые игры с элементами самомассажа кистей и рук. Также психологи рекомендуют проводить пальчиковые кинезиологические игры с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы, которые называют «гимнастика мозга»: такие игры позволяют активировать межполушарное взаимодействие, улучшают мыслительную деятельность, стрессоустойчивость, способствуют улучшению памяти и внимания [4].

Для коррекции зрительного гнозиса (восприятия, узнавания, внимания) используется наглядный материал: рисунки на слайде: разрезные картинки, чего не хватает, какого фрагмента не хватает, что здесь изображено, зашумленные картинки, лабиринты, фигура и фон, найди такой же предмет, найди и раскрась, найди и сосчитай, что перепутал художник.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с нарушениями эмоционально-волевой становится максимально эффективной, если основывается на нейропсихологическом подходе, то есть проводится с учетом сильных и слабых сторон каждого ребенка, создании адекватной развивающей среды и раннем начале коррекционного воздействия. Также огромное значение имеет взаимодействие всех сторон образовательного процесса – дошкольников, всех педагогов, работающих с ребенком, и родителей, объединение их усилий и согласованная работа по преодолению проблем в развитии регуляторных функций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями эмоционально-волевой сферы [7].

Таким образом, нейропсихологическая коррекция показывает свою значимость в преодолении трудностей обучения, опираясь на психофизиологические факторы развития психических процессов и мозговых структур.

Нейропсихологический подход предполагает коррекцию нарушенных психических процессов, в том числе эмоционально-волевой сферы ребёнка через движение. Он является здоровьесберегающей и игровой технологией.

Значение нейропсихологии в развитии регуляторных функций у детей доказано наукой и практикой.

Список источников

1. Алмазова О. В. Развитие регуляторных функций у дошкольников с различной синблинговой позицией // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 3. С. 543–559.

2. Баулина М. Е. Нейропсихологическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями регуляторных (управляющих) функций при поражениях головного мозга различной этиологии // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18. № 4. С. 63–77.
3. Калимуллина Р. А. Возможности применения нейропсихологического подхода в развитии регуляторных функций дошкольников с задержкой психического развития // Актуальные вопросы современной науки и образования : сборник статей VII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Пенза, 2021. С. 151–153.
4. Коган Б. М. Физическая сторона психического развития в коррекции нарушений речи детей дошкольного возраста // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 4. С. 203–218.
5. Криницына В. П. Применение нейропсихологического подхода в работе с детьми с ОВЗ // Образование в Кировской области. 2022. № 4. С. 123–125.
6. Ладыгина И. А. Психомоторная коррекция с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья на основе нейропсихологического подхода // Наука и социум : материалы научно-практических конференций АНО ДПО «СИПППИСР»: XXII Всероссийской научно-практической конференции и I Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Новосибирск, 2023. С. 54–68.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие. М., 2024. 384 с.
8. Редина А. В. Психоэмоциональное здоровье детей дошкольного возраста: проблемы и их профилактика // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы Международной научной конференции. В рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». Т. А. Чичканова. Самара, 2021. С. 468–472.
9. Веракса А. Н., Веракса Н. Е., Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Гаврилова М. Н., Тарасова К. С. Роль регуляторных исполнительных функций в эмоционально-личностном развитии дошкольников // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени. М., 2020. С. 175–193.
10. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. М., 2021. 474 с.

Жизнестойкость и ресурсы совладающего поведения в юношеском возрасте

Resilience and coping resources in adolescence

Мария Анатольевна Коновалова

Maria Anatolyevna Konovalova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk state pedagogical university, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

buravljova-nata-bn@rambler.ru

Аннотация. Исследование направлено на изучение форм совладающего поведения, копинг-стратегий, преобладающих у лиц юношеского возраста в трудных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: жизнеспособность, копинг-стратегии, ресурсы, юношеский возраст

Keywords: viability, coping strategies, resources, adolescence

Общество прямо и косвенно непрерывно влияет на жизнедеятельность индивида. Нестабильность социально-экономической и политической системы, перегруженность информационного пространства, увеличение количества катастроф выступают экстремальными факторами, стимулирующими развитие стресса. Это влечет за собой поиск индивидуальных путей эффективного существования в экстремальных жизненных условиях, что выступает вызовом современности [1].

Жизнестойкость является социально-психологической предпосылкой качественного жизненного моделирования. Жизнестойкость – это способность человека успешно преодолевать жизненные трудности и сохранять эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях. Жизнестойкость помогает человеку строить свою жизнь так, чтобы она была наполнена смыслом и удовлетворением, несмотря на возможные препятствия [2].

Уровень жизнестойкости зависит от многих факторов. Значимым фактором является генетическая предрасположенность. Некоторые люди от природы обладают большей устойчивостью к стрессу благодаря своим генетическим особенностям.

Воспитательная среда и ранние детские переживания играют значительную роль в формировании уровня жизнестойкости. Дети, выросшие в поддерживающей среде, где их поощряли решать проблемы самостоятельно и учили справляться с неудачами, обычно имеют более высокий уровень жизнестойкости.

Наличие сильной системы поддержки – друзей, семьи, коллег – также способствует повышению уровня жизнестойкости. Люди, окружённые заботой и пониманием, легче справляются со стрессовыми ситуациями.

Преодоление прошлых испытаний и кризисных ситуаций формирует у человека уверенность в своих силах и повышает его устойчивость к будущим трудностям.

Способ мышления и интерпретация событий могут значительно повлиять на уровень жизнестойкости. Оптимисты, склонные видеть возможности в проблемах, обычно демонстрируют большую стойкость перед лицом невзгод.

Умение распознавать свои эмоции и управлять ими позволяет лучше контролировать реакцию на стрессоры и поддерживать эмоциональную стабильность.

Хорошее физическое состояние, включая регулярные физические упражнения, правильное питание и достаточный сон, укрепляет организм и психику, повышая сопротивляемость к стрессу.

Религиозные убеждения, медитация и другие духовные практики помогают многим людям находить внутренний покой и силы для преодоления жизненных трудностей.

Таким образом, уровень жизнестойкости формируется под влиянием множества факторов, начиная от наследственности и заканчивая личными усилиями по развитию устойчивости и самоконтроля.

Юношеский возраст является важным этапом в жизни каждого человека, когда происходят значительные изменения как в социальной сфере, так и в личностном развитии. Этот период часто называют переходным от детства к взрослости, и он сопровождается рядом специфических особенностей.

В этот период молодые люди начинают осознавать необходимость выбора профессии и дальнейшего жизненного пути. Они сталкиваются с вопросами о том, чем они хотят заниматься в будущем, какие навыки им нужно развивать для успешной карьеры. Это может включать выбор учебного заведения, прохождение стажировок или начало работы.

Также юноши начинают активно искать свою идентичность, пытаются понять, кто они такие и какое место занимают в окружающем мире. Они задаются вопросами о своих ценностях, убеждениях и целях. Это процесс самопознания и самоопределения играет ключевую роль в формировании личности.

Общество начинает предъявлять новые требования к молодежи. От них ожидают большей ответственности за свои поступки, самостоятельности в принятии решений и готовности справляться с трудностями без постоянной поддержки взрослых. Родители, учителя и другие значимые взрослые могут начать отходить на второй план, уступая место друзьям и коллегам.

Личностное формирование молодых людей происходит в условиях современного общества, которое постоянно меняется. Развитие технологий, глобализация, экономические кризисы и политические перемены оказывают влияние на мировоззрение и поведение молодежи. Им приходится адаптироваться к новым условиям и находить способы взаимодействия с окружающим миром.

Таким образом, юношеский возраст представляет собой сложный и многогранный этап в жизни человека, связанный с необходимостью адаптации к новым социальным требованиям и условиям. Важно отметить, что успешность этого процесса зависит от многих факторов, включая поддержку со стороны семьи, друзей и общества в целом.

Совладающее поведение – это способность человека эффективно управлять своими внутренними и внешними ресурсами для успешного преодоления жизнен-

ных вызовов. Это важная составляющая психологической устойчивости и личного роста. Такое поведение включает:

1) личностные ресурсы – внутренние качества и способности человека, такие как эмоциональная устойчивость, самоконтроль, уверенность в себе, мотивация, оптимизм и др. Эти ресурсы помогают человеку сохранять спокойствие и рациональность даже в сложных ситуациях;

2) средовые ресурсы – внешние факторы, которые человек может использовать для решения проблем. Это могут быть поддержка близких, профессиональные навыки, доступ к информации, материальные возможности и т. п. Средовые ресурсы позволяют расширить арсенал средств для преодоления жизненных трудностей;

3) система ценностей определяет приоритеты и цели человека, а также влияет на его отношение к происходящему. Осознание своих ценностей помогает принимать взвешенные решения и сохранять внутреннюю гармонию;

4) возможности – это потенциальные ресурсы, которые могут быть использованы при необходимости. Например, возможность обратиться за помощью, изменить стратегию действий или найти альтернативные пути решения проблемы. Ресурсосберегающее поведение предполагает, что человек осознает наличие у него этих ресурсов и умеет их применять в нужный момент. Это требует развитого уровня саморефлексии и самоконтроля. Когда человек понимает, какими средствами он располагает, ему легче справиться с трудной жизненной ситуацией, минимизировать стресс и сохранить энергию для дальнейших достижений.

В рамках нашего исследования проводился мониторинг на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 35 г. Томска. Экспериментальным исследованием было охвачено 62 обучающихся 10-х классов.

Целью исследования являлось разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать развивающую программу, направленную на формирование жизнестойкости у лиц юношеского возраста как предиктора совладающего поведения. Для оценки эффективности программы были сформированы экспериментальная группа, которая включала 32 обучающихся, и контрольная группа, которая включала 30 обучающихся. Различие между группами выразилось в том, что в экспериментальной группе на этапе формирующего эксперимента внедрялась специально разработанная развивающая программа, направленная на формирование жизнестойкости обучающихся.

Для изучения копинг-ресурсов мы использовали методику Р. Лазаруса. Результаты анализа говорят о том, что часто избираемой формой копинг-стратегии являются избегание и дистанцирование. Дистанцирование (**когнитивное реструктурирование** или **рефрейминг**). Основная цель таких усилий заключается в изменении восприятия ситуации таким образом, чтобы она казалась менее угрожающей или важной. Этот вид наблюдается в 66,6% случаев. Бегство-избегание (одна из основных стратегий совладания с трудностями, которая проявляется в виде стремления уйти от проблемы или избегать её любым возможным способом) в 83,3%.

Поиск социальной поддержки отмечается у 75% юношей. Как видим, отношения с окружающими людьми, друзьями и сверстниками является значимым ресур-

сом для молодых людей. Принятие ответственности (признание своей роли в проблеме с сопутствующей попыткой ее решения) – у 68,3% обследуемых.

Таким образом, совокупность актуальных в юношеском возрасте ресурсов совладающего поведения включает в себя довольно равновесное сочетание как индивидуальных, так и средовых ресурсов. Наиболее важными остаются личностные (характеристики и черты, увлечения и хобби) и социальные ресурсы. Значимо реже в качестве ресурса называются физические и когнитивные особенности человека, что, по-видимому, говорит об их меньшей ценности для молодежи в этом возрасте.

Список источников

1. Булка А. П. Система организации психофизиологических мероприятий в Вооружённых Силах Российской Федерации : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 2011. 46 с.
2. Фофанова Г. А. Жизнестойкость студентов с различными жизненными ценностями // София : электронный научно-просветительский журнал. 2022. № 2. С. 85–91.

**Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников
в условиях дополнительного образования**

**Formation of communicative competence in junior schoolchildren
in additional education**

Елена Корчагина
Elena Korchagina

Томский государственный педагогический университет,
Дом детского творчества «У Белого озера», Детско-юношеский центр «Огонёк», Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, The House for arts and crafts for children
«At the White Lake», Detsko-yunosheskiy center «Ogonek», Tomsk Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
ums@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетентности у младших школьников в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, младшие школьники, дополнительное образование

Keywords: communicative competence, junior schoolchildren, additional education

В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения формирование коммуникативной компетенции определяется как одна из важных задач. В качестве рабочего определения коммуникативной компетентности для целей исследования были взяты определение А. В. Хуторского [1, 2], который разделяет понятия «компетенция» и «компетентность»:

– компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним;

– компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Общим для отечественных психологов является то, что понятие «коммуникативная компетентность» связывается с понятием «общение», исходя из трактовки А. Н. Леонтьева общения как деятельности.

А. Н. Леонтьев [3, 4] выделил следующие составляющие общения как деятельности:

- 1) интенциональность (наличие цели и мотива общения);
- 2) результативность – мера совпадения достигнутого результата с намеченной целью;

3) нормативность, выражающаяся прежде всего в факте обязательного социального контроля за протеканием и результатами акта общения.

Особую значимость развитие коммуникативных компетенций приобретает в рамках дополнительного образования, поскольку оно даёт возможность организации психологического сопровождения ребенка с учётом его индивидуальных личностных особенностей.

В рамках исследования, проведённого на базе МАОУ СОШ № 14 и Детско-юношеского центра «Огонёк» г. Томска, была разработана, апробирована и оценена эффективность программы формирования коммуникативной компетентности «Мастерская общения» для младших школьников в условиях дополнительного образования.

В исследовании участвовали 54 младших школьника 9–10 лет. Младшие школьники, являющиеся обучающимися МАОУ СОШ № 14, были определены в группу № 1 (контрольная группа), а младшие школьники, являющиеся обучающимися ДЮЦ «Огонёк», были определены в группу № 2 (экспериментальная группа).

Для оценки сформированности коммуникативной компетентности использовали:

1) методику «Коммуникативные склонности», предназначенную для изучения коммуникативных и организаторских склонностей личности;

2) методику диагностики коммуникативного контроля М. Снайдера (М. Шнайдер), с помощью которой определяли уровень коммуникативного контроля;

3) тест коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха), направленный на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Исследование включало три этапа:

– констатирующий – была проведена первичная диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности младших школьников;

– формирующий – реализовывалась развивающая программа по формированию коммуникативной компетентности «Мастерская общения», в которой участвовала группа младших школьников № 2;

– контрольный – проведены вторичная диагностика сформированности коммуникативной компетентности и анализ эффективности развивающей программы «Мастерская общения».

1. Результаты первичной диагностики по методике «Коммуникативные склонности».

Согласно данной методике, по каждой шкале можно выделить пять уровней оценки коммуникативных склонностей: низкий, ниже среднего, средний, высокий, очень высокий.

По шкале «Коммуникативные склонности» выявлены уровни коммуникативных склонностей:

– в группе № 1 у 36% младших школьников – ниже среднего, у 30% младших школьников – средний уровень, у 19% младших школьников – высокий уровень, у 11% младших школьников – выше среднего уровня, у 4% младших школьников – низкий уровень;

– в группе № 2 у 41% младших школьников – ниже среднего уровня, у 29,7% младших школьников – средний уровень, у 15% младших школьников – высокий

уровень, у 11% – младших школьников низкий уровень, у 4 % – младших школьников выше среднего уровня.

Таким образом, у младших школьников группы № 1 и группы № 2 выявлены все уровни коммуникативных склонностей с преобладанием среднего и ниже среднего.

2. Результаты первичной диагностики по методике диагностики коммуникативного контроля М. Снайдера.

Используя данную методику, выявили:

– в группе № 1 у 52% младших школьников отмечен средний уровень коммуникативного контроля, у 32% младших школьников – высокий уровень коммуникативного контроля, у 22% младших школьников – низкий коммуникативный контроль;

– в группе № 2 у 78% младших школьников отмечен средний уровень коммуникативного контроля, у 15% младших школьников – высокий уровень коммуникативного контроля, у 7 % младших школьников – низкий коммуникативный контроль.

Следовательно, у младших школьников в группах № 1 и № 2 представлены все уровни коммуникативного контроля с преобладанием среднего.

3. Результаты первичной диагностики по тесту «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, адаптация Ю. З. Гильбуха).

С помощью теста «Коммуникативные умения» выявили:

– в группе № 1 у 63% младших школьников преобладают правильные реакции в общении, у 19% младших школьников – пассивно-зависимые реакции, у 4% младших школьников – агрессивные реакции, у 7% младших школьников – пассивно-агрессивные, у 7% младших школьников – пассивно-правильные реакции;

– в группе № 2 у 63% младших школьников преобладают правильные реакции в общении, у 15% младших школьников – пассивно-зависимые реакции, у 4% младших школьников – агрессивные реакции, у 11% младших школьников – пассивно-агрессивные, у 7% младших школьников – пассивно-правильные реакции.

Таким образом, и в группе № 1, и группе № 2 младших школьников преобладающим стилем коммуникативного поведения является компетентный.

Обобщая результаты по трём методикам, можно сказать, что для большинства младших школьников характерны:

- 1) средний и ниже среднего уровни проявления коммуникативных склонностей;
- 2) средний уровень коммуникативного контроля;
- 3) компетентный тип коммуникативного поведения.

На формирующем этапе исследования была реализована развивающая программа «Мастерская общения». Цель программы «Мастерская общения» – сформировать у младших школьников коммуникативные навыки в условиях дополнительного образования. Продолжительность программы три месяца, форма работы групповая, рассчитана на 12 занятий по 40 минут один раз в неделю.

После реализации программы «Мастерская общения» была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик.

1. Результаты вторичной диагностики по методике «Коммуникативные склонности».

У младших школьников группы № 1 и группы № 2 по методике выявления коммуникативных склонностей обучающихся при повторной диагностике выявлено, что

преобладают средний и ниже среднего уровни коммуникативных склонностей (по сравнению с первичной диагностикой количество младших школьников со средним уровнем коммуникативных склонностей увеличился и стал выше, чем количество младших школьников с уровнем коммуникативных склонностей ниже среднего).

Выявлены положительные тенденции в двух группах:

- количество младших школьников с высоким, выше среднего и средним уровнями увеличилось;

- в группе № 2 эти тенденции выражены сильнее, чем в группе № 1.

В группе № 2 изменились следующие показатели:

- высокий уровень коммуникативных склонностей увеличился на 7% и стал выше, чем в группе № 1 на 3%;

- уровень коммуникативных склонностей выше среднего увеличился на 11% и сравнялся с группой № 1;

- средний уровень коммуникативных склонностей в группе № 2 увеличился на 8% и стал выше, чем в группе № 2 на 4%.

2. Результаты вторичной диагностики по методике диагностики коммуникативного контроля М. Снайдера:

В группах № 1 и группе № 2 у младших школьников по методике диагностики коммуникативного контроля (по М. Снайдеру) при повторной диагностике определено преобладание среднего уровня коммуникативного контроля и представлены все три типа коммуникативного контроля – низкий, средний и высокий.

Выявлена позитивная динамика:

- в двух группах уменьшилось количество младших школьников с низким уровнем коммуникативного контроля и увеличилось количество младших школьников со средним уровнем;

- в группе № 2 по сравнению с группой № 1 увеличилось количество младших школьников с высоким уровнем коммуникативного контроля на 4%, со средним уровнем коммуникативного контроля на 14%.

3. Результаты вторичной диагностики по тесту «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, адаптация Ю. З. Гильбуха).

По методике «Коммуникативные умения» при повторной диагностике определено, что компетентный стиль коммуникативного поведения является преобладающим у младших школьников в группе № 1 и группе № 2.

Выявлена позитивная динамика в группе № 1 и группе № 2:

- увеличилось количество младших школьников с правильным типом поведенческих реакций;

- уменьшилось количество зависимых и агрессивных реакций.

В группе № 1 у 4% младших школьников стиль поведения сменился с пассивно-правильного на компетентный.

Позитивные тенденции проявляются более ярко в группе № 2:

- на 15% увеличилось количество младших школьников с компетентным стилем поведения;

- у 7% младших школьников зависимый тип поведения сменился на пассивно-правильный;

– у 4% младших школьников стиль поведения сменился на пассивно-агрессивный.

Обобщая результаты по трём методикам, можно сказать, что для большинства младших школьников характерны:

- 1) средний уровень проявления коммуникативных склонностей (произошло изменение преобладающего уровня с ниже среднего на средний);
- 2) средний уровень коммуникативного контроля;
- 3) компетентный тип коммуникативного поведения;
- 4) в группе № 2 позитивная динамика проявляется более ярко.

Таким образом, можно сделать общий вывод, что в группе № 2 (экспериментальная группа) выявлена положительная динамика и развивающая программа «Мастерская общения» эффективна для формирования коммуникативной компетентности.

Список источников

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
2. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского // Персональный сайт – Хроника бытия; 22.09.2016 г. URL: <https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm> (дата обращения 29.04.25).
3. Леонтьев Д. А. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7. № 1. С. 20–27.
4. Леонтьев А. А. Психология общения. М., 1997. 365 с.
5. Зеленкова Т. В., Копченова Е. Е. Психодиагностическое сопровождение этапов формирования межличностных отношений учащихся в классном коллективе : метод. пособие. Орехово-Зуево, 2012. С. 25–26.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 120–121.
7. Гильбух Ю. З. Тест-опросник коммуникативных умений. Киев, 1995. 9 с.

**Взаимосвязь нарушений поведения и восприятия у детей
с расстройством аутистического спектра**

**The relationship between behavioral disorders and perceptual in children
with autism spectrum disorder**

Наталья Геннадьевна Лыкова
Natalia Gennadyevna Lykova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
buravleva@tspu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены возможные варианты деструктивного поведения у детей с расстройством аутистического спектра во взаимосвязи с нарушениями восприятия.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), дисфункция поведения, сенсорная интеграция, нарушения восприятия, сенсорная перегрузка, фрагментарное восприятие

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), behavioral dysfunction, sensory integration, perceptual disorders, sensory overload, fragmented perception

В настоящее время становится все более актуальной ситуация коррекционной помощи детям с расстройством аутистического спектра (РАС). В первую очередь это связано с тем, что количество детей с этим нарушением неуклонно растет [1]. Аутизм входит в четверку самых распространенных заболеваний, поэтому в нашем обществе изучение проблем, касающихся аутизма, и разработка эффективных технологий помощи людям с РАС стоят особенно остро. В данной статье будет предпринята попытка осветить проблему взаимосвязи нарушений в поведение детей с РАС и наличия дисфункций при обработке сенсорной информации.

На современном этапе изучения феномена расстройства аутистического спектра ведущей является теория нарушения восприятия. Эта теория рассматривается как основная причина психических расстройств людей с аутизмом. Современная концепция о нарушении системы восприятия или дисфункция сенсорной интеграции у детей с РАС возникла и получила своё развитие на западе: Энн Джин Айрес (разработка теории сенсорной интеграции и диагностики связанной с ней дисфункцией), Тэмпл Грандин (1996), Бобб Морис (1999), Донна Вильямс (1998), Фиби Колдуэлл, Джейн Хорвуд. Исследованиями нарушений восприятия у детей с РАС в нашей стране занимались А. О. Прокофьев (нарушения зрительного восприятия у детей с РАС), Д. С. Переверзова (зрительное восприятие), Е. В. Максимова (проприоцептивная и вестибулярная системы), Ю. А. Колчева (биоакустическая коррек-

ция) и многие другие. Результаты исследований и выводы этих ученых легли в основу данной статьи.

Восприятие (зрительное, акустическое, тактильное, вкусовое, проприоцептивное, вестибулярное) выполняет ключевую роль в становлении познавательных процессов психики в целом, успешной адаптации, развитии, социализации ребенка, формировании мироощущений. При помощи восприятия формируется целостная картина мира. И происходит это благодаря ощущениям, которые мы получаем с помощью органов чувств: глаз, рта, носа, ушей, кожи. Также наш мозг получает сообщения от проприоцептивной и вестибулярной систем. Таким образом, вся информация от органов чувств поступает в мозг, где происходит отделение важного от второстепенного, идет обработка сенсорных ощущений и формируется целостная картина мира происходящего. Затем все это собирается в механизм реагирования. Если мозг работает правильно, то система обработки сенсорной информации обнаруживает, регистрирует и анализирует поступающую информацию, организует и корректирует наши поведенческие реакции.

Несмотря на то, что сенсорные органы людей с РАС сохранны (могут функционировать нормально), обработка и анализ информации у них нарушены, и восприятие внутренней и внешней действительности может сильно отличаться от восприятия, характерного для нормотипичного человека. Если мозг неправильно оценивает ситуацию, то человек может чувствовать угрозу, даже если ее на самом деле нет.

Здесь хочется привести замечательный пример из книги Колдуэл Ходвуд, обильно показывающий, что могут переживать люди с дисфункцией сенсорной интеграции: «Представьте себе большой аэропорт. Если самолетов слишком много, они кружат друг над другом, ожидая места для посадки. Примерно также в мозге человека с аутизмом слишком большое количество сенсорных ощущений кружат, не связанные с контекстом, не обработанные, накладываясь друг на друга и создавая помехи. Продолжая аналогию с аэропортом, предположим, что в одном из терминалов ищут бомбу. Самолеты, которым из-за этого отказано в посадке, добавляют неразберихи. Диспетчер понимает, что не может со всем этим справиться, выключает свой радар и уходит домой. В результате – путаница, хаос, аварии, накал страстей, боль. Именно это происходит с мозгом человека с РАС, когда он получает больше сенсорной информации, чем в состоянии обработать. Его настигает вегетативная буря (другие названия этого состояния: фрагментация, вспышка, истерический припадок, взрыв). Все сенсорные впечатления рушатся, мозг как бы «захлопывается» и человек на телесном уровне ощущает «хаос, боль, агонию или ужас» [2, с. 28].

Понятие «вегетативная буря» было введено в 2006 г. В. Рамачандраном (V. Ramachandran). С помощью него обозначается состояние, в котором вегетативная нервная система «сходит с ума». Это состояние сопровождается чрезвычайно неприятными физическими эффектами. Внешне это проявляется криком, который может сопровождаться падением на пол, агрессией и аутоагрессией. Агрессия проявляется в том, что ребенок бьет окружающих его людей, может кусаться и бросать предметы, ругаться. Агрессия может быть направлена и на себя (аутоагрессия), тогда ребенок бьет себя, щипает, кусает. Еще один вид деструктивного поведения, который может проявлять ребенок с РАС, – это негативизм. Он проявляется как

отказ в ответ на требование или просьбу со стороны взрослого от выполнения задания или от участия в игре и т. п. и может выражаться в виде крика, агрессии.

В моменты сенсорных перегрузок для предотвращения вегетативной бури человек с РАС может использовать стереотипные (повторяющиеся) действия и избегание, агрессию, застывание.

Одна из функций повторяющихся действий – самосохранение, не потерять связь с миром. Кроме этого, причина стереотипных действий у людей с РАС заключается в трудности с планированием и переключением. «Можно представить себе это как проторенное русло реки, по которому воде все легче и легче течь одним и тем же маршрутом» [2, с. 37]. К тому же, концентрируясь на телесных ощущениях при выполнении однотипных действий, ребенок отвлекается от внутреннего, некомфортного состояния, вызванного в сбое обработки информации. Ребенок может рвать бумагу, постоянно смотреть один и тот же мультик, выстраивать ряды из камушков, машинок, говорить одни и те же фразы.

Повторяемость одних и тех же видов активностей дает предсказуемость и, как следствие, чувство безопасности. Еще один из способов избежать сенсорной перегрузки – «выключить» один из органов чувств. «Донна Уильямс описывает периоды, когда она могла только “видеть” или только “ощущать”, но не первое и второе вместе. Например, она могла видеть свою руку, но не чувствовать, что это ее собственная рука. Или чувствовать, но не видеть, что рука – часть ее тела. Рука казалась вещью, которая плыла перед Донной как что-то отдельное» [2, с. 38]. Это отрывок из описания своего состояния человеком с аутизмом.

Другой способ избежать состояния фрагментарного восприятия – это выйти из ситуации сенсорной перегрузки. Например, закрыть глаза, зажать уши, выбежать из комнаты, отвернуться или наброситься на человека, являющегося источником (причиной) сенсорной перегрузки. Способы ребенка с РАС сохранить внутреннее равновесие в ситуациях сенсорной перегрузки могут сменять друг друга. Так ребенок при перегрузке начинает с повторения действий и по мере нарастания стресса применить агрессию.

Крайне важно понять, что причина бури в сенсорной перегрузке. «Человек с РАС чувствует, что на него нападают, и реагирует соответственно» [2, с. 40].

Сейчас выпущено немало книг, написанных людьми-аутистами. Полученная из них информация внесла немалую лепту в понимание, что чувствуют люди с РАС и почему их поведение часто неадекватно ситуации. Первоначально аутизм рассматривался как когнитивное нарушение, и изучение этого заболевания заключалось в поиске «неработающих» областей мозга. Современная теория о нарушении восприятия у людей с РАС делает акцент не на то, что думает, а на то, что чувствует человек с РАС.

Рассмотрим другие наиболее известные теории, с помощью которых исследователи пытались понять причины поведенческих нарушений при аутизме. Так, в 90-х годах появилась теория нарушения работы зеркальных нейронов (Рамачандран В. С.). С ее помощью основные проявления аутизма (в частности, нарушения социального взаимодействия и коммуникации) объяснялись отсутствием способности к сопереживанию и эмпатии у людей с РАС. Но теория зеркальных нейро-

нов не может объяснить весь патогенез аутизма, так как у людей с аутизмом нарушена активация многих других нейронных сетей. Тем не менее это очень перспективная и интересная гипотеза, и исследования в этом направлении активно ведутся.

Другая теория, объясняющая нарушения при аутизме, говорит о дисфункции исполнительной системы у людей с РАС. Согласно этой теории, у людей с аутизмом присутствуют нарушения исполнительной функции, за которую отвечают префронтальные области коры головного мозга. Эти области отвечают за эффективное управление временем, за выделение приоритетов в настоящий момент, принятие решения. По этой теории у людей с аутизмом наблюдаются нарушения исполнительных функций, в результате возникает дефицит с рабочей памятью, функцией планирования, функцией эмоционального контроля, ингибиторного контроля, саморегуляцией, психической гибкостью. В 2004 г. психиатр Элизабет Л. Хилл, проведя исследования, пришла к выводам, что не у всех детей с РАС есть дисфункция исполнительных систем.

Вернемся к основной теме статьи: взаимосвязь деструктивного поведения с нарушениями восприятия и подведем итог. Здесь хочется сказать словами Е. В. Максимовой, автора многочисленных публикаций о проблеме нарушения восприятия у детей с РАС, автора методики «Со-творения» (методика телесно ориентированной терапии на основе теории Бернштейна): «...при многих психических патологиях первичным является нарушение восприятия, а нарушения общения, нарушения эмоционального реагирования, нарушения поведения – вторичны...» [3, с. 15].

На основании всего сказанного сделаем вывод, что нарушение восприятия первично, а нарушения общения, эмоционального реагирования и поведения вторичны, и для изменения деструктивного поведения у детей с РАС необходимы мероприятия, направленные на коррекцию нарушений восприятия. Сейчас большую популярность набирает метод сенсорной интеграции. Воздействие оказывается через вестибулярную и проприоцептивные системы.

Принимая во внимание, что в основе деструктивного поведения людей с РАС лежит нарушение восприятия, очень важно минимизировать сенсорный стресс через создание адекватной среды.

Свою статью закончим словами из книги Ф. Колдуэлл: «Прежде всего, мы должны помнить: каждый человек с РАС – личность. То, что мы называем “аутизмом”, накладывается на индивидуальность» [2, с. 24].

Список источников

1. Горина Е. Н., Гринина Е. С., Рудзинская Т. Ф. Современный подход к изучению семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. С. 38.
2. Колдуэлл Ф. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма. М., 2020. 130 с.
3. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. М., 2008. 288 с.

**Формирование психолого-педагогических компетенций
у родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ**

**Formation of psychological and pedagogical competencies
in parents of preschool children with disabilities**

Ирина Владимировна Николаева
Irina Vladimirovna Nikolaeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
buravleva@tspu.ru

Аннотация. В статье описывается актуальность формирования психолого-педагогических компетенций родителей особенных детей дошкольного возраста в современных условиях образования. Приводятся результаты опроса родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, который был проведен с целью выявления дефицитов, имеющихся у родителей на данный момент времени.

Ключевые слова: компетенции, ограниченные возможности здоровья, дошкольник, воспитание, современный родитель, программа просвещения

Keywords: competencies, limited health opportunities, preschool child, upbringing, modern parent, education program

Интегрирование ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в дошкольное образовательное пространство ставит перед современными родителями новые, сложные задачи. Успешная адаптация и развитие такого ребенка во многом зависят от компетентности родителей в таких вопросах, как знание возрастных особенностей ребенка, кризисов, умение справляться с кризисными ситуациями, развитие эмоционального интеллекта и др. Формирование этих компетенций – важный фактор, способствующий созданию благоприятной семейной среды для развития ребенка и успешной коррекционной работы [1].

Программа просвещения родителей, принятая в дошкольном образовании, понимает под компетентностью родителя способность решать вариативные задачи воспитания, развития, обучения ребенка, опираясь на знания об особенностях его развития, потребностях и возможностях, интересах и способностях ребенка [2].

Развитие компетенций способствует пониманию родителями особенностей развития детей с ОВЗ. Это включает знание о специфике нарушений, возможных трудностях в обучении и общении, а также о потенциальных возможностях и сильных сторонах ребенка. Развитие компетенций повышает мотивацию и самооценку родителя, помогает адекватно оценивать возможности своего ребенка, ставить реалистичные цели и выбирать наиболее эффективные методы воспитания и обучения.

Важную роль в воспитании и развитии ребенка играет формирование навыков конструктивного взаимодействия с ним, которое проистекает из полного принятия его таким, какой он есть. Родителям необходимо уметь поддерживать, поощрять и мотивировать ребенка, создавая атмосферу доверия и безопасности. Важно развивать навыки коммуникации, умение слушать и понимать ребенка, а также эффективно разрешать конфликты.

Не менее значимым является умение взаимодействовать с образовательными учреждениями и специалистами, работающими с ребенком. Мотивация современных родителей по-прежнему находится на недостаточном уровне. Высказанное желание к сотрудничеству не подкрепляется конкретными действиями. Родителям необходимо активно участвовать в разработке индивидуальной программы развития ребенка, посещать консультации специалистов и обмениваться информацией.

Таким образом, формирование психолого-педагогических компетенций у родителей детей с ОВЗ дошкольного возраста является комплексным процессом, требующим целенаправленной работы со стороны специалистов и активного участия самих родителей. Это необходимое условие для успешной интеграции ребенка в общество и обеспечения его полноценного развития.

Для эффективного формирования психолого-педагогических компетенций у родителей необходимо использовать разнообразные формы работы. Это могут быть встречи в мини-группах, круглые столы, тренинги, онлайн-консультации и групповые занятия. Важно адаптировать государственную программу просвещения под конкретное дошкольное учреждение и к потребностям конкретной группы родителей, учитывая особенности развития их детей. Эффективным методом является обмен опытом между родителями, когда они могут делиться своими успехами и трудностями, получать поддержку и новые идеи.

Особое внимание следует уделять практическим навыкам. Родителям необходимо учиться применять полученные знания на практике, моделировать различные ситуации и находить оптимальные решения. Важно, чтобы они могли самостоятельно анализировать поведение ребенка, выявлять причины его трудностей и выбирать наиболее подходящие методы коррекции. В этом могут помочь практические занятия, ролевые игры и анализ конкретных случаев.

Важным аспектом является создание поддерживающей среды для родителей. Они должны чувствовать себя уверенно и компетентно, знать, что всегда могут обратиться за помощью и советом к специалистам. Необходимо обеспечить доступ к информации о правах детей с ОВЗ, доступных ресурсах и возможностях. Важно также привлекать родителей к участию в жизни детского сада, чтобы они чувствовали себя частью команды, работающей над развитием ребенка.

Формирование психолого-педагогических компетенций – это непрерывный процесс, требующий постоянного обновления знаний и совершенствования навыков. Родители должны быть готовы к обучению и саморазвитию, к поиску новых подходов и методов работы с ребенком. Только в этом случае они смогут создать оптимальные условия для его развития и успешной интеграции в общество [3].

Для выявления дефицитов современного родителя и определения компетенций, нуждающихся в развитии, был разработан опросник, содержащий 63 вопроса.

В опросе приняли участие 24 человека: 19 человек из которых составили мамы детей (79,2%), три человека – папы, одна бабушка и один законный представитель. Возраст большинства родителей от 36 до 45 лет; 66,7% родителей имеют высшее образование. Большинство (70,8%) детей опрошенных родителей имеют интеллектуальные и тяжелые речевые нарушения, среди нарушений также присутствуют эмоционально-волевые (58,3%) и опорно-двигательные (45,8%) нарушения. Примечательно, что опрошенные родители единодушно (100%) отметили важность принятия ребенка со всеми его особенностями, что является составляющей частью эмоционально-ценностно-смысловой компетентности. Принятие является основой формирования последующих компетенций, буквально фундаментом, на котором выстраивается совместная с родителями коррекционная работа.

Психокоррекционные компетенции или компетенции самопомощи – способность к конструктивному преодолению стрессового состояния в процессе позитивного взаимодействия. Большинство опрошенных отмечают у себя средний уровень психоэмоционального напряжения, но при этом выделяют (83,3%) из самых сложных ситуаций на данный момент невозможность отдохнуть, сменить обстановку. Также многие отмечают повышенную тревожность, хронический стресс, отсутствие возможности расслабиться, переключиться. Многие из опрошенных принимают медицинские препараты в качестве стабилизатора своего эмоционального состояния.

На вопрос, в каких ежедневных активностях есть сложности, родители указали следующее:

- обучающие/развивающие занятия с мамой (другими членами семьи (54,2%));
- гигиенические процедуры (45,8%);
- прогулка (45,8%);
- времяпрепровождение с другими детьми (41,7%);
- прием пищи (37,5%);
- посещение врачей и общественных мест (33,3%).

Развитие смыслового компонента, т. е. готовность осуществлять деятельность, направленную на положительную динамику развития ребенка с ОВЗ, реализацию потенциала ребенка в полном объеме, преодоление внутренних и внешних препятствий, поможет преодолеть возникающие ежедневные трудности. Очень важным является то, что семья оказывается изолированной от общества. Большинство респондентов ответили, что гости в их доме бывают не часто и в основном это родственники или близкие семье люди. Сами они бывают не только в лечебных учреждениях, образовательных центрах, но и посещают театры, музеи, кафе. Важно, чтобы семья особенного ребенка получала своевременную помощь и поддержку. По результатам опроса, 29,2% получают помощь часто и иногда, 25% не получают ее вовсе. А 34,8% (большинство) респондентов в трудной жизненной ситуации обращаются за помощью к супругу(супруге) или родителям других детей с ОВЗ и только 1,4% – к психологу. Из чего мы делаем вывод, что родители не получают профессиональную квалифицированную помощь.

Опрос подтвердил, что опасения за будущее ребенка существуют и в основном они относятся к тому, как ребенок будет общаться, сможет ли самостоятельно справляться с проблемами и в принципе существовать без родителей. Также боль-

шинство респондентов (70%) отмечают, что недостатки ребенка являются серьезной проблемой как для него самого, так и для родителей. Уверены в том, что самая основная трудность, которая может возникнуть у ребенка в жизни из-за нарушений в его развитии, – это трудность социальной адаптации 87,3%. Но 62,5% на данный момент с трудом общается со сверстниками.

В образовательном учреждении готовы получать специализированную помощь 79,2% родителей. Из них 41,7% (10 человек) предпочтительнее получать консультации в образовательном учреждении, 33,3% выбрали общение с педагогом в присутствии ребенка, 20,8% – консультацию в интернете, также среди ответов были мини-собрания и собрания в организации.

Достижение результата возможно только при объединении усилий специалистов и семьи отметили 87,5% родителей. И только 50% респондентов часто проводят развивающие занятия с ребенком дома, 20,8% – иногда, редко – 16,7% опрошенных, а 60,9% участников опроса самостоятельно ищут информацию для осуществления коррекционной работы с ребенком. Это еще раз подчеркивает необходимость развития компетенций родителей, оказания им профессиональной помощи и поддержки. По 30,4% родителей готовы встречаться со специалистом один раз в неделю и 2–3 раза в неделю соответственно, 50,4% высказали желание встречаться дополнительно между основными встречами.

На вопрос «что Вы хотели бы узнать и какие советы получить от психолога?» респонденты дали следующие ответы (приводятся дословные ответы):

дефициты на настоящее время, так как взгляд замылился; как не выгорать от такой активной жизни; как найти время на отдых, как справиться со стрессом, моральным напряжением, когда физическое здоровье тоже уже слабеет, где взять силы, необходима помощь посторонних; я скорее схожу в Храм на исповедь; пути коррекции нежелательного поведения ребенка; как еще эффективнее взаимодействовать с ребенком; всё; советы, как не агрессивировать на ребёнка, когда родитель не в ресурсе; как справляться со стрессом; вопросы возрастной психологии; как реагировать на изменения настроения; каковы шансы развития; как настроить режим сна, именно раннего засыпания, как приучить ребенка к туалету, навыкам гигиены, как корректировать нарушение эмоционально-волевой сферы; как правильно вести себя во время проявления кризисов детей; методы коррекции поведения; как ребенку с ОВЗ наладить отношения с младшими братьями-сестрами.

Среди ответов родителей мы можем видеть все дефициты, которые испытывает современная семья, воспитывающая ребенка с особенностями развития. Среди рекомендаций, которые могли бы дать родители другим родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, можно отметить следующие: своевременное выявление проблем, принимать и любить ребенка таким, какой он есть, поиск ресурса для нормализации своего эмоционального состояния,

Исходя из результатов исследования, мы можем сделать вывод, что современная семья, воспитывающая особенного ребенка, нуждается в профессиональной помощи и поддержке. Развитие компетенций родителей поможет в воспитании и развитии детей с ОВЗ, научит справляться с кризисными состояниями своими и ребенка, знание возрастных особенностей укажет путь определения проблемы и ее

решения. Развитие психолого-педагогических компетенций родителей будет способствовать принятию ребенка с ОВЗ как ценности, независимо от его психофизических и интеллектуальных особенностей [4].

Список источников

1. Югова О. В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 78–85.
2. Авдулова Т. П., Бурлакова И. А., Изотова Е. И., Кротова Т. В. и др. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации. М., 2024. 225 с.
3. Ткачева В. В. Компетенции родителей в области специальной педагогики и специальной психологии как важнейшее условие воспитания, обучения и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. 2023. № 3. С. 87–95.
4. Яковлева Э. Н., Зеленкова Т. В. На пути к совершенствованию родительских компетенций: проблемы, поиски, решения // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 160–168.

**Модель организации индивидуальной проектной деятельности школьников
на уроках информатики как способ формирования
универсальных учебных действий**

**A model for organizing individual project activities of schoolchildren
in computer science lessons as a way to form universal learning activities**

Ксения Владимировна Самойлова
Ksenia Vladimirovna Samoilova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
lingevich-olga@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены термины «универсальные учебные действия» и «проектная деятельность». Рассмотрены основные этапы и методы, применяемые в рамках индивидуальных проектов в информатике, которые способствуют формированию универсальных учебных действий у школьников. На конкретных примерах описаны проекты, реализуемые в различных возрастных группах, и их влияние на развитие критического мышления, самостоятельности и познавательной активности обучающихся.

Ключевые слова: информатика, проектная деятельность, индивидуальные проекты, групповые проекты, информационные технологии, универсальные учебные действия

Keywords: computer science, project activities, individual projects, group projects, information technology, universal learning activities

В современных условиях стремительного развития информационных технологий и повышения требований к уровню подготовки выпускников школ актуальность формирования универсальных учебных действий (УУД) приобретает первостепенное значение. УУД представляют собой совокупность компетенций, необходимых для успешной адаптации в изменяющемся мире и самореализации в различных сферах деятельности.

Информатика как предмет, тесно связанный с инновационными технологиями и методами работы с информацией, представляет собой благоприятную среду для формирования УУД у обучающихся.

Одним из эффективных способов достижения этой цели является организация индивидуальной проектной деятельности. Проектный метод позволяет погрузить обучающихся в решение практически значимых задач, стимулируя их к самостоятельной постановке целей, планированию действий, поиску и анализу информации, а также к самоконтролю и самооценке. Однако эффективность проектного метода значительно зависит от правильно построенной модели его организации,

учитывающей возрастные особенности, специфику предмета и цели формирования конкретных УУД [1].

Предложенная модель основана на системном подходе, включающем четкое определение целей, этапов работы, критериев оценки и методов контроля.

Следовательно, можно констатировать, что системный подход, заложенный в данной модели, создает прочную основу для построения дальнейшей проектной деятельности.

Проектная деятельность – это метод обучения, при котором учащиеся самостоятельно или под руководством учителя разрабатывают и реализуют проект, решая практические или исследовательские задачи. В зависимости от формы организации выделяют:

1. Индивидуальные проекты – выполняются одним учеником, что позволяет максимально учесть его интересы и уровень подготовки.

2. Групповые проекты – направлены на развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде.

В контексте формирования УУД индивидуальные проекты особенно ценны, так как способствуют развитию самостоятельности, целеполагания и рефлексии. Согласно ФГОС, УУД делятся на четыре группы:

– Личностные – самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая оценка.

– Регулятивные – планирование, контроль, коррекция, оценка.

– Познавательные – работа с информацией, логические действия, исследовательские умения.

– Коммуникативные – сотрудничество, аргументация, публичное выступление.

Проектная деятельность на уроках информатики охватывает все перечисленные УУД:

1. Ученик планирует этапы работы (регулятивные УУД).

2. Анализирует и обрабатывает информацию (познавательные УУД).

3. Защищает проект перед классом (коммуникативные УУД).

4. Оценивает свои достижения (личностные УУД).

С позиций деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) [2, 3] проектная деятельность является формой организации учебного процесса, направленной на развитие:

– познавательной самостоятельности (умение ставить цели, искать информацию);

– рефлексивных способностей (анализ своих действий);

– эмоционально-волевой регуляции (преодоление трудностей).

Согласно Л. С. Выготскому, развитие высших психических функций происходит в процессе социальной интеракции и опосредовано культурно-историческим контекстом [2]. Проектная деятельность обеспечивает такой контекст, стимулируя взаимодействие между обучающимися и позволяя им осваивать новые способы познания и регуляции своей деятельности. А. Н. Леонтьев, в свою очередь, подчеркивает важность постановки целей и мотивации в деятельности. Проекты, как правило, имеют четко определенные цели, что стимулирует активность обучающихся и способствует формированию их самостоятельности [3].

Таким образом, проектная деятельность, рассматриваемая с позиций деятельностного подхода Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, представляет собой эффективный инструмент организации учебного процесса, способствующий всестороннему развитию личности обучающегося. Она стимулирует познавательную активность, развивает рефлексивные способности и формирует адаптивные механизмы эмоционально-волевой регуляции.

Вдобавок важно учитывать мотивацию учащихся (внутренняя/внешняя), уровень познавательной активности (репродуктивный, эвристический, креативный), а также индивидуальные особенности (темп работы, когнитивный стиль).

Индивидуальные проекты в информатике позволяют развивать критическое мышление, формировать цифровую грамотность, совершенствовать самоорганизацию.

Мы можем утверждать, что для того, чтобы модель обладала высокой степенью эффективности, она должна содержать следующие этапы:

1. Этап планирования и выбора проекта: обучающиеся совместно с учителем формулируют тему проекта и конкретные цели, соответствующие определенным видам УУД. Учитель оказывает методическую помощь на этом этапе. Затем обучающийся самостоятельно разрабатывает поэтапный план реализации проекта, указывая сроки выполнения каждого этапа и необходимые ресурсы. План должен быть достаточно детализирован, чтобы обеспечить контроль над ходом работы.

2. Этап реализации проекта: обучающийся самостоятельно ищет необходимую информацию в различных источниках, анализирует ее и обрабатывает с помощью информационных технологий. Учитель осуществляет консультирование и методическую помощь при возникновении трудностей. Обучающийся создает конечный продукт проекта, в зависимости от темы проекта, учитывая все необходимые требования.

3. Этап презентации и защиты проекта: обучающийся подготавливает презентацию своего проекта, в которой представляет результаты своей работы и анализирует процесс его реализации. Обязательно необходимо представить свой проект классу или комиссии, ответив на все вопросы и получить обратную связь. Сам процесс защиты способствует развитию коммуникативных УУД.

4. Этап рефлексии и оценки: обучающийся может самостоятельно оценить свою работу, проанализировав свои достижения и ошибки. И учитель оценивает работу учащегося с учетом достигнутых результатов и качества выполнения каждого этапа проекта [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что данная модель предусматривает индивидуальный подход, позволяя обучающимся работать в своем темпе и выбирать темы проектов, соответствующие их интересам и способностям.

Организация индивидуальной проектной деятельности на уроках информатики является эффективным инструментом формирования УУД. Предложенная модель позволяет структурировать процесс работы над проектом, обеспечивая развитие познавательной активности, самостоятельности и творческого потенциала учащихся. Внедрение данной методики способствует не только достижению образовательных результатов, но и подготовке школьников к решению реальных задач в цифровом мире. Данная модель адаптивна и может быть модифицирована в зависимости от уровня подготовки учащихся и темы проекта. Важно учитывать психологические

аспекты проектной деятельности и обеспечивать поддержку обучающихся на всех этапах работы [4, 5].

Примеры проектных работ с учетом возрастных особенностей:

– 5–7-е классы: Создание анимированных историй в Scratch.

– 8–9-е классы: Исследование кибербезопасности.

– 10–11-е классы: Разработка чат-бота на Python (интеграция с соцсетями).

В заключение можно констатировать, что организация индивидуальной проектной деятельности на уроках информатики является важным и эффективным инструментом формирования универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся. В условиях стремительного развития информационных технологий и повышенных требований к образовательным результатам данная модель предоставляет возможность не только развивать ключевые компетенции, но и адаптировать процесс обучения под индивидуальные потребности каждого ученика. Этапы, включенные в предложенную модель, обеспечивают структурированный подход к реализации проектов, способствуя развитию самостоятельности, критического мышления и рефлексии. Учитывая возрастные особенности и специфику предмета, проектная деятельность не только способствует достижению образовательных результатов, но и готовит школьников к решению реальных задач в цифровом мире.

Список источников

1. Романовская М. Б. Метод проектов в учебном процессе : метод. пособие. М., 2006. 160 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.
4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М., 2004. 80 с.
5. Интернет-технологии в образовании : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции в 2 частях: Часть 1. Чебоксары, 2012. 241 с.

**Развитие внимания у спортсменов подросткового возраста
с помощью когнитивного тренажера X-light**

Developing Attention in Adolescent Athletes with the X-light Cognitive Trainer

Анна Эдуардовна Степанова
Anna Eduardovna Stepanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Валерьевна Овчинникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается эффективность программы развития внимания у спортсменов подросткового возраста с использованием когнитивных тренажеров (X-Light и доска Бильгоу). Для оценки характеристик внимания до внедрения программы когнитивных тренировок и после применялись корректурная проба Бурдона, тест Пьерона-Рузера и тест Мюнстерберга. Экспериментальная группа прошла курс когнитивных тренировок, включающий нейродинамические упражнения и работу с тренажерами. Статистический анализ (Т-критерий Вилкоксона) подтвердил значимое улучшение концентрации и устойчивости внимания в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе динамика отсутствовала. Результаты демонстрируют перспективность внедрения когнитивных тренажеров в подготовку юных спортсменов для повышения их психологической устойчивости и соревновательной эффективности.

Ключевые слова: внимание, аппаратно-программные комплексы, концентрация внимания, устойчивость внимания, доска Бильгоу, когнитивный тренажер X-light

Keywords: attention, hardware and software equipment, attention span, stability, Bilgow board, X-light cognitive trainer

«В борьбе равных соперников побеждает психология» – этот афоризм принадлежит основоположнику современных Олимпийских игр барону Пьеру де Кубертену. В настоящее время спорт предъявляет высокие требования не только к физической подготовке атлетов, но и к их психологическим качествам. В условиях жесткой конкуренции, постоянного давления и необходимости быстро адаптироваться к меняющимся условиям ментальная устойчивость, а также развитие таких когнитивных функций, как память, внимание и мышление, становятся таким же важным фактором успеха, как сила, скорость и выносливость [1].

В последние годы в спорте прослеживается тенденция «омоложения» спортсменов, т. е. возраст начала спортивной карьеры на профессиональном уровне постепенно снижается. Одновременно с этим происходит увеличение нагрузок, а также усложнение технической подготовленности атлетов.

Сегодня спортсменам необходимо обладать целым комплексом психологических навыков: от умения концентрироваться в критических моментах до способно-

сти восстанавливаться после поражений. Эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, мотивация и когнитивная гибкость – все это влияет на результативность и долголетие в профессиональном спорте [2].

Развитие когнитивных функций у спортсменов подросткового возраста является одним из приоритетных направлений работы. Особенно важным, на наш взгляд, кажется работа над характеристиками внимания. Концентрация, устойчивость, распределение, объем и переключение – это пять основных свойств внимания. По мнению ученых, в зависимости от двигательных задач вида спорта, спортсменам необходимы разные характеристики внимания. Например, стрелкам – высокие концентрация и устойчивость, а для игровых видов спорта – переключение и объем [3].

Спортсмены подросткового возраста часто сталкиваются с рассеянностью, перегрузкой информацией, а также эмоциональной нестабильностью, вызванной гормональными изменениями, происходящими в этом возрасте, что мешает им показывать стабильные результаты [4].

Одним из современных методов тренировки внимания являются когнитивные тренажеры – специальное программное обеспечение и аппаратно-программные комплексы, помогающие улучшать когнитивные функции [5]. Использование современных технологий может улучшить включенность спортсменов в процесс когнитивных тренировок, а также помочь гораздо эффективнее тренировать скорость реакции за счет непредсказуемости и быстрой подачи звукового или светового стимулов [6]. Скорость реакции – один из ключевых факторов успеха в большинстве видов спорта. Ученые доказали, что анализ эффективности выполнения простой зрительно-моторной реакции позволяет делать выводы об уровне произвольного внимания испытуемого. А вот при анализе выполнения сложной зрительно-моторной реакции важно также учитывать такой параметр, как правильность исполнения, так как количество ошибок, совершенных оптантом, свидетельствует об уровне его концентрации, объема и переключения внимания [7, 8].

X-Light – это интерактивный когнитивный тренажёр, разработанный для улучшения скорости реакции, концентрации и периферического зрения [9]. Тренажёр представляет собой беспроводные светодиодные фишки, подключаемые к планшету или телефону при помощи Bluetooth, которые загораются в случайном порядке. Задача пользователя – как можно быстрее реагировать на вспышки:

- нажимать на загоревшуюся фишку или ударять по ней;
- комбинировать с физическими упражнениями (например, ударами по манекену в единоборствах).

Помимо тренажера X-light, для имитации движения, а также для мозжечковой стимуляции мы использовали доску Бильбоу. Именно мозжечок помогает синхронизировать работу центров мозга, ответственных за познавательные и двигательные функции, а также развить зрительно-моторное взаимодействие и координацию.

Проблема, вынесенная на рассмотрение в данной статье, заключается в том, что большинство исследований по этой теме содержит набор методик, в которых не предусмотрено использование когнитивных тренажеров, позволяющих улучшить характеристики внимания.

В связи с чем мы делаем предположение – внедрение в тренировочный процесс программы упражнений, в том числе на когнитивном тренажере X-light, а также ис-

пользование доски Бильгоу, поможет улучшить концентрацию и устойчивость внимания у спортсменов подросткового возраста.

Цель исследования: изучить эффективность программы развития внимания у спортсменов подросткового возраста с помощью когнитивных тренажеров.

В эксперименте приняли участие спортсмены подросткового возраста, занимающиеся такими индивидуальными видами спорта, как легкая атлетика, большой теннис, фигурное катание. Спортсмены были поделены на экспериментальную и контрольную группы. Перед началом внедрения программы когнитивных тренировок мы, используя такие методики, как корректурная проба Бурдона (оценка концентрации, устойчивости и объема внимания), тест Пьерона-Рузера (диагностика концентрации и переключения внимания) и тест Мюнстерберга (измерение избирательности и помехоустойчивости внимания), определили уровень характеристик внимания у спортсменов подросткового возраста. После этого в тренировочный процесс подростков, состоящих в экспериментальной группе, была добавлена программа когнитивных тренировок, включающая в себя нейродинамические упражнения («Рука-колени», «Кулак-ребро-ладонь», «Регулировщик»), игры на внимание (настольная игра «Дуббель», «Муха» и др.), а также задания, выполняемые при помощи когнитивного тренажера X-light и доски Бильгоу.

Мы использовали два режима работы когнитивного тренажера X-light:

1. «Правда-Ложь» – представляет собой тест для оценки скорости простой сенсомоторной реакции. В ходе выполнения задания спортсмен должен оперативно реагировать на зрительные стимулы, выбирая только заданный цвет. Суть методики заключается в фиксации времени и точности реакции при однотипном ответе на поступающие сигналы, что позволяет оценить базовые показатели зрительно-моторной координации. Доска Бильгоу использовалась нами для имитации движения (а также мозжечковой стимуляции) именно при выполнении этого упражнения.

2. «Правильное действие» – в данном упражнении каждому цвету сигнала с помощью приложения, установленного на планшет или телефон, можно задать определенный способ взаимодействия с сенсорной фишкой. В программе предусмотрено четыре варианта реакции:

- бесконтактное срабатывание на близком расстоянии (до 10 см);
- бесконтактное срабатывание на дальнем расстоянии (до 40 см);
- легкое касание фишки;
- сильный удар по фишке.

В нашем исследовании участникам требовалось реагировать только на два цвета: красный (бесконтактное срабатывание на близком расстоянии) и зеленый (легкий удар). Остальные цвета (синий, голубой, фиолетовый и желтый) необходимо было игнорировать. Упражнение позволяло одновременно задействовать несколько фишек, что давало возможность оценить сложную сенсомоторную реакцию спортсменов, включающую как выбор правильного действия, так и игнорирование нерелевантных стимулов.

После завершения программы мы провели повторное тестирование спортсменов обеих групп с помощью тех же методик. Статистический анализ данных с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердил значимое улучшение concentra-

ции и устойчивости внимания в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе результаты повторного тестирования по большей части оказались ниже или остались на прежнем уровне.

Таблица 1

Результаты участников экспериментальной группы до и после проведения программы по развитию внимания

Методика	Корректирующая проба Б. Бурдона		Тест Пьерона-Рузера		Тест Мюнстерберга		Тест Мюнстерберга	
Оцениваемый параметр	Среднее количество ошибок		Среднее количество ошибок		Среднее количество ошибок		Среднее количество найденных слов	
Этап внедрения программы/ Возрастная группа	КстЭ	КтрЭ	КстЭ	КтрЭ	КстЭ	КтрЭ	КстЭ	КтрЭ
10 лет	8,7	9,	1,3	0,25	4,4	2,0	9,5	12,1
11 лет	13,4	10,6	4,8	1,2	8,4	3,0	12,0	16,0
12 лет	4,6	3,6	1,0	0	2,0	2,6	21,0	22,3
13 лет	5,4	3,6	1,3	0,8	3,0	1,9	18,7	20,1

Примечание. КстЭ – констатирующий этап, КтрЭ – контрольный этап.

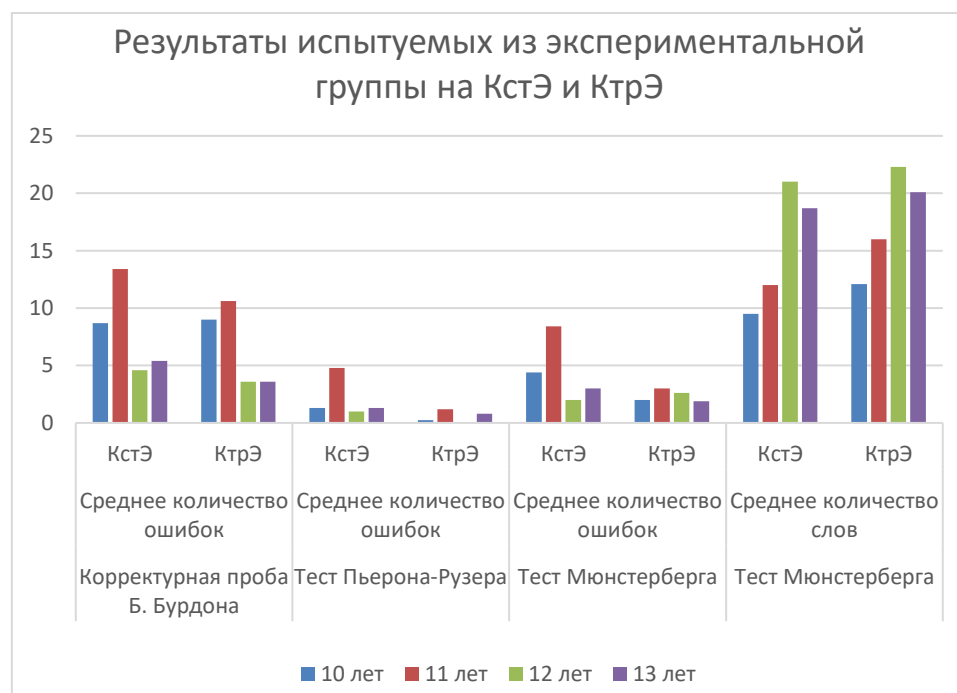


Рис. 1. Результаты испытуемых из экспериментальной группы на КстЭ (констатирующем этапе) и КтрЭ (контрольном этапе)

Согласно полученным данным, среднее количество ошибок, совершенное испытуемыми в корректирующей пробе Бурдона после прохождения ими программы, уменьшилось, за исключением группы 10-летних – у них количество ошибок после

проведения эксперимента стало чуть больше. Самое большое изменение среди всех возрастных групп при повторном выполнении корректурной пробы показала группа 11 лет – оптанты этого возраста стали делать в среднем на 2,8 ошибки меньше.

Повторное проведение теста Пьерона-Рузера показало, что улучшение результатов есть во всех возрастных группах. При этом возрастная группа 11 лет здесь также показала самые большие изменения – среднее количество ошибок уменьшилось в 4 раза.

Уменьшилось количество совершенных оптантами ошибок и в тесте Мюнстерберга. И здесь самый лучший результат также принадлежит возрастной группе 11 лет. В среднем при повторном проведении теста Мюнстерберга они сделали три ошибки (вместо 8,4 при первичном тестировании). А вот испытуемые из группы 12 лет показали чуть более слабые результаты - 2,6 ошибки вместо 2,0 на констатирующем этапе исследования.

Помимо этого, возрастная группа 11 лет стала лучшей по среднему количеству найденных слов – 16 слов на контрольном этапе вместо 12 слов на констатирующем этапе исследования.

Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения юных спортсменов представляет собой комплексный подход, объединяющий современные технологии (аппаратные тренажеры), игровые методы и нейропсихологические техники. Такое сочетание делает программу эффективным инструментом для развития когнитивных функций, в частности внимания. Проведенное исследование доказало, что регулярные когнитивные тренировки способствуют гармоничному психофизиологическому развитию подростков, создавая прочный фундамент для их дальнейшего спортивного роста.

Список источников

1. Сафонов В. К. Психология спортсмена: слагаемые успеха. М., 2023. С. 161–165.
2. Горбунов Г. Д. Психология физической культуры и спорта : учебник для студ. учреждений высш. образования. М., 2014. 130 с.
3. Ловягина А. Е. Психология физической культуры и спорта : учебник и практикум для вузов. М., 2023. С. 114–115.
4. Капилевич Л. В. Физиология человека. Спорт : учеб. пособие для прикладного бакалавриата. М., 2016. С. 100–120.
5. Тихомиров В. А. Применение когнитивного тренажера Xlight как педагогическое условие, направленное на совершенствование физических качеств // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2023. С. 318–324.
6. Ефремов Д. В., Ракитина О. В. Опыт использования программного обеспечения CLEVERBALLS при тренировке когнитивных способностей у спортсменов (на примере бокса и тайского бокса). Современные подходы к оптимизации процесса физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровления населения. 2024. С. 319–325.
7. Ефимова В. А., Дружинин О. А. Время сенсомоторной реакции и когнитивные способности (обзор зарубежных исследований). Комплексные исследования детства. 2023. С. 58–63.
8. Нехорошкова А. Н., Депутат И. С., Грибанов А. В. Сенсомоторные реакции в психофизиологических исследованиях (обзор). Физиология, 2015. С. 38–47.
9. Когнитивный тренажер Xlight. URL: <https://www.xlightsport.ru> свободный (дата обращения: 05.01.2025).

**Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов
первого курса технического вуза**

**Psychological and pedagogical support for the adaptation of first-year students
of a technical university**

Оксана Николаевна Фисоченко
Oksana Nikolaevna Fisochenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Валерьевна Овчинникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблем адаптации студентов первого курса технического вуза. В статье рассматриваются особенности этапов адаптации, а также влияние командообразования на адаптационные процессы и успешную интеграцию новых студентов в образовательную среду университета. Рассматривается специфика психолого-педагогического сопровождения студентов в техническом вузе, его этапы, особенности и проводимые мероприятия.

Ключевые слова: адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, командообразование

Keywords: adaptation, psychological and pedagogical support, team formation

Адаптация студентов первого курса технического вуза представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий психологическую, социальную и учебную составляющие. Переход из школьной среды в высшую школу сопровождается значительными изменениями: новой системой обучения, вхождением в новую социальную среду, повышенными академическими требованиями, необходимостью выстраивать отношения в новом коллективе.

Проблема адаптации первокурсников приобретает особую значимость в условиях трансформации российского высшего образования. Технические вузы сталкиваются с необходимостью подготовки высококвалифицированных кадров, востребованных на рынке труда. Эффективная адаптация студентов способствует формированию благоприятной среды для качественного усвоения материала и формирования профессиональных компетенций будущих инженеров и исследователей. Современные реалии требуют от образовательных учреждений внедрения эффективных механизмов психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов, обеспечивающих успешность их дальнейшего профессионального развития.

Адаптация студентов-первокурсников – процесс уникальный, он имеет как индивидуальный, так и групповой характер. Поэтому одним из важных факторов, влия-

яющих на адаптационные процессы студентов-первокурсников, является процесс командообразования в группе, где обучается студент. Именно в первичном коллективе академической группы осуществляются первые наиболее тесные связи, формируются межличностные отношения, открываются новые возможности личности, расширяется жизненный опыт, вырабатываются наиболее эффективные стратегии поведения [1]. О сплоченности студенческой группы писали А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, О. С. Газман. Это обусловлено тем, что становление студенческой группы как коллектива является актуальной проблемой для любого вуза. Успешный студент – не цель, а средство для формирования успешного компетентного специалиста [2, 3]. Формирование устойчивых связей внутри коллектива, поддержка коллег и наставничество помогают формировать профессиональные компетенции и укрепляют чувство принадлежности к своей группе.

Классически выделяют четыре стадии адаптации индивида к социальной среде. Опишем особенности адаптации студентов-первокурсников согласно этим этапам:

Первый этап – ознакомление (1–2 недели). Первый этап адаптации характеризуется знакомством студентов с новыми условиями учебы, правилами внутреннего распорядка, организацией учебно-воспитательного процесса. Этот период сопровождается высоким уровнем тревоги и неопределенности среди первокурсников. Происходит поиск своего места в группе.

Формируются базовые связи между студентами, создаются условия для знакомства друг с другом. Активные формы взаимодействия способствуют снятию напряжения и развитию коммуникативных навыков.

Второй этап – терпимость, приспособление (1–3 месяца). Вторым этапом адаптации связан с углубленным изучением предмета, развитием индивидуальных способностей и усилением интереса к выбранной профессии. Это этап столкновения с трудностями, возможны конфликты, снижение успеваемости. Студент активно включается в учебный процесс, проявляет инициативу, участвует в проектной работе и научных мероприятиях. Данный этап связан не только с учебной деятельностью, но и с отношениями в коллективе. Отношения могут не очень хорошо складываться, возникают стычки, неурядицы, слухи. Важно на данном этапе проявить терпимость при регулировании проблем.

Третий этап – принятие, аккомодация (3–12 месяцев). Привыкание к нагрузке, выработка стратегий обучения, укрепление социальных связей. Третий этап адаптации характеризует достижение студентом стабильного положения в учебном процессе и формирование профессиональной идентичности. Успешно пройдя первые два этапа, учащиеся начинают ощущать себя частью сообщества профессионалов своего направления. Создание рабочих коллективов и проектных групп, совместная работа над учебными заданиями позволяют развивать навыки коммуникации, лидерства и сотрудничества.

Студенты осознают важность соблюдения правил посещения, работы на занятиях, отношений в коллективе, что снижает риски возникновения академических задолженностей.

Четвертый этап – ассимиляция (конец первого года обучения, 2-й курс). Полная интеграция в учебный процесс, осознание себя частью коллектива, полностью принимаются нормы и ценности новой социальной среды.

Адаптация студентов технического вуза несет свой специфический характер. Основными когнитивными трудностями, с которыми приходится сталкиваться студенту технического вуза, является необходимость быстрого освоения большого объема технической информации, наличие развитого математического аппарата и способность абстрактно мыслить. Также возникают сложности с мотивацией, так как происходит переход с внешней мотивации (получить диплом) на внутреннюю, осознание своей будущей профессиональной перспективы и самореализации в профессии. Также у поступивших на первый курс вуза не хватает сформированной учебной самостоятельности. Третьим видом трудностей является социально-психологический аспект. В него включены: высокий уровень конкуренции в студенческой среде, необходимость установления новых социальных контактов и особенно сти гендерного состава (в группах в основном преобладают юноши).

Самостоятельно студентам-первокурсникам, обучающимся в техническом вузе, не просто влиться в образовательную среду, поэтому рекомендуется использовать психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах адаптации студентов в течение первого года обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это деятельность специально установленных людей для поддержки и решения разного рода задач, например, оказания психологической и педагогической помощи [5], помощи в выстраивании отношений с преподавателями, однокурсниками. Особенности технического образования (высокая учебная нагрузка, специфика технических дисциплин, необходимость развитого логического мышления) создают дополнительные сложности в процессе адаптации, что обуславливает необходимость разработки специальной системы сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение в техническом вузе понимается как целостная система профессиональной деятельности, направленная на создание оптимальных социально-психологических условий для успешной адаптации студентов к новым образовательным реалиям. Сопровождение должно носить комплексный характер и включать в себя несколько взаимосвязанных направлений [4]:

- 1) диагностическое (выявление индивидуальных особенностей адаптации);
- 2) профилактическое (предупреждение возможных трудностей);
- 3) коррекционно-развивающее (преодоление возникших проблем);
- 4) консультативное (индивидуальная работа со студентами);
- 5) просветительское (повышение психологической грамотности).

Можно выделить пять основных этапов психолого-педагогического сопровождения.

Первый этап является прогностическим. На данном этапе проводится анализ трудностей адаптации и планирование работы по повышению уровня адаптации студентов.

Второй этап является диагностическим. На данном этапе проводится оценка уровня адаптации студентов. Проводится входная диагностика (тестирование, анкетирование, наблюдение), формируются банки данных о студентах, разрабатываются индивидуальные маршруты сопровождения.

Третий этап является практико-действенным. На данном этапе реализуется программа сопровождения, в которую входят групповые адаптационные программы, ор-

ганизация психологического просвещения (предупреждение дезадаптации через информирование и обучение), проведение тренинговых занятий по адаптации (коммуникативных, командообразующих, формирование стрессоустойчивости), а также индивидуальные консультации для студентов, испытывающих трудности.

Четвертый этап является аналитическим. На данном этапе проводится итоговая диагностика уровня адаптации, а также анализируется эффективность проведенной работы.

Пятый этап является корректирующим. На данном этапе проводится корректировка программ сопровождения.

Важно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено не только на устранение проблем, но и на развитие личностного потенциала студентов [4].

Также в ходе психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов к процессу обучения на первом курсе стоит вопрос об организации работы с преподавателями и кураторами, которые работают со студентами. Необходимо повышать психолого-педагогическую компетентность преподавателей (семинары по работе с первокурсниками), координировать работу кураторов (разработка рекомендаций по поддержке студентов).

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса технического вуза играет ключевую роль в обеспечении высокого качества образовательного процесса в техническом университете. Эффективное сопровождение позволит не только минимизировать трудности адаптационного периода, но и заложить основы для успешного профессионального становления будущих инженеров. Особое значение при этом имеет развитие у студентов навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и профессионального самоопределения.

Список источников

1. Вартамян А. С. Особенности командообразования в студенческой среде // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (70). С. 134–139.
2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе : учебное пособие. М., 1986. 94 с.
3. Богомолова Н. Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. М., 1977. С. 180–205.
4. Система психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений вуза / авт.-сост.: Н. А. Добровидова, И. Л. Матасова, М. А. Шаталина, Е. Н. Устюжанинова. Самара, 2019. 72 с.
5. Попова Е. Н. Формы и способы социальной адаптации студентов в вузе // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов, 2020. С. 275–279.
6. Кобышева Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования личностных качеств социального педагога в условиях вузовского образования // Научное мнение. 2013. № 4. С. 142–145.

**Психолого-педагогические компетенции родителей,
воспитывающих детей и подростков с ОВЗ:
современный взгляд и практические рекомендации**

**Psychological and pedagogical competencies of parents of children and adolescents
with disabilities: a modern view and practical recommendations**

Анна Юрьевна Шмидт
Anna Yurievna Schmidt

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
buravleva@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития психолого-педагогических компетенций родителей, воспитывающих подростков и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обосновывается необходимость комплексной помощи и повышения компетентности родителей для эффективного воспитания и развития детей и подростков с ОВЗ. Определены ключевые компетенции, необходимые родителям, и предложены практические рекомендации по их развитию.

Ключевые слова: родительская компетентность, родители, дети и подростки, ограниченные возможности здоровья, эмоциональное выгорание, социальная изоляция, поддержка, мотивация, инклюзия

Keywords: Parental competence, parents, children and adolescents with disabilities, emotional burnout, social isolation, support, motivation, inclusion

В современном обществе все больше внимания уделяется вопросам инклюзивного образования и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако, как отмечал Л. С. Выготский [1], успешная интеграция ребенка с особенностями развития в общество невозможна без активного участия и компетентной поддержки со стороны семьи. К сожалению, многие родители детей и подростков с ОВЗ сталкиваются с рядом сложностей, таких как недостаток информации о диагнозе ребенка, эмоциональное выгорание, проблемы в общении, чувство социальной изоляции [2, 3]. В связи с этим повышение психолого-педагогической компетенции родителей становится крайне важной задачей, направленной на создание благоприятных условий для развития и социализации детей и подростков с ОВЗ.

Целью настоящей работы является определение психолого-педагогических компетенций, необходимых родителям для эффективного воспитания и развития детей и подростков с ОВЗ. Данная цель достигается посредством выявления основных сложностей, с которыми сталкиваются родители детей и подростков с ОВЗ, определения ключевых психолого-педагогических компетенций, необходимых родителям, разработки рекомендаций по развитию необходимых компетенций у родителей.

Воспитание ребенка с ОВЗ является сложным и многогранным процессом, требующим от родителей не только любви и заботы, но и специальных знаний и навыков. Исследования показывают, что родители детей и подростков с ОВЗ часто сталкиваются с большим количеством проблем. Среди них недостаток информации: родители могут испытывать дефицит информации о диагнозе ребенка, особенностях его развития, методах обучения и реабилитации [4].

Следующей сложностью, с которой сталкиваются родители детей и подростков с ОВЗ, – это эмоциональное выгорание: постоянный стресс, эмоциональная нагрузка и физическое истощение, связанные с особыми потребностями ребенка, могут привести к эмоциональному выгоранию родителей [5].

Проблемы в отношениях с ребенком: трудности в общении, конфликты, непонимание могут возникать из-за недостатка знаний и навыков эффективного взаимодействия [6]. Ребенок с ОВЗ требует к себе особого отношения, основанного на специфике медицинского диагноза.

Социальная изоляция – ещё один феномен, с которым могут столкнуться родители ребенка с ОВЗ. Они часто чувствуют себя изолированными от общества, испытывают трудности в общении с другими людьми [7].

Для успешного преодоления вышеуказанных трудностей родителям, воспитывающим детей и подростков с ОВЗ, необходимо обладать определенным набором психолого-педагогических компетенций. Поскольку понятие «компетенция» в современной научной литературе имеет неоднозначное значение, мы под ним будем понимать единство знания и навыков родителей в области педагогики и психологии, благодаря которым ребёнок с ОВЗ адаптируется и социализируется в современном обществе.

Ключевой психолого-педагогической компетенцией родителей детей и подростков с ОВЗ, с нашей точки зрения, является принятие и понимание, т. е. принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его особенностями и ограничениями. Другими словами, осознавать возможности и перспективы развития ребенка и не требовать от него невозможного.

Важной психолого-педагогической компетенцией предстает умение и навыки поддержки и мотивации. Умение поддерживать сильные стороны ребенка, поощрять его самостоятельность, создавать позитивную атмосферу в семье – вот что входит в содержание этой компетенции [9].

Умение защищать интересы ребенка – следующая психолого-педагогическая компетенция. Это означает отстаивание прав ребенка в школе, на улице, в других общественных местах, обеспечение уважительного отношения к ребенку и учет его потребностей [10].

Забота о себе также предстает важным качеством, необходимым родителям ребенка с ОВЗ. Понимание необходимости заботы о собственном здоровье и благополучии для успешного воспитания ребенка с ОВЗ выступает необходимым условием его успешной адаптации и социализации [5].

Не менее важной компетенцией выступают навыки коммуникации и сотрудничества. Под этим понимается прежде всего умение эффективно взаимодействовать с педагогами, специалистами и другими родителями, объединяя усилия для достижения наилучших результатов в развитии ребенка [3].

Для развития необходимых компетенций у родителей детей и подростков с ОВЗ рекомендуется обучение и самообразование. Посещение лекций, семинаров, тренингов, чтение книг и статей о воспитании детей с ОВЗ – обязательное условие возникновения и развития компетенций [4]. Консультации со специалистами, обращение за помощью к психологам, педагогам, дефектологам, логопедам, врачам и другим специалистам также способствуют росту компетентности родителей [3].

Участие в группах поддержки, общение с другими родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, обмен опытом и получение поддержки – ещё одно условие роста компетенций [7]. Обучение техникам управления стрессом, развитие навыков саморегуляции должны привести к повышению эмоциональной устойчивости и предотвратить эмоциональное выгорание [5].

Поиск поддержки со стороны близких, обращение за помощью к родственникам, друзьям, коллегам должны стать важным качеством родителей детей с ОВЗ [7].

Практические советы родителям детей и подростков с ОВЗ, с нашей точки зрения, могут быть выражены следующими тезисами:

- проявляйте терпение и любовь к ребенку;
- развивайте сильные стороны ребенка;
- поощряйте самостоятельность;
- создавайте спокойную и безопасную обстановку дома;
- не бойтесь просить помощи у специалистов и общаться с другими семьями.

Родитель ребенка с ОВЗ – первый и главный его педагог. Развитие психолого-педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей и подростков с ОВЗ, является необходимым условием для успешной интеграции этих детей в общество. Инвестиции в развитие родительских компетенций – это вклад в будущее детей с ОВЗ, это шанс для них реализовать свой потенциал и стать полноправными членами общества. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию эффективных программ и методик по повышению психолого-педагогической компетенции родителей детей и подростков с ОВЗ.

Список источников

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
2. Андреева О. С. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве. М., 2016. 272 с.
3. Коновалова Н. Л. Психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие. Владивосток, 2014. 128 с.
4. Кузьмина О. А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие. Челябинск, 2013. 124 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 420 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
7. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков : руководство для врачей и психологов. М., 1988. 248 с.
8. Лебединская К. С. Основные закономерности развития детей с нарушениями развития // Дефектология. 1998. № 4. С. 9–15.
9. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие. М., 2003. 408 с.
10. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учебное пособие для студентов вузов. М., 2004. 368 с.

**Психолого-педагогическое сопровождение детей
с хроническими заболеваниями в условиях медицинского стационара**

**Psychological and pedagogical support of children with chronic diseases
in a hospital setting**

Ольга Халдурдыевна Юсупова
Olga Khaldurdievna Yusupova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты влияния условий медицинских стационаров и специализированных лечебных учреждений на психику детей. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционально-психического состояния детей младшего школьного возраста в условиях медицинского стационара. Описаны этапы реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей с хроническими заболеваниями в обстановке детского лечебного учреждения. Показана необходимость пересмотра существующих подходов к организации лечебной среды в детских медицинских учреждениях.

Ключевые слова: хронические заболевания, психолого-педагогическое сопровождение, дети младшего школьного возраста, медицинский стационар, госпитальная депривация, внутренняя картина болезни, качество жизни

Keywords: chronic diseases, psychological and pedagogical support, children of primary school age, medical hospital, hospital deprivation, internal picture of the disease, quality of life

В современном мире наблюдается устойчивый рост числа детей с хроническими заболеваниями, что связано как с улучшением диагностических возможностей медицины, так и с негативным влиянием экологических, социальных и генетических факторов. По данным Всемирной организации здравоохранения (WHO) и Детского фонда Организации Объединенных Наций (UNICEF) за 2023 год, хронические патологии у детей становятся ведущей причиной их инвалидизации и ограничения социальной активности, при этом каждый третий ребенок с таким диагнозом сталкивается с необходимостью длительной госпитализации [1]. Согласно оценкам Научного центра здоровья детей Российской Федерации, до 32% нарушений здоровья у несовершеннолетних носят хронический характер [2]. Пребывание в стационаре, особенно повторное и продолжительное, сопровождается формированием госпитальной депривации и создает для детей двойной стресс: с одной стороны, они испытывают физические страдания и ограничения, с другой – оказываются в вынужденной изоляции от привычной среды, переживают разрыв соци-

альных связей и образовательной траектории. Нахождение детей в условиях медицинских стационаров и специализированных лечебных учреждений в течение длительного временного периода оказывает глубокое воздействие на их эмоционально-психическое состояние. Это влияние выходит за рамки временного стресса, затрагивая глубинные аспекты формирования личности и социализации [3]. Ребенок, лишенный привычной среды, сталкивается с дефицитом социальных связей, что может привести к задержкам в развитии коммуникативных навыков, госпитальной депривации и эмоциональной неустойчивости. Исследования отечественных авторов (В. И. Айдаров, С. З. Хайбуллина, И. Ю. Захарова, Д. Н. Исаев, Р. А. Коненкова и др.) подчеркивают, что подобные условия способствуют формированию тревожных расстройств и нарушений привязанности [4–7]. Зарубежные ученые (L. Carroll, A. Parodi, J. Bowlby) акцентируют внимание на долгосрочных последствиях госпитализации, в частности, таких как снижение адаптационных способностей во взрослом возрасте [8, 9]. Все эти данные указывают на необходимость пересмотра существующих подходов к организации среды в детских медицинских учреждениях. Вместе с тем А. Г. Муталов замечает, что подобное положение дел не только снижает качество жизни маленьких пациентов, но и его преодоление требует колоссальных человеческих ресурсов и финансовых вливаний со стороны систем здравоохранения, образования и социальной защиты [10]. При этом, несмотря на признание важности психолого-педагогического сопровождения пациентов – обучающихся образовательных учреждений, его реализация в условиях стационара остается фрагментарной и несистемной. Основная проблема заключается в дисбалансе между медицинскими и образовательно-реабилитационными задачами. Больницы, ориентированные на купирование острых состояний, зачастую не располагают ресурсами для организации непрерывного педагогического процесса или работы психологов [11]. Даже в специализированных детских отделениях психолого-педагогическое сопровождение длительно болеющих детей сводится к эпизодическим занятиям, которые не учитывают специфику хронических заболеваний – например, необходимость адаптации программ для детей с онкологией, аутоиммунными нарушениями или редкими генетическими синдромами. Ключевой проблемой является отсутствие междисциплинарного взаимодействия. Педиатры, психологи, педагоги и социальные работники действуют разрозненно, что приводит к противоречивым рекомендациям и дублированию процедур. Например, режим двигательной активности, назначенный врачом, может конфликтовать с потребностями ребенка в сенсорной разгрузке, которую предлагает психолог. Кроме того, слабо разработаны методики интеграции образовательного компонента в лечение: школьники, находящиеся на длительной госпитализации, нередко отстают от программы, а дошкольники лишаются возможности подготовиться к школе [12]. Особую сложность представляет работа с эмоционально-поведенческими реакциями. Описывая негативное влияние хронического заболевания на детскую психику, Г. С. Никифоров констатирует формирование «внутренней картины болезни» – комплекса страхов, негативных установок и пассивности, которые усугубляются в условиях стационара [13]. Традиционные методы педагогики, рассчитанные на здоровых детей, оказываются малоэффективными в больничных палатах: игнорирование боли, усталости или побочных эффектов терапии провоцирует сопротивление маленьких

пациентов и детскую агрессию. При этом существующие протоколы психологической помощи часто ограничиваются кризисной интервенцией, не затрагивая долгосрочные аспекты адаптации.

В психологической литературе существует довольно много определений понятия «психолого-педагогическое сопровождение», соответственно, возникает неоднозначное его понимание. Проводя анализ литературных источников, мы можем отметить, что большинство исследователей едины во взгляде на то, что сопровождение возможно осуществлять только в условиях позитивного отношения к субъекту сопровождения (ребенку), его высокой активности, а также, по мнению А. М. Козловой, «его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлении к личностному росту, самосовершенствованию» [14, с. 12]. Психолого-педагогическое сопровождение характеризуется исключительно положительным влиянием на личность и поведение обучающегося. Подобное воздействие на детскую психику заключается в активной деятельности сопровождаемого, психолого-педагогической поддержке со стороны психолога, направленной на защиту, заботу, поддержку, положительное подкрепление в процессе освоения ребенком образовательного и социокультурного опыта [15]. Обобщая подходы к понятию психолого-педагогического сопровождения, Л. К. Сидорова определяет, что это «тип психолого-педагогической деятельности, которая состоит в превентивном научении ребенка самостоятельности планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта растущего человека» [16, с. 87].

В рамках проведенного эмпирического исследования нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения детей с хроническими заболеваниями, длительно пребывающих на лечении в условиях медицинского стационара. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения включала психодиагностическое исследование особенностей эмоционально-негативных состояний детей с хроническими заболеваниями. Выборочную совокупность составили 50 детей младшего школьного возраста (7–10 лет) с хроническими заболеваниями различной этиологии, проходящих лечение в детском стационаре клиник ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет Минздрава России» (СибГМУ, город Томск). Исследование было реализовано дискретно, в период с октября по декабрь 2024 г. и проводилось с согласия родителей или законных представителей всех несовершеннолетних участников. Для минимизации проявлений психологического стресса и активизации адаптивных стратегий совладания с ним (копинга) процедуры психологического тестирования проводились в формате игровых сессий с использованием визуальных подсказок и сенсорных инструментов. Полученные диагностические данные обезличивались посредством кодировки и хранились в соответствии с требованиями конфиденциальности и этических стандартов. В процессе эмпирического исследования было оформлено два срезовых тестирования (претест, посттест), между которыми осуществлялись психолого-педагогические психокоррекционные мероприятия, направленные на преодоление нега-

тивной эмоциональности у детей, длительно пребывающих в условиях медицинского стационара.

На начальном этапе исследования осуществлялась психодиагностика детских страхов с использованием проективной методики «Страхи в домиках» (авторы А. И. Захаров, М. А. Панфилова), направленной на выявление преобладающих видов детских страхов и их интенсивности у детей в возрасте старше трех лет. Далее исследование углубилось в оценку общего уровня тревожности болеющих детей с помощью рисуночной методики «Выбери нужное лицо», созданной в 1949 г. американскими психологами Р. Тэмл, М. Дорки, В. Амен (в русскоязычной адаптации В. М. Астапова, Л. А. Ясюковой), основанной на проективных рисунках социальных ситуаций. При психодиагностике более старших детей применялась валидная и психометрически надежная «Методика многомерной оценки детской тревожности» (ММОДТ), разработанная отечественными психологами под руководством Л. И. Вассермана в лаборатории медицинской психологии и психодиагностики Научно-исследовательского психоневрологического института им. В. М. Бехтерева (Санкт-Петербург) [17]. Обработка и интерпретация всех полученных психодиагностических данных показала, что у детей, длительно пребывающих в лечебном стационаре, преобладали медицинские страхи высокой и сверхвысокой степени выраженности (боязнь боли, уколов и других медицинских процедур, врачей, страх смерти), что подтвердило актуальность и очевидную необходимость целенаправленной психокоррекционной работы с ними. Результаты диагностики продемонстрировали, что в группе из 50 «стационарных» детей 24% из них показали высокий индекс тревожности (ИТ), связанный с ситуациями медицинских процедур, изоляции и госпитальной депривации.

На последующем этапе нами была реализована программа психолого-педагогического сопровождения длительно болеющих детей, пребывающих в условиях медицинского стационара. В рамках данной программы осуществлялась психокоррекционная работа, направленная на редукцию негативной эмоциональности и снижение тревожных и фобических реакций у обозначенной категории детей младшего школьного возраста. Занятия с детьми проводились в групповом и индивидуальном форматах. Содержание программы было адаптировано с учетом диагноза, индивидуального физического и эмоционального состояния каждого ребенка (в случае необходимости сокращалась длительность активных игр и усиливался фокус релаксационных практик). Программа состояла из десяти занятий, каждое из которых было посвящено конкретной теме. Например, шестое занятие на тему «Волшебное дыхание» позволило детям освоить технику диафрагмального дыхания для мгновенного снижения чувства тревоги. В долгосрочной перспективе программа психолого-педагогического сопровождения направлена на подготовку ребенка к возвращению их госпитальных условий в привычную для него среду. Для проверки математико-статистической гипотезы о снижении негативной эмоциональности детей после апробации психокоррекционной программы применялся ранговый критерий Уилкоксона для связанных выборок («до» и «после» психокоррекционного вмешательства). Полученные в результате математико-статистической процедуры результаты, подтвержденные критерием Уилкоксона ($W = 325$, $p = 0,01$ для страхов;

$W = 330$, $p = 0,001$ для тревожности), показали статистически значимое уменьшение эмоционально-негативных состояний у детей, проходивших длительное лечение в стационаре и задействованных в рамках психокоррекционных мероприятий программы психолого-педагогического сопровождения. Такая согласованность результатов по разным инструментам измерения усиливает валидность выводов. Полученные значения критерия Уилкоксона (W) отражают степень различий между диагностическими данными «до» и «после» психокоррекционного вмешательства, а низкие показатели уровня значимости p ($p < 0,05$) указывают на высокую достоверность произошедших изменений. Оценка динамики тревожности также подтвердила эффективность программы. Это свидетельствует о том, что использованные в рамках реализации психокоррекционной программы методы арт-терапии, когнитивно-поведенческие техники и элементы игротерапии оказали эффективное влияние на копинг детских страхов, связанных с медицинскими процедурами, госпитальной депривацией и социальной изоляцией. Тем не менее даже после психокоррекции тревожность у детей в клинике осталась превышающей норму, что связано с длительной изоляцией, ограничением социальных контактов и медицинскими вмешательствами. Для смягчения этих факторов необходимы системные изменения: создание сенсорных комнат, введение «терапевтических часов» с участием родителей, обучение медперсонала эмпатическому общению.

Таким образом, успешная апробация программы психолого-педагогического сопровождения детей, проходивших длительное лечение в университетской клинике Сибирского государственного медицинского университета (Томск), позволяет говорить о ее эффективности и практической значимости. Снижение тревожности и страхов маленьких пациентов не только улучшило их эмоциональное состояние, но и косвенно повлияло на физическое здоровье: дети стали охотнее сотрудничать с медицинским персоналом, реже отказывались от лечебных процедур, демонстрировали большую вовлеченность в реабилитацию. Результаты проведенного эмпирического исследования открывают перспективы для внедрения аналогичных программ психолого-педагогического сопровождения в условиях других медицинских стационаров для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Список источников

1. World Health Organization & United Nations Children's Fund. Global report on children with developmental disabilities. 2023. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240080232> (дата обращения: 20.04.2025).
2. Бантеева М. Н., Маношкина Е. М., Соколовская Т. А. Тенденции заболеваемости и динамика хронической патологии у детей в возрасте 0–14 лет в Российской Федерации // Социальные аспекты здоровья населения. 2019. Т. 65. № 5. С. 10. URL: <https://vestnik.mednet.ru/content/view/1105/30/lang.ru> (дата обращения: 20.04.2025).
3. Смирнова Е. О. Детская психология. М., 2010. 280 с.
4. Айдаров В. И., Хайбуллина С. З. Психолого-педагогические аспекты госпитализации детей. М., 2010. 150 с.
5. Захарова И. Ю. Влияние госпитализации на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста // Педиатрия. 2010. № 5. С. 45–52.
6. Исаев Д. Н. Психология больного ребенка. СПб., 1996. 240 с.

7. Коненкова Р. А., Корытова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.
8. Carroll L., Parodi A. Long-term effects of hospitalization on child development. NY., 2009. 180 p.
9. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003. 477 с.
10. Муталов А. Г. Немедикаментозное лечение детей с первичной артериальной гипотензией. М., 1993. 119 с.
11. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985. 168 с.
12. Авдеева Н. Н. Развитие эмоциональной сферы детей в условиях госпитализации // Психологическая наука и образование. 2018. № 2. С. 71–80.
13. Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб., 2008. 679 с.
14. Козлова А. М. Активность ребенка в условиях сопровождения // Дошкольное воспитание. 2020. № 5. С. 10–15.
15. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2009. 304 с.
16. Сидорова Л. К. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста. М., 2018. 180 с.
17. Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение. СПб., 2005. 410 с.

УДК 159.9:364.044-053.2+616-08

Комплексная профилактика синдрома эмоционального выгорания у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья

Comprehensive prevention of burnout syndrome among parents of children with disabilities

Яна Владимировна Алексеева
Yana Vladimirovna Alekseeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия.
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia.

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
buravleva@tspu.ru

Аннотация. Эмоциональное выгорание родителей, воспитывающих детей с инвалидностью, остаётся одной из наиболее острых социально-психологических проблем современности. В статье рассматриваются причины возникновения этого состояния, его последствия для семьи и общества, а также комплекс мер, направленных на его профилактику. Особое внимание уделяется российскому контексту: анализируются существующие программы поддержки, роль некоммерческих организаций и методы саморегуляции, доступные в условиях ограниченных ресурсов. Представленные выводы опираются на данные отечественных исследований и практический опыт работы с семьями.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, дети с инвалидностью, родительский стресс, социальная поддержка, психологическая помощь

Keywords: emotional burnout, children with disabilities, parental stress, social support, psychological help

Воспитание ребёнка с инвалидностью – это путь, наполненный не только любовью и заботой, но и непрерывными испытаниями. Ежедневный уход, медицинские процедуры, финансовые затраты и социальная изоляция создают уникальный стрессовый фон, который постепенно подтачивает эмоциональные и физические ресурсы родителей. Согласно исследованиям, проведённым Институтом социологии РАН, более половины таких семей в России сталкиваются с хронической усталостью, чувством безысходности и потерей веры в собственные силы. Эти симптомы, объединённые понятием «эмоциональное выгорание», не только ухудшают качество жизни родителей, но и негативно сказываются на развитии ребёнка. В условиях недостаточной развитости инфраструктуры поддержки и сохраняющейся стигмы проблема требует комплексного решения, объединяющего усилия государства, общества и самих семей. Цель статьи – систематизировать факторы риска и предложить комплексные меры профилактики выгорания.

Теоретические аспекты эмоционального выгорания

В отечественной психологии феномен выгорания родителей детей с инвалидностью изучается через призму родительского стресса – состояния, вызванного дисбалансом между требованиями среды и доступными ресурсами. Как отмечает А. Я. Варга, ключевыми маркерами выгорания становятся хроническая усталость, эмоциональное отчуждение и когнитивные искажения, такие как ощущение бесперспективности собственных усилий. Российские исследователи подчёркивают, что специфика выгорания в этой группе связана с длительностью и интенсивностью стрессоров: родители редко получают возможность отвлечься от роли «сиделки», а их потребности в отдыхе и личном времени часто игнорируются.

Особое значение в развитии выгорания имеет концепция «заботливой усталости» (caregiver fatigue), разработанная в рамках зарубежных исследований (Zarit, Reever, Bach-Peterson). Согласно этой концепции, родители детей с инвалидностью испытывают специфическую форму истощения, связанную с постоянной необходимостью учитывать потребности другого человека при одновременном игнорировании собственных нужд. Это состояние усугубляется так называемым «синдромом хронического горя» – постоянным переживанием утраты по отношению к ожиданиям, которые родители связывали с ребёнком.

Социальный контекст усугубляет ситуацию. Стигматизация семей, воспитывающих детей с особенностями развития, остаётся распространённым явлением. Многие родители сталкиваются с непониманием со стороны окружающих, что заставляет их замыкаться в себе и отказываться от поиска помощи. Как показывает исследование С. М. Алексеевой, более 40% матерей скрывают диагноз ребёнка даже от близких друзей, опасаясь осуждения. Это создаёт порочный круг: изоляция усиливает стресс, а стресс, в свою очередь, делает невозможным выход из изоляции.

Факторы риска и их проявление

Психологические аспекты выгорания тесно переплетены с социально-экономическими реалиями. Одной из наиболее болезненных тем для родителей становится тревога за будущее ребёнка. По данным Фонда «Обнажённые сердца», более 80% опрошенных матерей и отцов испытывают страх, что после их смерти некому будет обеспечить уход за сыном или дочерью. Этот экзистенциальный страх усугубляется финансовыми трудностями: расходы на реабилитацию, лекарства и специальное оборудование в среднем составляют 25–30 тысяч рублей в месяц, что для многих семей становится непосильной ношей.

Семейная динамика также претерпевает значительные изменения. Нарушение супружеских отношений, неравномерное распределение обязанностей, конфликты с родственниками создают дополнительное напряжение. Изменение традиционных ролей в семье, проблемы с другими детьми, испытывающими дефицит внимания, приводят к эмоциональной холодности, частым ссорам и чувству одиночества.

Не менее значимым барьером остаётся дефицит доступных услуг. Даже в крупных городах родители сталкиваются с длинными очередями в реабилитационные центры, а в сельской местности ситуация и вовсе критическая. Как отмечает Е. В. Петрова, в малых населённых пунктах психологическая и дефектологическая

помощь доступна лишь трети семей. Бюрократические сложности при оформлении льгот и отсутствие единой информационной системы дополнительно истощают и без того ограниченные ресурсы.

Стратегии профилактики и поддержки

Профилактика эмоционального выгорания требует многоуровневого подхода. На индивидуальном уровне эффективными оказываются практики саморегуляции. Дыхательные упражнения, медитация и техники тайм-менеджмента, адаптированные для родителей в условиях цейтнота, помогают восстановить внутренний баланс. Например, методики И. Г. Малкиной-Пых, разработанные специально для этой аудитории, учат находить «окна» для отдыха даже в насыщенном графике.

Важную роль играют инициативы некоммерческих организаций. Проекты вроде «Я не одна» (фонд «Выход») предоставляют бесплатные психологические консультации, а онлайн-платформа «Особое детство» объединяет тысячи семей, предлагая юридическую поддержку и возможность обмена опытом. Региональные программы, такие как «Передышка» в Новосибирской области, позволяют родителям на несколько часов передать заботу о ребёнке обученным волонтерам, что становится глотком воздуха в череде бесконечных обязанностей.

Государственная поддержка, хотя и развивается медленнее, тоже вносит вклад. Федеральный закон № 419-ФЗ о компенсации расходов на технические средства реабилитации, внедрение тьюторов в школах и развитие инклюзивного образования постепенно снижают нагрузку на семьи. Однако, как подчёркивает А. В. Бабушкина, ключевой проблемой остаётся неравномерность распределения ресурсов: жители мегаполисов имеют доступ к значительно большему числу услуг, чем семьи из глубинки.

Практические рекомендации

Для родителей первостепенным становится умение заботиться о себе. Регулярный отдых, даже кратковременный, участие в онлайн-сообществах и использование мобильных приложений для отслеживания эмоционального состояния (например, «Антистресс» от проекта «Помощь рядом») помогают сохранить устойчивость. Не менее важно преодолевать внутренние барьеры и обращаться за помощью как к психологам, так и к социальным службам.

Специалистам, работающим с семьями, стоит активнее внедрять скрининговые опросники для раннего выявления признаков выгорания. Методика В. В. Бойко, адаптированная для российских реалий, позволяет быстро оценить уровень стресса и направить родителей на дополнительные консультации. Выездные программы поддержки в сельской местности и малых городах могли бы стать мостом между семьями и доступными ресурсами.

Государству необходимо расширять программу «Доступная среда», делая акцент не только на физической инфраструктуре, но и на создании центров дневного пребывания для детей с инвалидностью. Налоговые льготы для работодателей, готовых предоставить гибкий график родителям, могли бы снизить финансовое давление и дать семьям больше возможностей для восстановления сил.

Реализация этих мер требует поэтапного внедрения – от пилотных проектов в отдельных регионах с тщательной оценкой эффективности по множеству пара-

метров до постепенного масштабирования успешных практик. Такой многоаспектный подход позволит создать устойчивую систему поддержки, учитывающую как актуальные потребности семей, так и долгосрочные перспективы сохранения их психологического благополучия. Ключевым становится принцип непрерывности сопровождения – от момента постановки диагноза ребенку и на всех последующих этапах жизни семьи с учетом изменяющихся потребностей и обстоятельств.

Эмоциональное выгорание родителей детей с инвалидностью – это не личная слабость, а закономерный ответ на системные проблемы. Его профилактика требует не только индивидуальной работы, но и изменений на уровне общества: преодоления стигмы, развития инклюзивной культуры и равного доступа к ресурсам. Успешные региональные инициативы, такие как волонтерские программы «Передышка» или онлайн-сообщества, демонстрируют, что даже небольшие шаги способны улучшить качество жизни семей. Однако для масштабных преобразований необходима консолидация усилий государства, НКО и профессионального сообщества. Будущие исследования должны фокусироваться на оценке долгосрочных эффектов таких программ и поиске решений для самых уязвимых групп – семей, живущих в отдаленных регионах и за чертой бедности.

Список источников

1. Варга А. Я. Родительский стресс: теория и практика. М. : Генезис, 2018.
2. Малкина-Пых И. Г. Техники саморегуляции для родителей особых детей. СПб. : Питер, 2020.
3. Алексеева С. М. Стигматизация семей с детьми-инвалидами: социальные и психологические аспекты // Журнал практической психологии, 2019.
4. Бабушкина А. В. Инклюзия и поддержка семей: опыт России // Вестник образования, 2022.
5. Бойко В. В. Диагностика эмоционального выгорания: методики и подходы. М. : Институт психологии РАН, 2017.
6. Петрова Е. В. Региональные практики поддержки родителей детей-инвалидов. Социальная работа, 2021.

**Когнитивно-поведенческая терапия как эффективный метод работы
с тревожностью у детей младшего школьного возраста**

**Cognitive behavioral therapy as an effective method of dealing with anxiety
in primary school children**

Анастасия Евгеньевна Белоусова
Anastasia Evgenievna Belousova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Валерьевна Овчинникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышенной тревожности у детей. Обсуждаются причины тревожности, включая социальные факторы, и подчеркивается важность когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) как эффективного метода работы с тревожными состояниями. КПТ фокусируется на взаимосвязи между мыслями, эмоциями и поведением, предлагая стратегии, такие как идентификация автоматических мыслей и когнитивное реструктурирование. Эффективность КПТ подтверждается множеством исследований, показывающих значительное снижение уровня тревожности у детей. В статье представлены примеры техник КПТ, адаптированных для детей, такие как «Мысли-ловушки», «Шкала тревоги» и другие, которые помогают развивать уверенность и навыки саморегуляции. Также подчеркивается важность индивидуального подхода и вовлечения родителей в терапевтический процесс.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческая терапия, тревожность, дети и подростки, младший школьный возраст, игровые форматы, принципы когнитивно-поведенческой терапии, практические упражнения

Keywords: cognitive behavioral therapy, anxiety, children and adolescents, primary school age, principles of CBT, practical exercises, game formats

Повышенная тревожность у детей – одна из наиболее распространенных проблем, с которой сталкиваются родители и педагоги. Различные тревожные расстройства встречаются у 15–20% детей и подростков [1]. В работах К. Хорни тревога рассматривается как эмоциональное состояние, возникающее вследствие фрустрации не биологических, а социальных потребностей, в том числе и в раннем детстве. Ребенок испытывает тревогу в ситуациях, потенциально мешающих удовлетворению его потребностей в заботе, любви и ласке [2]. Тревожность может проявляться в виде страхов, повышенной нервозности, трудностей с концентрацией внимания и даже соматических симптомов, таких как головные боли и боли в животе [3]. Младший школьный возраст (7–11 лет) [4] – это период, когда дети особенно подвержены тревожности из-за новых социальных ролей (ученик, одноклас-

сник) и повышенных требований, предъявляемых со стороны образовательной системы и родителей, а также со стороны сверстников. В этом возрасте дети начинают осознавать ожидания окружающих, что может приводить к чувству неуверенности и страху не соответствовать им [5].

Возрастные особенности проявления тревожности у младших школьников могут включать в себя:

1. Социальная тревожность. Дети могут испытывать страх перед общением с новыми людьми или перед выступлениями на публике. Это может проявляться в застенчивости, избегании социальных ситуаций или в физическом дискомфорте (потливость, дрожь).

2. Учебная тревожность. С увеличением требований к успеваемости дети могут испытывать страх перед проверками знаний или оценками. Это может проявляться в нежелании идти в школу, жалобах на головные боли или животные боли.

3. Секреты и страхи. В этом возрасте дети могут бояться темноты, монстров под кроватью или других фантастических существ, что связано с их развивающимся воображением. Эти страхи часто являются нормальной частью детского развития, но могут вызывать значительный дискомфорт.

Тревожность в младшем школьном возрасте может иметь долгосрочные последствия. Если она не будет должным образом поддержана и скорректирована, это может привести к более серьезным проблемам в подростковом возрасте и во взрослой жизни, включая социальные фобии, депрессию и низкую самооценку. Важно создавать поддерживающую среду, где дети смогут открыто обсуждать свои страхи и получать помощь от родителей и педагогов [5]. В таких условиях особую значимость приобретает использование эффективных методов работы с тревожными состояниями, одним из которых является когнитивно-поведенческая терапия (КПТ).

КПТ – это научно обоснованный метод психотерапии, который фокусируется на взаимосвязи между мыслями, эмоциями и поведением. Исследования в области КПТ начались еще в середине XX в., и с тех пор было проведено множество исследований, эмпирических работ, мета-анализов, клинических исследований, что подтверждает эффективность этого метода. Кроме того, существует множество учебников, монографий, статей, курсов и практических руководств по КПТ в психологическом консультировании, что свидетельствует о широком распространении и популярности этого подхода.

Основная идея КПТ, заключается в том, что мысли («когниции») влияют на чувства и поступки (поведение) человека, а их изменение позволяет улучшить психологическое состояние. Если изменить негативные или искаженные мысли, можно изменить эмоциональное состояние и поведение [6].

Основные принципы КПТ включают в себя:

1. Идентификацию автоматических мыслей – выявление мыслей, которые возникают в тревожных ситуациях (например: «Я не справлюсь», «Все будут смеяться надо мной»).

2. Когнитивное реструктурирование – замена иррациональных мыслей на более реалистичные и позитивные.

3. Поведенческие эксперименты – практические упражнения для проверки негативных убеждений.

4. Развитие навыков саморегуляции – обучение техникам управления тревогой (дыхательные упражнения, релаксация).

Данный метод активно применяется не только для работы с тревожными расстройствами, но также с депрессией, фобиями и нарушениями социальной адаптации [7].

Результаты клинических исследований, проведенных в последние годы, свидетельствуют о достаточно высокой эффективности КПТ в работе с детьми и подростками с различными психическими расстройствами и проблемами адаптации. Специалисты, применяющие КПТ, отмечают улучшение психического состояния пациентов, а также снижение симптомов тревожности, депрессии и поведенческих проблем. Российские исследования также подтверждают эффективность этого метода. Работы А. М. Прихожан подчеркивают, что КПТ помогает детям младшего школьного возраста справляться с тревожностью, связанной с учебной деятельностью и социальными взаимодействиями [8]. Метаанализ, проведенный Холмогоровой и Гаранян (2020), показал, что у 70–80% детей и подростков с эмоциональными расстройствами наблюдается значительное улучшение после курса терапии [9].

При работе в когнитивно-поведенческом подходе с детьми важно учитывать несколько ключевых аспектов связанных с возрастными особенностями детей младшего школьного возраста:

Во-первых, необходим индивидуальный подход, учитывающий уровень развития ребёнка и его интересы. Например, упрощение языка и использование метафор, сказок и визуальных материалов может существенно повысить понимание.

Во-вторых, использование визуальных материалов, таких как рисунки, схемы и диаграммы, помогает детям лучше понять свои эмоции и справиться с ними. Игровые форматы, включая ролевые игры и интерактивные задания, делают процесс обучения более увлекательным и доступным.

В-третьих, регулярная обратная связь от психолога позволяет обсуждать прогресс и успехи ребёнка, что способствует его мотивации. Наконец, работа с родителями играет важную роль: обучение родителей техникам поддержки и закрепления навыков способствует более эффективному применению методик в домашней обстановке.

В этом контексте можно выделить ряд техник когнитивно-поведенческой терапии, которые эффективно используются на практике для работы с детьми, испытывающими повышенную тревожность.

Примеры техник КПТ для детей включают:

«Мысли-ловушки» – объяснение детям, что некоторые мысли могут «ловить» их в ловушку тревоги. Например, мысль «Я провалю контрольную» может вызвать страх. Ребёнка учат заменять её на более реалистичную: «Я готовился и сделаю всё, что смогу».

«Шкала тревоги» – ребёнок учится оценивать уровень своей тревоги по шкале от 1 до 10, что помогает осознать, что тревога не всегда достигает максимума.

«Сундук сокровищ» – ребёнок записывает или рисует свои успехи и положительные моменты, чтобы обращаться к ним в тревожных ситуациях.

«Ролевая игра: супергерой против тревоги» – выбор роли супергероя, который побеждает страх через диалог (например, «что бы сказал герой этой мысли?»). Цель – развитие уверенности.

«Дыхание дракона» – глубокий вдох через нос и выдох со звуком «шшш», как будто выпускают пар. Цель – релаксация.

«Копилка побед» – сбор записок с успехами в коробке (например, «Сегодня я поднял руку на уроке!»). Цель – формирование позитивного самоощущения.

«Техника визуализации» – представление спокойного места, где ребенок может расслабиться и почувствовать себя в безопасности.

«Письмо себе в будущем» – написание письма, в котором ребёнок описывает свои достижения и мечты, что помогает сфокусироваться на позитиве.

«Игра в эмоции» – использование карточек с изображениями различных эмоций. Ребёнок учится определять свои эмоции и обсуждать их.

«Создание личного герба» – создание герба, отражающего сильные стороны ребёнка и его достижения, что помогает повысить самооценку.

Эти упражнения станут эффективным инструментом для работы с детской тревожностью, способствуя развитию навыков саморегуляции, повышению уверенности и улучшению эмоционального состояния детей. Они помогут детям лучше понимать и управлять своими эмоциями, а также научат их справляться с тревожными ситуациями в повседневной жизни.

Тем не менее существуют и ограничения, которые стоит учитывать при применении КПТ. Когнитивная незрелость детей до 10 лет может затруднять анализ абстрактных мыслей. В таких случаях целесообразно делать упор на поведенческие техники, такие как ролевые игры и поощрение. Соппротивление детей, которые отказываются говорить о своих чувствах, можно преодолевать, применяя проективные методы, например рисование или создание сказок. Нехватка времени также может быть проблемой, но короткие сессии и домашние задания помогут сохранить прогресс и обеспечить постоянное взаимодействие с методами.

В заключение необходимо отметить, что когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) доказала свою эффективность в работе с тревожностью, в том числе у детей младшего школьного возраста. Её сила заключается в сочетании структурированного подхода и гибкости, позволяющей адаптировать техники под возрастные и индивидуальные особенности ребёнка. Адаптация методов КПТ для детской аудитории, использование игровых и творческих подходов делают её доступной и эффективной. Когнитивно-поведенческая терапия не только помогает снизить уровень тревоги, но и учит детей навыкам саморегуляции, которые остаются с ними на всю жизнь. Важно также признать, что успех терапии зависит от индивидуализации методов, участия семьи и междисциплинарного подхода, который включает взаимодействие педагогов и психологов.

Список источников

1. Чутко Л. С., Сурушкина С. Ю., Анисимова Т. И. Тревога и страхи у детей и подростков // Журнал неврологии и психиатрии. 2016. Вып. 1. С. 99–103.
2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М. : Айрис-пресс, 2004. 196 с. ISBN 978-91-983073-3-7.
3. Астапов В. М., Малкова В. М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства : учебное пособие для вузов. М : Юрайт, 2018. 273 с. ISBN 978-5-534-06937-2.

4. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2007. 384 с. ISBN 978-5-7695-4068-4.
5. Кузнецова П. В. Специфика тревожности младших школьников // Современная начальная школа. Екатеринбург, 2023. Вып. 10 (53). С. 96–98.
6. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб. : Питер, 2021. 448 с. ISBN 978-5-4461-1156-5.
7. Все о когнитивно-поведенческой терапии: особенности, эффективность, как работает КПТ-терапевт. URL: <https://niidpo.ru/blog/vse-o-kognitivno-povedencheskoj-terapii-osobennosti-efektivnost> (дата обращения: 11.03.2025).
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с. ISBN 5-89502-089-5.
9. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Пуговкина О. Д. Исследования эффективности психотерапии психических расстройств: история и современное состояние проблемы. М. : Неолит, 2022. 240 с. ISBN 978-5-6046371-2-8.

**Психология переживания одиночества в ранней юности:
результаты выборочного ментального скрининга**

Loneliness in early adolescence: results of selective mental screening

Татьяна Владимировна Блохина
Tatiana Vladimirovna Blokhina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Проведен аналитический обзор предметно-содержательного пространства понятия «одиночество». В статье представлены результаты психологического скрининга переживания одиночества обучающимися раннего юношеского возраста. Эмпирические результаты проведенного исследования позволяют констатировать: одиночество не всегда несет в себе негативный модус и является тягостным для человека. В статье отражено, что одиночество удовлетворяет актуальную в ранней юности психологическую потребность в физическом уединении.

Ключевые слова: одиночество, психология одиночества, обучающиеся юношеского возраста, ранняя юность, психологический скрининг одиночества

Keywords: loneliness, psychology of loneliness, adolescents, early adolescence, psychological screening of loneliness

В современном постиндустриальном мире стремительное развитие информационных технологий и быстрый темп жизни приводят к тому, что молодые люди проводят значительную часть своего личного времени в интернете и виртуальных средах, особенно в социальных сетях, которые служат удобной и доступной платформой для общения. Однако, что вполне очевидно, онлайн-коммуникации имеют ряд ограничений, в частности, они не имеют единого реального пространства, не предполагают непосредственного межличностного взаимодействия и исключают нормативно допустимую в подобных ситуациях тактильную близость. Все это создает замкнутую изолированную искусственную среду, в которой трудно найти единомышленников и близких друзей. Вследствие такого положения дел современная **молодежь довольно остро ощущает нехватку близких взаимоотношений и глубину своего одиночества**. В информационном мире наблюдается отчужденность людей друг от друга, распадаются традиции и устои, снижается ценность живого человеческого общения [1]. И даже несмотря на то, что молодые люди практически ежедневно находятся в сообществе себе подобных (на учебе и работе), определенная часть из них при этом нередко живут уединенно, замыкаются в себе. Кроме того, повышенная мобильность современного социума, постоянная загру-

женность обязательной учебной и профессиональной деятельностью, нехватка времени на себя также закономерно приводят к одиночеству.

Феномен одиночества в наши дни активно изучается в социальной психологии и смежной с ней социологии. В научной литературе одиночество традиционно рассматривается как «негативное эмоциональное переживание, возникающее по причине социальной изоляции от других людей, как социальное явление, распространяющееся с появлением мегаполисов, увеличением социальной мобильности населения, кризисом семейных отношений» [2, с. 231]. **Чувство одиночества в ранней юности** может быть связано с кризисом смысла жизни, недопониманием во взаимоотношениях со сверстниками, родителями, близкими взрослыми и социальным окружением. Оно проявляется в переживании собственной ненужности, бесполезности и неудачливости, дискомфорта от пребывания в окружении большой компании людей и т. д. При этом зачастую когда происходит легкая адаптация к современному ускоренному ритму жизни, а интернет-коммуникации становятся привычными, потребность в реальном межличностном интимном общении, являющемся ведущим видом деятельности в ранней юности, может практически исчезнуть. И это является отражением имеющей место быть психологической сложности феномена одиночества и, как следствие, его недостаточной изученности [3]. В подтверждение этой мысли можно привести высказывание Л. Ф. Вязниковой и соавторов: «Очевидно, что феномен одиночества принадлежит к числу наиболее значимых, многоаспектных явлений как в философии, так и в психологии, представления о котором были и остаются довольно неоднозначными» [4, с. 4]. Данное обстоятельство делает весьма актуальными предпринимаемые попытки эмпирического изучения феномена одиночества.

Вполне очевидно, что проблема психологического переживания одиночества в ранней юности не является абсолютно новой для современной научной психологии; одиночество как внутреннее ментальное состояние человека существовало во все времена. Негативную составляющую проблемы одиночества отмечали известные феноменологи и психиатры XX в. Ж. П. Сартр, Э. Гуссерль, Э. Эриксон, Э. Фромм, рассматривая одиночество как психоэмоциональное состояние последствий изоляции индивида [5–8]. Оригинальный подход к изучению одиночества представлен в философских трудах (С. Н. Соловьев, Н. А. Бердяев, Е. Н. Трубецкой, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, П. А. Флоренский), трактовавших одиночество как проблему духовного и культурного кризиса человечества [9]. В современной психологической науке наибольший вклад в изучение предметно-содержательного поля одиночества принадлежит экзистенциальному направлению, понимающему данный феномен как личностное состояние каждого человека (К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь, К. Мустакас, Дж. Боулби) [10–13]. Экзистенциалисты признают, что одиночество может быть потенциальной силой к развитию личности, большое значение придавая тому, как сам человек определяет свое положение в обществе в зависимости от своего внутреннего мира. В контексте проблем общения суть понимания одиночества может быть сведена к следующему: «Индивид не может найти необходимый ему эмоциональный отклик в процессе общения и, как следствие, испытывает одиночество» [4, с. 5]. Регистрируемый во всем мире риск суицидального поведе-

ния у людей, болезненно переживающих одиночество, обуславливает появление работ, предлагающих психотерапевтические подходы и методы копинга (совладания) его негативных составляющих [14–15].

С целью эмпирической верификации психологических особенностей переживания одиночества в ранней юности нами было проведен выборочный психологический скрининг, в котором приняло участие 19 человек – обучающиеся средних и высших учебных заведений города Томска в возрасте от 15 до 20 лет (период ранней юности). Психологический скрининг (син. ментальный скрининг; от англ. mental – «психический» и screening – «просеивание») представляет собой довольно быстрое диагностическое обследование респондентов (экспресс-скрининг), позволяющее из выборочной совокупности выделить релевантную «группу риска» либо обнаружить отдельных лиц с проявлениями начальных признаков формирования какого-либо психологического нарушения или расстройства. Принято считать, что **экспресс-скрининг ментального состояния** – это быстрый и информативный метод оценки психического здоровья, который помогает вовремя определить наличие нарушений и начать их коррекцию. Наиболее часто психологический скрининг бывает направлен на выявление ранних признаков депрессивных и тревожных расстройств, симптомов когнитивных нарушений, склонности к психосоматическим реакциям, рисков развития суицидальных мыслей или аутоагрессивного поведения, наличия постстрессового психоэмоционального напряжения и его влияние на психику [16–17]. Обычно скрининг проводится с использованием стандартизированных методик (в случае наличия таковых в арсенале современной научной психологии), обеспечивающих объективность и достоверность результатов.

Для реализации ментального скрининга нами был разработан авторский опросник, который условно может быть назван «Стремитесь ли вы к одиночеству?», включающий восемь вопросов закрытого типа, отражающих предметно-содержательное поле психоэмоциональных переживаний одиночества лицами раннего юношеского возраста. Вопросы, направленные на диагностику трудностей переживания одиночества в ранней юности, для которой эта психологическая проблема зачастую оказывается настолько болезненной, что бывает вытеснена на периферию сознания с помощью бессознательных механизмов психологической защиты и мало осознаваемого копинга, в реализованном нами опроснике были «защиты» внутрь вопросов о желании «побывать одному», «испытать одиночество» или отношении к новым знакомствам. Примеры вопросов, включенных в опросник, можно видеть в табл. 1 (ограниченный объем статьи не позволяет нам представить полный перечень вопросов, предъявленных участникам экспресс-скрининга).

На первый вопрос «Как часто вы испытываете потребность побыть в одиночестве» 22,2% респондентов, т. е. практически каждый пятый участник опроса, ответили «часто, практически каждый день». Ровно такая же доля респондентов (22,2%) испытывает потребность в одиночестве редко, примерно один раз в месяц. «Иногда, один или несколько раз в неделю» хотели бы остаться наедине с самим собой более половины опрошенных – 55,6 % от всех представителей выборочной совокупности. Практически не нашлось ни одного респондента, который бы заявил, что никогда не испытывал потребности побыть в одиночестве.

**Результаты ментального экспресс-скрининга переживаний состояния одиночества
в ранней юности, %**

№ п/п	Формулировка вопроса	Варианты ответов	Частота ответов
1	Как часто вы испытываете потребность побыть в одиночестве?	Часто	22,2
		Иногда	55,6
		Редко	22,2
		Никогда	0,0
2	Как вы себя чувствуете, когда проводите время в одиночестве?	Отлично	22,2
		Хорошо	38,9
		Нейтрально	27,8
		Некомфортно	11,1
		Плохо	0,0
3	Насколько для вас важно иметь близких друзей?	Не важно	5,3
		Нейтрально	26,3
		Очень важно	68,4

На вопрос «Как вы себя чувствуете, когда проводите время в одиночестве» дают позитивный ответ («отлично», «хорошо», «нормально») подавляющее большинство респондентов, принявших участие в нашем экспресс-скрининге (89,9%), и только 11,1% опрошенных указывают, что в ситуации одиночества им становится скучно либо они испытывают дискомфорт и тревогу. Однако ответы на третий вопрос нашей анкеты «Предпочитаете ли вы проводить свободное время в компании либо в одиночестве» свидетельствуют возможно об обратном: только 5,3% опрошенных предпочитают одиночество, 10,5% опрошенных (в два раза больше) хотели бы проводить свое свободное время в компании сверстников. При этом остальному большинству респондентов одинаково комфортно и в компании, и с самим собой.

Идентификацию степени значимости своих внутренних переживаний, связанных с проблемой психологического одиночества, можно обнаружить в ответах на такой вопрос: «Насколько комфортно вам заводить новые знакомства»: 21,0 % респондентов испытывают определенные сложности и трудности; обратный модус эмоций (отсутствие переживаний) при этом обнаруживается у 42,1 % участников проведенного ментального экспресс-скрининга. Практически для такого же количества молодых людей (36,8%) ситуация приобретения новых знакомых нейтральна и даже безразлична. Второй, практически равнозначный по количеству образующих его вопросов первому, блок вопросов был посвящен рассмотрению социального (внешнего) фактора, детерминирующего направленность психоэмоционального модуса переживания одиночества. В первую очередь это касалось аттрактивного отношения (впечатления), испытываемого к социальным сетям, современным информационным технологиям, большим социальным группам (толпе) и т. п. Было обнаружено, что существенная часть опрошенных (31,6%) испытывает психологический дискомфорт, находясь внутри больших социальных групп (массовых скоплений людей, в «теле» толпы). При этом 10,5% респондентов стараются побыстрее

покинуть большую социальную группу. И практически не обнаружено таких респондентов (0,0%), которым хотелось бы устремиться внутрь толпы, «раствориться» в массовом скоплении людей.

При этом выраженное избегание социума вступает в очевидный и логически объяснимый диссонанс с потребностью респондентов в близком интимно значимом общении. Так, 68,4% испытуемых отмечают, что для них важно иметь рядом с собой близкого человека; лишь 5,3% опрошенных не испытывают потребности в близком друге. Высоко вероятно, что именно такая доля респондентов проведенного скрининга безболезненно переносит одиночество, а остальная часть использует неосознаваемые механизмы психологической защиты от тревоги и переживания одиночества, совладания (копинга) с имеющими место быть негативными эмоциями, вызванными отсутствием рядом близкого, любимого и любящего человека. И наконец, последний вопрос скрининга «Согласны ли вы с утверждением, что современные технологии способствуют усилению одиночества», носящий, безусловно, проективный характер, продемонстрировал «масштабы» проблемы переживания одиночества в анализируемой выборочной совокупности – 31,6% респондентов дали положительный ответ на этот вопрос, выступающий своеобразным маркером – индикатором проведенного ментального скрининга, дающего общие представления о злободневной для ранней юности психологической проблеме.

Подводя итоги проведенного экспресс-скрининга, направленного на психологическую диагностику проблемных ситуаций, связанных с переживанием состояния одиночества в ранней юности, можно констатировать, что данный психологический феномен не всегда несет в себе негативный модус и является тягостным для человека. Эмпирические данные, полученные в нашем исследовании, подтвердили предположение о том, что присущее ранней юности стремление «побыть с самим собой» удовлетворяет актуальную для обозначенного возраста психологическую потребность в уединении, запускает процесс познания себя, личностного самоопределения, позволяет личности подготовиться к будущим серьезным чувствам.

Список источников

1. Филиндаш Е. В. Особенности информационного общества, инициирующие одиночество в среде российской молодежи // Вестник университета. 2015. № 8. С. 243–248.
2. Синкевич И. А., Тучкова Т. В. Влияние самооценки на переживание чувства одиночества в ранней юности // Казанский педагогический журнал. 2021. № 5. С. 230–238.
3. Кобытова Г. С. Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень зрелости психозащитного поведения у педагогических работников // Фундаментальные исследования. 2006. № 11. С. 89–92.
4. Вязникова Л. Ф., Ткач Е. Н., Вырупаева А. О. Психология переживания одиночества в юности и молодости. Хабаровск, 2019. 132 с.
5. Сартр Ж.-П. Тошнота: Избранные произведения. М., 1994. 496 с.
6. Гуссерль Э. В сетях феноменологии. СПб., 2004. 367 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 340 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2011. 288 с.
9. Кобытова А. И., Кобытова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197). С. 196–204.

10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М., 1994. 233 с.
11. Бьюдженталь Д. Наука быть живым. Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. М., 1998. 336 с.
12. Moustakas C. Loneliness and love // Spectrum. 1972. P. 20–21.
13. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003. 447 с.
14. Кoryтова Г. С., Еремина Ю. А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39.
15. Кoryтова Г. С., Кoryтова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170.
16. Коненкова Р. А., Кoryтова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.
17. Тулитбаева Г. Ф., Хайдаршина Р. Н. Исследование взаимосвязи одиночества и суицидальных рисков у подростков и пожилых людей // Психолог. 2023. № 6. С. 66–79.

Жизнестойкость студентов психолого-педагогического направления подготовки

Hardiness of students in the psychological and pedagogical field of training

Елена Владимировна Готовцева
Elena Vladimirovna Gotovtseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Павловна Молчанова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
alenamolchanov@yandex.ru

Аннотация. в статье представлено сравнение результатов диагностики студентов педагогического вуза и педагогического колледжа на этапе констатирующего эксперимента по выявлению уровня жизнестойкости и её компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска. Выявлено, что студенты колледжа имеют больше показателей низкого уровня жизнестойкости, а также определены отличия в соотношении уровней компонентов жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость, уровни жизнестойкости, вовлеченность, контроль, принятие риска

Keywords: hardiness, levels of hardiness, commitment, control, challenge

Современный мир предъявляет особые требования к системе профессионального образования: набор качеств молодого специалиста постоянно дополняется, все более смещаясь в сторону личностных психологических характеристик. Все пристальнее внимание научного сообщества к внутренним ресурсам человека, позволяющим ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды и сохранять свое психологическое и физическое здоровье. Одним из качеств современного человека является жизнестойкость (*hardiness*), по терминологии, предложенной С. Мадди, представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [1, с. 17]. Более 50 лет ученые разных подходов исследуют данный феномен, но до сих пор открываются все новые неожиданные грани этой сложной характеристики психологической составляющей личности. Способность жизнестойкости развиваться в течение жизни позволяет практикам влиять через развитие её компонентов на другие характеристики. Данная стратегия успешно применяется в коррекционно-развивающих программах для различных возрастных групп.

В рамках нашего исследования жизнестойкость рассматривается как условие успешной профессиональной адаптации. Развитие компонентов жизнестойкости на этапе получения профессионального образования позволяет подготовить обучающегося не только как специалиста, но и повлиять на развитие осознанности, мотивационной сферы, ценностных убеждений и самооценки. При этом коррекционная

работа должна учитывать особенности обучающихся разных уровней образования, поскольку соотношение компонентов жизнестойкости различается.

Мы сравнили показатели жизнестойкости студентов психолого-педагогического направления подготовки колледжа и вуза.

На этапе констатирующего эксперимента, проводимого на базе ФГБОУ ВО ТГПУ, было протестировано 60 студентов психолого-педагогического направления подготовки. Одним из методов диагностики был выбран Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптирован Д. А. Леонтьевым, Е. В. Рассказовой, 2006). Опросник, состоящий из 45 высказываний, 15 из которых являются прямыми, а 30 – обратными, позволяет определить количественную выраженность трех компонентов жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Вовлеченность (commitment) определяется как убежденность человека в том, что максимальная включенность в жизненные события увеличивает шансы человека найти что-то интересное в жизни для себя.

Контроль (control) определяется как убежденность человека в то, что его действия могут повлиять на происходящее. Это позволяет человеку сохранять активную позицию, не впадая в состояние беспомощности, и быстрее выходить из стрессовых ситуаций.

Принятие риска (challenge) определяется как убежденность человека в том, что любая жизненная ситуация – это потенциал для развития и роста, через преодоление испытаний, получение опыта и, как следствие, личностное развитие, позволяющее избежать сожалений из-за упущенных возможностей.

Суммирование показателей этих трех составляющих дает общий уровень жизнестойкости (низкий, средний, высокий). В результате исследования было выявлено:

- по шкале «Вовлеченность» 58,3% студентов имеют средний уровень, 23,3% – низкий и 18,3% – высокий уровень;

- по шкале «Контроль» средний уровень у 61,7% студентов, низкий уровень – 18,3%, высокий – 20% студентов;

- по шкале «Принятие риска» средний уровень определен у 63,3% студентов, низкий – 18,3%, высокий – 18,3%.

По трем шкалам большинство опрошенных студентов вуза имеют средние показатели.

При суммарном подсчете общего показателя было выявлено, что 65% студентов имеют средний уровень жизнестойкости, 18,3% – низкий уровень, 16,7% – высокий уровень жизнестойкости.

Таким образом, большая часть студентов вуза имеют средние показатели жизнестойкости и её компонентов.

Для сравнения уровня жизнестойкости студентов вуза и среднего профессионального образования были взяты материалы исследования, проведенного на базе ГАОУ СПО НСО «Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко» г. Новосибирска в период с 02.10.2021 по 02.04.2022. В исследовании участвовали 42 студента в возрасте 17–21 г., обучающихся по направлению подготовки 44.02.04 Специальное дошкольное образование; специализация: Работа с детьми с ОВЗ и ограниченными возможностями.

В результате исследования были получены следующие данные:

- по шкале «Вовлеченность»: средний уровень – 61,9% студентов, низкий уровень – 38,1% студентов;
- по шкале «Контроль»: высокий уровень – 4,8% студентов, средний уровень – 59,5% студентов, низкий уровень – 35,7% студентов;
- по шкале «Принятие риска: высокий уровень – 38,1% студентов, средний уровень – 54,8% студентов, низкий уровень – 7,1% студентов.

Следовательно, по трем шкалам большинство студентов колледжа имели средние значения.

Оценивая в целом уровень жизнестойкости у обследуемых студентов, выявили, что 11,9% студентов имели высокий уровень жизнестойкости, 50% – средний уровень, 38,1% – низкий уровень жизнестойкости.

Обобщая результаты по тесту Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, автор делает следующие выводы:

- 1) у большинства студентов колледжа по трем исследуемым шкалам отмечались средние значения;
- 2) у большинства студентов колледжа отмечался средний уровень жизнестойкости [2, 33].

Наглядно показатели исследований показаны в табл. 1 и на рис. 1–4.

Таблица 1

Процентное соотношение показателей жизнестойкости и её компонентов

Уровень	Вовлеченность		Контроль		Принятие риска		Жизнестойкость	
	ФПСО	НПК	ФПСО	НПК	ФПСО	НПК	ФПСО	НПК
Низкий	28,3	38,1	18,3	35,7	18,3	7,1	18,3	38,1
Средний	58,3	61,9	61,7	59,5	63,3	54,8	65	50
Высокий	18,3	0	20	4,8	18,3	38,1	16,7	11,9

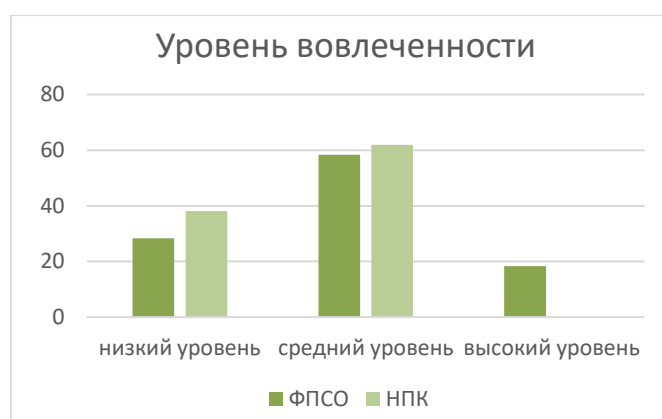


Рис. 1. Процентное соотношение уровня вовлеченности студентов вуза и колледжа

Можно заметить, что у студентов колледжа отсутствуют показатели высокого уровня вовлеченности и больше процент показателя низкого уровня, что может быть, на наш взгляд, обусловлено несколькими причинами:

- спецификой направления подготовки;
- низкими коммуникативными навыками вследствие общей тенденции ухода в виртуальную реальность;
- низким уровнем вовлеченности в общественную деятельность;
- общей неуверенностью в себе и низкой самооценкой;
- нечеткими представлениями о своей будущей профессиональной деятельности.

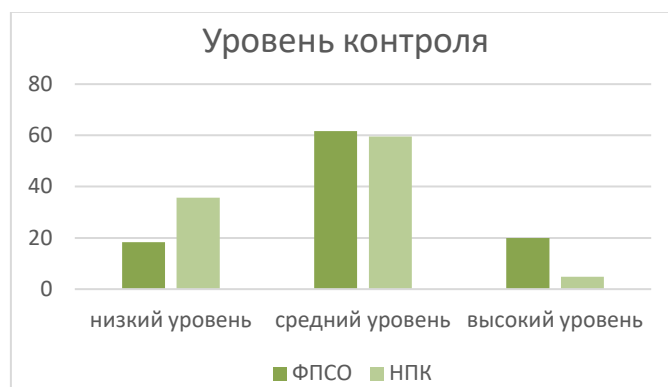


Рис. 2. Процентное соотношение уровня контроля студентов вуза и колледжа

Студенты колледжа имеют больше показателей низкого уровня компонента контроля, что может быть обусловлено недостаточной сформированностью убеждений в том, что они могут как-то повлиять на происходящие в их жизни события. На наш взгляд, необходимы более точечные исследования для определения степени влияния на данный показатель внешней гиперопеки и контроля со стороны семьи и преподавателей, а также неуверенности в правильности своих действий вследствие низкой самооценки самого студента.

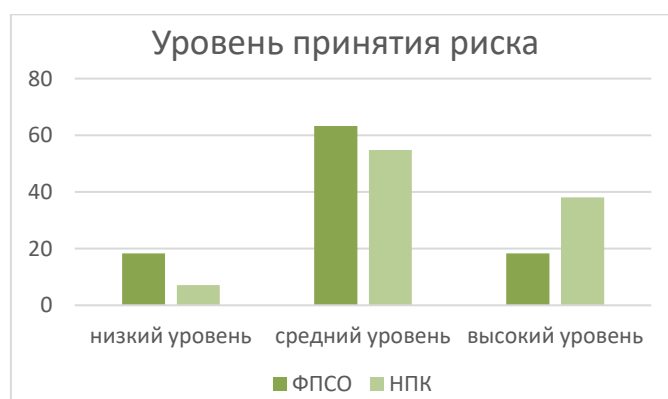


Рис. 3. Процентное соотношение уровня принятия риска студентов вуза и колледжа

Студенты колледжа демонстрируют наличие большого процента показателей высокого уровня принятия риска. В целом такие показатели характерны для юношеского возраста. Однако при несбалансированном развитии компонентов жизнестойкости в соотношении со «скромными» показателями контроля это может быть маркером склонности к необдуманным, спонтанным действиям под влиянием ситу-

минутных желаний и социального окружения. Студенты вуза в данном случае демонстрируют больше осознанности в принятии риска.

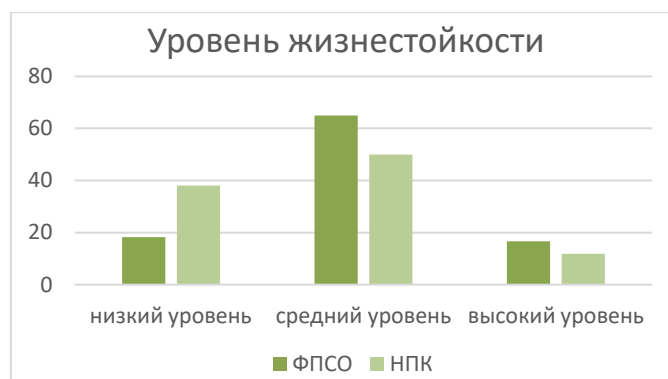


Рис. 4. Процентное соотношение общего уровня жизнестойкости студентов вуза и колледжа

Студенты колледжа имеют больше показателей низкого уровня жизнестойкости, меньше показателей среднего и высокого уровня по сравнению со студентами вуза. Это может быть обусловлено различными причинами, что требует дополнительных исследований. На основании данного сравнения можно предположить, что при коррекционной работе, направленной на развитие жизнестойкости, необходимо по-разному расставлять акценты, учитывая выявленные различия.

Список источников

1. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2024. 159 с. ISBN 978-5-89357-417-3.
2. Зубова Т. Д. Развитие жизнестойкости студентов посредством формирования конструктивного мышления : спец. 44.04.02 : выпускная квалификационная работа / Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; науч. рук. Е. В. Гребенникова. 1 компьютерный файл (pdf; 1,56 Mb). Томск, 2022. Доступ из сети НБ ТГПУ. URL: <http://fulltext.tspu.edu.ru/LA/vkr2022-557.pdf>

**Влияние социальных сетей на психическое здоровье личности:
актуализация проблемы и пути решения**

**The impact of social media on an individual's mental health:
addressing the problem and finding solutions**

Евгений Владимирович Бормотов
Evgeniy Vladimirovich Bormotov

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
ums@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем психологии – изучению влияния социальных сетей на психическое здоровье личности. В статье представлены статистические данные, свидетельствующие о непрерывном росте числа пользователей социальных сетей, показана положительная и отрицательная сторона использования этих сетей. Рассмотрена специфика синдрома упущенной выгоды и зависимости от социальных сетей. Описаны рекомендации, которые помогут пользователям сократить длительность посещения соцсетей. Кроме того, родителям даны советы, на что необходимо обратить внимание в том случае, если ребенок является активным пользователем социальных сетей. Показана роль доступных гаджетов и приложений для контроля детей в социальных сетях.

Ключевые слова: социальные сети, синдром упущенной выгоды, зависимость от социальных сетей, психическое здоровье

Keywords: social networks, fear of missing out, social media addiction, mental health

Социальные сети в силу своих уникальных возможностей и преимуществ являются исключительно привлекательными и играют все большую роль в жизни человека, глубоко воздействуя на его личность [1–3]. Одним из факторов популярности сетей во всем мире – это анонимность или частичная анонимность участников социальных сетей. Участник сообщает о себе только ту часть сведений, которую он считает нужной, и это дает возможность изменить представление о себе в глазах других пользователей. Особенную привлекательность для подрастающего поколения социальные сети представляют в связи с возможностью свободного выражения мнения [4–5].

В настоящее время в мире существуют сотни платформ социальных сетей. Основные платформы, такие как Facebook*, Instagram*, X (бывший Twitter), LinkedIn, Pinterest, WhatsApp*, Snapchat, TikTok и YouTube, имеют значительные базы пользователей. Кроме того, существует множество нишевых платформ, ориентирован-

ных на определенные интересы, отрасли или сообщества, что вносит свой вклад в общее разнообразие социального медиа-ландшафта.

По данным отчета «Global Digital 2023» креативного агентства We Are Social, современный человек проводит в интернете около семи часов в день, отдавая предпочтение социальным сетям. В среднем шесть из 10 интернет-пользователей обращаются к онлайн-ресурсам в первую очередь в поисках информации, а также чтобы поддерживать связь с друзьями и семьей (53,7%), быть в курсе новостей и текущих событий (50,9%), смотреть видеоролики, сериалы или кино (49,7%) [6].

Выявлено, что в условиях пандемии COVID-19 существенно увеличилось количество пользователей социальными сетями. Так, если в Российской Федерации на начало 2020 г. количество пользователей социальными сетями составляло 70 млн человек, то на начало 2023 г. их количество выросло до 106 млн человек, что составляет 73,3% от общей численности населения [7–8]. До пандемии максимум времени нахождения в социальных сетях приходился на воскресенье (что вполне естественно), то теперь он приходится на вторник, захватывая время работы и учебы.

Социальные сети неоднозначно влияют на человека. С одной стороны, они способствуют общению, социализации и доступу к информации, с другой стороны – могут вызывать тревожность, депрессию, проблемы с самооценкой и восприятием реальности, нарушение внутрисемейных отношений [9–10]. Интересно, что 50% российских пользователей социальных сетей отмечают их положительное влияние и только 17% утверждают, что они «мешают реальной жизни» [11].

Рассмотрим более подробно два явления, которые являются следствием негативного влияния социальных сетей на личность, – это синдром упущенной выгоды (FOMO) и зависимость от социальных сетей. Отметим, что FOMO и зависимость от социальных сетей тесно связанные, но не тождественные понятия. FOMO представляет собой психологическое состояние, а зависимость от социальных сетей – более широкое понятие, которое может включать в себя FOMO, но также затрагивает и другие аспекты поведения, связанные с использованием социальных сетей.

FOMO – это психологическое состояние, характеризующееся тревогой и страхом пропустить что-то важное, интересное или полезное, что происходит в жизни других людей [12].

Основными признаками FOMO являются [13]:

- 1) постоянное желание быть в курсе событий и новостей, даже если они не касаются непосредственно;
- 2) сравнение себя с другими людьми в социальных сетях, особенно с теми, кто, по мнению человека, ведет более интересную жизнь;
- 3) чувство тревоги, если человек не может участвовать в каких-то событиях или мероприятиях;
- 4) постоянное желание проверить обновления в социальных сетях и других источниках информации;
- 5) принятие решений под влиянием FOMO, например, покупка вещей или участие в мероприятиях, чтобы не отставать от других.

Показано, что FOMO более выражен у людей с высокой тревожностью, депрессией, негативной аффективностью и низким уровнем субъективного благополучия,

а также у тех, для кого характерны повышенные значения нарциссизма и нейротизма. Степень проявления FOMO зависит и от социального контекста: он чаще фиксируется ближе к концу дня и в конце недели, когда происходит большое количество общественных событий [14].

Зависимость от социальных сетей – это поведенческая аддикция, характеризующаяся навязчивым желанием проводить время в социальных сетях, которое может негативно влиять на повседневную жизнь человека. Согласно статистике, примерно у трети людей, активно использующих онлайн-платформы для общения, имеются признаки умеренной аддикции или сильного неконтролируемого влечения.

Считается, что зависимость от социальных сетей формируется под влиянием нескольких факторов. Как правило, все они имеют психогенную природу. К таким факторам относят [15]:

- личностные особенности пользователя: заниженная самооценка, неуверенность в себе, замкнутость и пр.;
- трудности общения в реальной жизни;
- недостаток внимания и поддержки со стороны родственников;
- одиночество;
- получение новых впечатлений и пр.

В качестве признаков зависимости от социальных сетей можно назвать [16]:

- 1) потерю контроля над временем, проводимым в сети;
- 2) пренебрежение важными обязанностями;
- 3) социальную изоляцию;
- 4) тревогу и беспокойство;
- 5) постоянную проверку уведомлений;
- 6) нарушение режима сна;
- 7) эмоциональную зависимость;
- 8) проблемы с физическим здоровьем.

Выделяют несколько стадий зависимости от социальных сетей [17].

На начальной стадии отмечаются предвестники: навязчивое стремление проверять аккаунт, новости, комментарии, лайки и личные сообщения. Человек предвкушает следующий «сеанс» в соцсетях: становится чуть больше возбужденным, нетерпеливым, раздражительным. При этом он различными способами демонстрирует желание закончить текущее дело и взять в руки смартфон или сесть за компьютер. Иногда это сопровождается желанием уединиться, закрывшись в комнате. Время, проведенное в сети, постоянно увеличивается.

В период выраженной зависимости человек уже не может скрыть своего влечения. У него заметно повышается настроение и улучшается самочувствие во время использования гаджета. Эмоции становятся ярко выраженными: смех, гнев, разочарование. Аффективное состояние полностью определяется происходящим в социальных сетях. Человек не может прекратить сеанс просмотра лент новостей и мультимедиа материалов. Обещанный «час с телефоном» превращается в полдня. Нарастает пренебрежение семьей, работой, учебой и друзьями.

Важным признаком зависимости от социальных сетей является синдром отмены. В периоды долгого воздержания от использования гаджетов появляется раз-

дражительность, озлобленность, подавленность, ощущение пустоты. Никакие другие занятия не приносят удовольствия. Человек начинает врать членам семьи, преподавателям, работодателям. Например, сообщает о плохом самочувствии как причине прогула занятий или рабочего дня. Часто ухудшается физическое самочувствие: возникают головные боли, нарушения аппетита и сна, дискомфорт в шее и спине.

Одним из действенных способов защиты от зависимости считается четкое определение временных рамок для использования интернета в качестве средства проведения досуга. Назовем несколько рекомендаций, которые помогут сократить длительность посещения соцсетей [18]:

1. Используйте общение в социальных сетях только в том случае, если нет альтернативного способа связаться с человеком.

2. Установите в веб-браузере ограничение на загрузку картинок – чем меньше ярких и интересных иллюстраций, тем быстрее контент теряет свою привлекательность.

3. Установите распорядок дня и составляйте план дел, которые необходимо выполнить к вечеру.

4. Найдите хобби, которое будет требовать от вас концентрации, займет свободное время и позволит найти единомышленников для совместной деятельности и общения в реальном мире.

5. Откажитесь от публикации статусов и сообщайте друзьям новости по телефону.

6. Пригласите друзей на спектакль, в галерею, кафе, парк или на каток. Подойдут любое место и дело, которые помогут хорошо провести время и общаться в реальности.

7. Если самостоятельно контролировать время, проводимое в сети, не получается, воспользуйтесь специальными программами, которые напоминают об ограничениях и автоматически блокируют доступ к соцсетям, когда заканчивается установленная норма.

Особо актуально вопрос о влиянии социальных сетей стоит в отношении детей. Родителям важно выбрать правильную тактику контроля активности своих детей в социальных сетях, учитывая возраст ребёнка, характер детско-родительских отношений, опыт использования информационных технологий.

Родителям можно дать следующие рекомендации [19]:

1. Поговорите с детьми о том, как они используют социальные сети. Обсуждение их опыта поможет понять, какие аспекты вызывают у них стресс или радость.

2. Установите разумные ограничения на время, проводимое в социальных сетях, что поможет избежать зависимости и даст возможность заниматься другими увлечениями.

3. Будьте примером для своих детей. Показывайте им здоровое отношение к социальным сетям – делитесь своими мыслями о контенте и избегайте негативных сравнений.

4. Научите детей критически относиться к информации в интернете. Объясните, что многие изображения в социальных сетях являются отредактированными и не отражают реальную жизнь.

5. Поддерживайте своих детей в их увлечениях и достижениях вне социальных сетей. Это поможет им чувствовать свою ценность независимо от мнения окружающих.

Важно отметить, что для контроля детей в социальных сетях родителям доступен ряд гаджетов и приложений. Эти инструменты позволяют отслеживать активность ребенка, ограничивать время использования устройств, блокировать нежелательный контент и определять местоположение.

Список источников

1. Винник В. Д. Социальные сети как феномен организации общества: сущность и подходы к использованию и мониторингу // *Философия науки*. 2012. № 4(55). С. 110–126.
2. Абдуллаева Р. А. Анализ влияния социальных сетей на жизнь современного общества // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 9-3. С. 542–546.
3. Сидоров А. И., Мухарлямова А. Ю. Социальные сети и их влияние на молодежь // *Современные наукоемкие технологии*. 2013. № 7 (часть 2). С. 219–219.
4. Припорова Е. А., Агадуллина Е. Р. Социальные мотивы использования социальных сетей: анализ групп пользователей // *Социальная психология и общество*. 2019. Т. 10. № 4. С. 96–111.
5. Веракса А. Н., Корниенко Д. С., Чурсина А. В. Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков в связи с интеграцией социальных сетей в ежедневную активность // *Российский психологический журнал*. 2021. Т. 18. № 4. С. 30–40.
6. Статистика интернета и соцсетей на 2023 год – цифры и тренды в мире и в России. URL: <https://www.web-canape.ru/business/statistika-interneta-i-socsetej-na-2023-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 10.04.2025).
7. DIGITAL 2020: THE RUSSIAN FEDERATION. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-russian-federation> (дата обращения: 10.04.2025).
8. DIGITAL 2023: THE RUSSIAN FEDERATION. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-russian-federation> (дата обращения: 10.04.2025).
9. Розанов В. А., Рахимкулова А. С. Социальные сети и их влияние на психологическое благополучие личности // *Психологическое благополучие и психосоциальный стресс*. Одесса : Феникс, 2017. С. 185–206.
10. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В. Интернет: воздействие на личность // *Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского*. М. : Можайск-Терра, 2000. С. 11–39.
11. Ефимова Г. З., Зюбан Е. В. Влияние социальных сетей на личность // *Мир науки*. 2016. Т. 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/20PSMN516.pdf> (дата обращения: 10.04.2025).
12. Alabri A. Fear of missing out (FOMO): The effects of the need to belong, perceived centrality, and fear of social exclusion // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2022. P. 1–12.
13. Еремин Р. А. Осознанность как стратегия совладания с «синдромом упущенной выгоды» в социальных сетях // *Новые психологические исследования*. 2023. № 2. С. 7–25.
14. Milyavskaya M., Saffran M., Hope N., et al. Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO // *Motiv Emot*. 2018. Vol. 42. P. 725–737.
15. Бирюков А. Б. Зависимость от социальных сетей // *Инновационная наука*. 2017. № 5. С. 46–48.
16. Николаева А. А., Павлова Т. С. Зависимость молодежи от социальных сетей // *Образовательные ресурсы и технологии*. 2019. № 4 (29). С. 7–12.
17. Зотова Д. В., Розанов В. А. Патологическое использование и зависимость от социальных сетей – анализ с позиций феноменологии аддиктивного поведения // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2020. Т. 10. Вып. 2. С. 158–183.
18. Егенисова А. К., Слах А. Профилактика психологической зависимости от социальных сетей // *Colloquium-journal*. 2021. № 26 (113). С. 17–20.
19. Конах С. А. Негативное влияние социальных сетей на детей и подростков // *Психология, социология и педагогика*. 2018. № 5. URL: <https://psychology.snauka.ru/2018/05/8589> (дата обращения: 10.04.2025).

**Эмоциональная сфера подростков со склонностью к девиантному поведению:
теоретический обзор**

**The emotional sphere of adolescents with a tendency to deviant behavior:
theoretical overview**

Татьяна Евгеньевна Деева
Tatiana Evgenievna Deeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pr1@tspu.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ особенностей эмоциональной сферы подростков, проявляющих склонность к девиантному поведению. Рассматриваются ключевые характеристики эмоциональной сферы, такие как эмоциональная регуляция, распознавание эмоций, а также их влияние на формирование девиантных форм поведения. Проанализированы результаты отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению взаимосвязи между эмоциональными нарушениями и различными видами девиантного поведения в подростковом возрасте. Обоснована необходимость разработки и внедрения программ, направленных на развитие эмоциональной компетентности подростков с целью профилактики девиаций.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, эмоциональная сфера, эмоциональная регуляция, эмоции, профилактика девиаций

Keywords: adolescents, deviant behavior, emotional sphere, emotional regulation, emotional intelligence, prevention of deviations

Проблема девиантного поведения подростков является одной из актуальных в современной психологии и педагогике. Девиантное поведение, понимаемое как отклонение от принятых в обществе норм и правил, может проявляться в различных видах, включая правонарушения, злоупотребление психоактивными веществами, агрессию, вандализм и другие нарушения в поведении [1].

Подростковый возраст, характеризующийся интенсивными физиологическими, психологическими и социальными изменениями, представляет собой период повышенной уязвимости к различным негативным факторам. Нестабильность самооценки, стремление к самоутверждению, конфликт с социальными нормами и правилами, влияние референтной группы – все это создает благоприятную почву для формирования девиантных форм поведения.

Высокая распространенность девиантного поведения в подростковом возрасте представляет собой серьезную социальную проблему, оказывающую деструктивное воздействие на индивидуальное развитие, благополучие семьи и общественную стабильность.

Существующие исследования часто носят фрагментарный характер и не позволяют сформировать целостную картину влияния эмоциональных факторов на формирование девиаций, в связи с чем тема является актуальной.

В трудах отечественных исследователей, таких как Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Е. Личко, А. М. Прихожан, Д. Б. Эльконин и др., изучение девиантного поведения в подростковом возрасте занимает важное место. В работах авторов часто можно встретить термин «подростки группы риска», который является важным в контексте нашей работы. Под подростками группы риска понимаются индивиды подросткового возраста, проявляющие отклоняющееся (девиантное) поведение. Л. В. Мардахаев расширяет данное понятие, включая в него не только подростков со сформированным девиантным поведением, а также и подростков, которые в силу трудных жизненных обстоятельств могут быть подвержены девиациям [2].

Исследования в рамках девиантного поведения подростков показывают, что значительную роль в формировании девиантного поведения отводится эмоциональной сфере личности [3]. Эмоции, являясь важным компонентом психической жизни человека, оказывают существенное влияние на мотивацию, принятие решений и социальное взаимодействие. Нарушения в эмоциональной сфере, такие как неспособность регулировать свои эмоции, трудности в распознавании эмоций других людей и низкий уровень эмоционального интеллекта, могут приводить к дезадаптации и формированию девиантных форм поведения [4].

Исследования отклоняющегося поведения у подростков, проведенные такими исследователями, как А. Бандура и Р. Уолтерс, Л. Берковица, И. Б. Бойко, Р. Бэрона, С. Н. Ениколопова, О. А. Карабанова, В. С. Собкина, Г. У. Солдатова и А. И. Чекалина, позволяют выделить ряд взаимосвязанных факторов, влияющих на формирование девиантного поведения:

1. Индивидуально-психологические особенности – специфические черты характера, формирование которых обусловлено как социальными условиями, так и психологическими процессами, протекающими в личности подростка. Эти особенности могут способствовать предрасположенности к отклоняющемуся поведению.

2. Социально-психологическое влияние – особенности взаимодействия подростка с ближайшим социальным окружением, включая семью, друзей и значимых других. Нарушения в процессе социализации, такие как конфликтные отношения, социальная изоляция или дефицит позитивных социальных навыков, могут играть существенную роль в формировании девиаций.

3. Макросоциальные детерминанты – негативные воздействия социальных, культурных, экономических и экологических факторов, которые формируют общий контекст развития подростка. Социальное неравенство, культурные противоречия, экономическая нестабильность и экологические проблемы могут оказывать косвенное влияние на формирование отклоняющегося поведения.

4. Социально-педагогические факторы – травмирующие события и явления, происходящие в семье и школе, такие как насилие, пренебрежение, неблагоприятный климат и низкий уровень культуры, оказывают непосредственное влияние на формирование девиантного поведения.

5. Психологический террор в микросоциальной среде (моббинг и боссинг) – специфика систематического психологического давления, оказываемого на

подростка со стороны сверстников, учителей или членов семьи. Такая травля, характеризующаяся вербальной агрессией, социальной изоляцией и унижением, может привести к серьезным психологическим последствиям и способствовать формированию девиантного поведения [5].

В настоящее время формы девиантного поведения у лиц подросткового возраста характеризуются разнообразием и динамичностью. К наиболее распространенным формам в настоящий момент отклоняющегося поведения можно отнести: делинквентное поведение, аддиктивное поведение, виктимное поведение, агрессивное поведение, деструктивное поведение в межличностном взаимодействии, самоповреждающее поведение. Данные формы девиантного поведения зачастую могут быть связаны с личностными характеристиками человека.

В литературе описываются возможные эмоциональные особенности подростков, склонных к девиантному поведению. У такой категории подростков выявлены нарушения эмоциональной регуляции. Нарушения эмоциональной регуляции представляет собой комплекс процессов, направленных на управление интенсивностью, длительностью и выражением эмоций. Лица с девиантным поведением часто испытывают трудности с регуляцией своих эмоций, что проявляется в импульсивности, раздражительности, вспышках гнева и неспособности контролировать свои эмоциональные реакции [6–8].

У подростков, склонных к девиантному поведению, также наблюдаются проблемы в распознавании эмоций. Сниженная способность к распознаванию эмоций – это способность правильно идентифицировать и интерпретировать эмоциональные сигналы, передаваемые другими людьми. Лица с девиантным поведением часто демонстрируют сниженную способность к распознаванию эмоций, особенно негативных, таких как страх и грусть. Это может приводить к трудностям в понимании мотивов и намерений других людей, нарушению межличностных отношений и повышенной агрессивности [9, 10].

Формирование девиантного поведения у подростков также связывают с повышенной тревожностью и депрессивными проявлениями. Подростки с девиантным поведением часто испытывают повышенный уровень тревожности и депрессивности. Эти негативные эмоциональные состояния могут выступать в качестве триггеров для девиантных форм поведения, поскольку подростки могут использовать их в качестве способа справиться с дискомфортом и стрессом [11, 12].

Одной из особенностей эмоциональной сферы подростков с девиантным поведением может быть так называемое состояние эмоционального нуля. Состояние эмоционального нуля – состояние сниженной аффективности и притупленных эмоциональных реакций, отражает подавление или диссоциацию чувств. Связь с девиантным поведением у подростков обусловлена несколькими механизмами: снижением эмпатии и морального контроля, дефицитом конструктивных способов выражения эмоций, поиском острых ощущений для компенсации эмоциональной притупленности, социальной изоляцией и отчуждением, а также диссоциацией и деперсонализацией. Эмоциональный нуль может быть как следствием пережитой травмы, так и фактором, способствующим усвоению асоциальных норм и деструктивному поведению. Он играет значимую роль в формировании девиаций и требует учета при разработке профилактических стратегий [13, 14].

Весьма значимой характеристикой подростков, склонных к девиантному поведению, выступает ригидность. Данная особенность, проявляясь в устойчивой приверженности дисфункциональным убеждениям и стереотипным реакциям, препятствует адаптации к меняющимся социальным требованиям и способствует закреплению паттернов асоциального поведения. Эмоциональная ригидность, ограничивая способность к эмпатии, поиску компромиссов и конструктивному разрешению конфликтов, может выступать как предиктором, так и следствием девиантного развития, усиливая предрасположенность к агрессивным, делинквентным и другим формам деструктивного поведения. Дальнейшее изучение механизмов, лежащих в основе ригидности, и ее взаимосвязи с различными проявлениями девиаций представляется перспективным направлением для разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции асоциального поведения в подростковом возрасте [15].

Таким образом, представленный обзор отечественной и зарубежной литературы в рамках данной темы дает понимание, что эмоциональная сфера подростков, склонных к девиантному поведению, характеризуется не только нестабильностью и импульсивностью, но и целым рядом других значимых особенностей, требующих детального изучения в контексте настоящего времени. В частности, выделяются трудности в дифференциации как собственных эмоций, так и эмоций других людей, что затрудняет построение благоприятных социальных взаимодействий и может приводить к непониманию и конфликтам. Значимой проблемой является сложность в эмоциональной саморегуляции, проявляющаяся в неспособности контролировать интенсивность и выражать эмоции социально приемлемым способом. Помимо этих аспектов, на формирование девиантного поведения оказывают влияние и другие факторы, такие как повышенная тревожность и депрессивные состояния, создающие эмоциональный дискомфорт. Все эти факторы, взаимодополняющие друг друга, формируют сложную картину эмоциональной дезадаптации, способствующей не только развитию, но и последующему закреплению девиантного поведения в подростковом возрасте.

Важным является создание поддерживающей среды, в которой подростки могли бы безопасно выражать свои эмоции, получать эмоциональную поддержку и развивать навыки конструктивного общения. Необходимо также проводить работу с родителями и педагогами, направленную на повышение их эмоциональной грамотности и формирование адекватных стратегий воспитания и взаимодействия с подростками [16].

Перспективы дальнейшего изучения эмоциональной сферы подростков, склонных к девиантному поведению, заключаются в комплексном и междисциплинарном подходе. Ключевые направления включают: проведение продольных исследований динамики эмоционального развития, изучение влияния социального контекста, разработку инновационных методов диагностики и психотерапии, а также исследование роли цифровых технологий. Интеграция этих направлений позволит создать более полное представление об эмоциональных механизмах девиантного поведения, что, в свою очередь, откроет путь к разработке эффективных стратегий профилактики и коррекции, направленных на улучшение психического здоровья и социальной адаптации подростков.

Список источников

1. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М., 2004. 153 с.
2. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник. М., 2005. 269 с.
3. Кудрявцев И. А. Юридическая психология. М., 2002. 128 с.
4. Реан А. А. Психология педагогической деятельности. И., 2003. 432 с.
5. Мишина М. М., Воробьева К. А. Психологические особенности подростков, склонных к девиантному поведению: на примере российских и узбекских подростков // Вестник РГТУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 4. С. 117–139.
6. Семенюк Л. М. Психологические особенности подростков с отклоняющимся поведением. М., 2003. 96 с.
7. Ратинова Н. А. Девиантное поведение несовершеннолетних с нарушением эмоциональной регуляции: вопросы профилактики // Российский следователь. 2013. № 15. С. 41–44.
8. Кружкова О. В., Макурина Е. В. Эмоциональные особенности подростков с отклоняющимся поведением // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 4. С. 164–168.
9. Сафуанов Ф. С. Психология криминальной агрессии. М., 2004. 300 с.
10. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования и теории // Вопросы психологии. 2005. № 3. С. 78–87.
11. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1985. 318 с.
12. Семикин В. В. Эмоциональное благополучие подростков: теория и эмпирическое исследование // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 11. С. 149–155.
13. Ortuño F., & Elices M. Alexithymia, impulsivity, and antisocial behavior in adolescents: A systematic review and meta-analysis // Journal of Adolescence. 2022. № 6. P. 1273–1289.
14. Беребин М. А., Ковшов Е. В., Караваева Т. А., Васильева А. В. Алекситимия как фактор риска развития психосоматических расстройств у подростков // Педиатр. 2017. № 5. С. 67–73.
15. Залыгина Н. С., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности как фактор делинквентного поведения подростков // Вестник КемГУ. 2013. № 14. С. 179–184.
16. Смирнова Е. О. Детская психология. М., 2009. 368 с.

Акцентуационные корреляты подросткового буллинга

Accentuation correlates of adolescent bullying

Елена Александровна Ельчанинова
Elena Aleksandrovna Yelchaninova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна КORYTOVA
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Анализируются предметное и содержательное поля понятий «буллинг», «акцентуация». Рассматривается феноменология и детерминантные основания подростковой агрессивности. Обозначены причины, провоцирующие проявления подросткового буллинга. Показано наличие связи личностных особенностей участников буллинга (жертв, агрессоров, наблюдателей) с акцентуационными модусами. Представлены специфические психологические особенности, которые могут быть связаны с акцентуациями характера.

Ключевые слова: акцентуация, акцентуированные черты, личность подростка, детская жестокость, подростковая агрессия, буллинг, подростковый буллинг, девиантное поведение

Keywords: accentuation, accentuated character traits, adolescent personality, child cruelty, adolescent aggression, bullying, adolescent bullying, deviant behavior

Актуальность аналитических исследований подросткового буллинга обусловлена его масштабными проявлениями и злободневностью в современной социокультурной и образовательной среде, а также появлением ранее не исследованных и малоизученных характерных форм и черт девиантного поведения. Анализируя детерминантные основания детской и подростковой жестокости, российские исследователи буллинга констатируют, что «сегодня школа, являясь отражением общества, обладает теми же недостатками, что и современный социум» [1, с. 132], при этом проблема буллинга «не является новой как для зарубежной, так и для российской науки, но в силу своей латентности остается недостаточно изученной» [Там же]. Вероятно, стоит заметить, что в российской культуре, как впрочем и во многих других, данный феномен не всегда осознается, зачастую не пресекается, поскольку детская агрессия в наши дни стала частью обыденного сознания и повседневного опыта. Негативную ситуацию усугубляет имеющее место быть нежелание представителей администрации школ, педагогов и родителей жертв буллинга, а зачастую и самих потерпевших предавать всеобщей огласке факты повседневной травли, жестокости и насилия. Во многом это связано с тем, что часть родителей школьников, а также профильных специалистов, в том числе педагогов-психологов и учителей,

оказались недостаточно подготовленными к психопрофилактике и нейтрализации детской агрессии, повседневно проявляемой обучающимися с девиантным и делинквентным поведением в общеобразовательных учреждениях.

Из опубликованных в 2014 г. Всемирной организацией здравоохранения (WHO) популяционных данных следует, что Российская Федерация входит в первую десятку стран мира, где подростки наиболее часто сталкиваются с этим социальным явлением [2]. Согласно итогам скринингового исследования, проведенного в 1921 г. специалистами лаборатории «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ (объем выборочной совокупности составил 19 тысяч обучающихся из 201 школы Калужской области), более 15% опрошенных заявили, что чувствуют себя жертвами постоянной травли со стороны сверстников и одноклассников. Как отмечают авторы данного скрининга, была «выявлена тенденция к снижению распространенности буллинга с возрастом: в 9-м классе вероятность буллинга среди подростков составляет 11,1%, что на 8,3% меньше, чем вероятность буллинга в 6-м классе» [3, с. 284]. При этом первые отчетливые признаки буллинга в детской среде можно обнаружить в начальной школе среди семи-, восьмилетних детей, а уже к подростковому возрасту его распространенность резко прогрессирует и усиливается агрессивный модус.

Для понимания сущностной основы данного феномена, прежде чем обратиться к исследованиям подросткового буллинга с позиции его акцентуационных детерминант, следует рассмотреть состояние понятийного аппарата, описывающего буллинг как психологическое явление. Термин «буллинг» считается производным от существительного «bully», что в переводе с английского языка имеет одно из значений – «хулиган», а использование глагола «to bully» (англ. «запугивать») впервые было зафиксировано в далеком 1710 г. Родоначальником изучения буллинга принято считать норвежского психолога Д. Ольвеуса (1931–2020), одним из первых обратившего внимание на то, что буллинг – это не столько проявление физической силы и неравенство социальной власти, сколько «преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение» [4, с. 152]. Отечественные исследователи С. В. Кривцова, А. Н. Шапкина, А. А. Белевич полагают, что буллинг как таковой представляет собой агрессию одного человека против другого, «когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться» [5, с. 2]. Вошедшее в зону активного применения в последние годы понятие «буллинг» и всем привычное слово «травля» синонимичны, они описывают практически одно и то же социально-психологическое явление, имеющее место преимущественно в малых социальных группах. От общепринятых подходов к пониманию буллинга отличается точка зрения О. Л. Глазмана, поскольку он считает, что это «не само насилие и травля по отношению к индивидууму, а стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении длительного времени встречается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей, обладающих большей властью (силой)» [6, с. 159].

Ряд авторов отмечает, что буллинг может иметь место в самых разных закрытых сообществах: в научных, производственных и воинских коллективах. Например, дедовщина старослужащих в армии или инсинуации и распускание в рабочем коллективе сплетен среди коллег и начальства, называемое моббингом, – это тоже

одна из разновидностей буллинга. В сложных случаях буллинг принимает некоторые черты групповой преступности. Также существует кибербуллинг, при котором психологическая травля индивида обычно происходит анонимными агрессорами в интернете. Но наиболее часто буллерами (инициаторами издевательств), как уже было отмечено выше, выступают подростки в школе. Их жертв преимущественно объединяет одна черта: повышенная чувствительность, неумение скрыть свою «слабость» (страх или обиду). Отчетливо внешне или внутренне проявляемая уязвимость и реакция беспомощности соответствует ожиданиям агрессоров, рождая у них искомое психологическое ощущение власти и превосходства над другими [7].

В ряду причин, провоцирующих проявления подросткового буллинга, современные исследователи называют достаточно большой перечень неравнозначных факторов: психологические особенности подросткового возраста, социально-экономический статус семьи ребенка, негармоничная иерархия межличностных отношений в классе, повышенная мобильность современного общества, жесткое обращение в семье (сегодня практически общепризнанно, что агрессоры – это люди, пережившие или переживающие насилие) и др. Изучением психологических аспектов человеческого поведения, отклоняющегося от общепринятых социальных норм и стандартов, занимается раздел психологической науки, получивший название девиантологии (от лат. *deviantis* – «сбившийся в пути»). В девиантологии принято считать, что ситуация травли нередко разворачивается по механизму пассивной либо дезадаптивной осознаваемой стратегии копинг-поведения (совладания со стрессом) лица, переживающего тревогу или дискомфорт [8, 9]. Достаточно популярной в психологии индивидуальных различий является другая точка зрения, объясняющая феноменологию агрессивной тревожности с позиции бессознательных или малоосознаваемых механизмов психологической защиты [10]. Однако пальму первенства удерживает представление о наличии личностных, в частности акцентуационных коррелятов агрессии, в том числе буллинга как со стороны жертв (виктимное поведение), так и агрессоров.

Вероятно, здесь будет уместным заметить, что за акцентуацию в психологической науке принято понимать чрезмерное усиление отдельных личностных черт, при котором они приобретают характер доминирования и всеобщей выраженности в индивидуальном поведении человека. Акцентуации преимущественно не выходят за пределы нормативных значений и социальных ограничений, но при неблагоприятных условиях могут приводить к социально-психологической дезадаптации и иным жизненным трудностям. Концепция акцентуаций зародилась в середине XX в. в зарубежной (К. Леонгард) и была продолжена в отечественной психиатрии и психологии (А. Е. Личко). Немецкий психиатр К. Леонгард (1904–1988) в 1964 г. впервые ввел в научный обиход понятие «акцентуированная личность», выделив двенадцать типов акцентуаций, таких как: экстравертивный, демонстративный, гипертимический, застревающий и другие. Советский психиатр и психолог А. Е. Личко (1926–1994), опираясь на классификацию психопатий, разработанную еще в начале XX в. выдающимся русским психиатром П. Б. Ганнушкиным (1875–1933), предложил концепцию применительно к подростковому возрасту, в свою очередь дав подробное описание тринадцати специфическим типам акцентуаций характера, в ряду которых в аспекте

агрессивного и виктимного поведения в первую очередь стоит обозначить эпилептоидный, сенситивный, психастенический, шизоидный, конформный [11].

Современное исследование, осуществленное под руководством А. А. Реана, показало, что участники буллинга («агрессоры», «жертвы» и «наблюдатели») часто имеют специфические индивидуально-психологические и личностные особенности, которые могут быть связаны с акцентуациями характера [12]. Из ставшей в наше время едва ли не классической знаменитой монографии А. Е. Личко «Психопатии и акцентуации характера у подростков» (1977) хорошо известно о характерологической предрасположенности подростков с доминирующими эпилептоидным, гипертимным и истероидным типами акцентуаций к превосходству и агрессии, что делает их, по-нашему мнению, наиболее вероятными инициаторами буллинга («агрессорами»). Вполне очевидно, что подростки-истероиды (согласно терминологии А. Е. Личко) в ситуации психологической травли станут использовать агрессивный модус как удачную возможность привлечения внимания к собственной персоне, в качестве легкодоступного психологического инструмента поддержания индивидуального межличностного статуса доминирования в подростковой группе. Преследуя физически слабых и более уязвимых сверстников, истероидные акцентуанты чаще всего действуют подчеркнуто демонстративно, напоказ, чтобы произвести впечатление на окружающих, вызвать у них удивление и даже, как им очень хотелось бы, всеобщее восхищение. Малоактивные и психически ригидные по своей сути эпилептоидные подростки с нехарактерной для них легкостью воспользуются присущей им природной либо органически обусловленной высокой агрессивностью для разрядки практически постоянно имеющегося и угнетающего их морического психоэмоционального напряжения. Склонные к необдуманным поступкам, неугомонные подростки с доминированием гипертимной акцентуацией ухватятся обеими руками за любую возможность поучаствовать в межличностном конфликте сверстников исключительно ради собственного развлечения [11].

Достаточно очевидно и рационально объяснимо сложившееся фактическое положение дел, когда подростки с доминирующей сенситивной, шизоидной или психастенической акцентуацией характера становятся жертвами школьного буллинга из-за своей повышенной ранимости и сверхтревожности, неуверенности в собственных силах или заикленности на себе. Их ответные реакции на агрессоров-буллеров привычно широко варьируют. Так, к примеру, шизоиды-жертвы предпринимают весьма замысловатые попытки ухода от контакта с буллерами, которые не всегда оказываются удачными. Подростки-психастеники ординарно проявляют пассивное принятие ситуаций травли и издевательств над собой; у такого типа акцентуированных подростков чаще других формируется «комплекс жертвы» – привычное ожидание повторного издеательства и насилия. Сверхранимые, впечатлительные и робкие в привычной жизненной обстановке сенситивные акцентуанты в условиях нередко проявляемого в обыденной жизни в их отношении подросткового буллинга испытывают глубокие внутриличностные переживания, обычно сопровождаемые обидчивостью и психозащитной соматизацией (уходом в болезнь) [13].

Проведенные эмпирические исследования акцентуационных коррелятов подросткового буллинга также указывают на то, что акцентуации могут влиять на вы-

бор роли «наблюдателя» в конфликтных ситуациях, определяя, будет ли подросток поддерживать агрессора или встанет на защиту жертвы [12]. В частности, широко известное исследование, реализованное уже упомянутым выше норвежским психологом D. Olweus (1993), обнаружило, что очевидцы ситуаций буллинга, с доминирующими в структуре их личности гипертимной и истероидной акцентуациями, чаще активно поддерживают агрессора (аналогично обозначенной здесь позиции «буллера-агрессора»), а вот наблюдатели конформного типа выбирают пассивное одобрение агрессивной позиции. В то время как наблюдатели с циклоидной или сенситивной акцентуацией чаще встают на защиту жертвы буллинга [14].

Подводя итог вышесказанному, стоит констатировать, что анализ имеющихся место быть связей акцентуаций характера у разных категорий участников школьного буллинга позволяет не только лучше понять некоторые мотивационные нюансы девиантного поведения, но и сформировать индивидуальные подходы к психопрофилактике и психокоррекции межличностных конфликтных ситуаций в подростковой среде. В частности, известно, что психопрофилактические программы буллинга, учитывающие индивидуальные особенности участников ситуаций буллинга, демонстрируют высокую эффективность. Например, для буллеров-агрессоров с доминированием гипертимной акцентуацией эффективными могут быть методы, направленные на развитие эмпатии, саморегуляции и самоконтроля. Для жертв буллинга с сенситивной и психастенической акцентуациями важно работать над снижением тревожности, повышением самооценки и развитием уверенности в себе [12].

Таким образом, можно видеть, что поведенческая специфика акцентуаций характера в подростковом возрасте является важным фактором, детерминирующим особенности поведения обучающихся в ситуациях буллинга. Изучение таких взаимосвязей определяет новые направления эмпирических исследований и обозначает возможности разработки эффективных стратегий психозащитного поведения и совладания (копинга) в предотвращении и предупреждении негативных явлений в подростковом сообществе. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать созданию психологически комфортной, более безопасной и поддерживающей среды для подростков, что особенно важно в контексте их психического здоровья и социального благополучия.

Список источников

1. Белеева И. Д., Заглодина Т. А., Панкратова Л. Е. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 131–136.
2. Неравенство в период взросления: гендерные и социально-экономические различия в показателях здоровья и благополучия детей и подростков // Международный отчет по результатам исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» 2013–2014 гг. URL: <http://www.euro.who.int/ru/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey> (дата обращения: 10.04.2025).
3. Лафицкая Е. К. Обзор современных отечественных и зарубежных исследований буллинга в подростковой среде (за последние 10 лет) // Герценовские чтения: психологические исследования : материалы VI Международной научно-практической конференции. 2023. Вып. 6. С. 278–288.

4. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
5. Кривцова С. В., Шапкина А. Н., Белевич А. А. Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России // Образовательная политика. 2016. Т. 3. № 73. С. 2–25.
6. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
7. Аудмайер К. Все на одного: как защитить ребенка от травли в школе. М., 2016. 152 с.
8. Кoryтова Г. С., Еремина Ю. А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39.
9. Кoryтова Г. С., Кoryтова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170.
10. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4 (18). С. 47–58.
11. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб., 2010. 256 с.
12. Реан А. А. Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: анализ мирового опыта СПб., 2021. 296 с.
13. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197). С. 196–204.
14. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, 1993. 140 p.

Профессиональная идентификация студентов-психологов

Professional identification of psychology students

Кристина Владимировна Ефремчева
Kristina Vladimirovna Efremcheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pr1@tspu.edu.ru

Аннотация. В статье представлена дефиниция термина «профессиональная идентификация» с точки зрения разных теорий и подходов, описаны особенности профессиональной идентификации студентов-психологов в период обучения в вузе, раскрыта связь между профессиональной идентификацией и профессиональной идентичностью.

Ключевые слова: профессиональная идентификация, студенты-психологи, профессиональная идентичность

Keywords: professional identity, psychology students, professional identity

Идентификация является обязательным условием развития человека, в том числе и профессионального [1].

Профессиональная идентификация влияет на представление о будущей профессии, эмоциональное отношение к ней, профессиональному сообществу, себе как к профессионалу, желание освоить данную профессию, связать с ней свое будущее и на профессиональное самоопределение в целом.

Кроме того, профессиональная идентификация в своем положительном проявлении может способствовать самосовершенствованию, стремлению к успеху, адаптации, позволяет быть принятым профессионалами и чувствовать себя достаточно компетентным и уверенным в общении с коллегами [2].

Она помогает формированию профессиональной приверженности – осознанному и стабильному решению посвятить свою жизнь выбранной профессии и быть в ней максимально эффективным [3].

К сожалению, многие студенты, закончив высшее учебное заведение, не идут работать по профессии, их ожидания от профессионального обучения, будущей профессии и реальность нередко не совпадают. Данные обстоятельства способствуют образованию дефицита кадров педагогов-психологов в образовательных учреждениях.

Параллельно в обществе наблюдается высокая динамика жизни, ускоренная информатизация, увеличение возможностей профессиональной самореализации, перспектив развития студентов-психологов. На этом фоне процесс профессио-

нальной идентификации приобретает особую важность, так как многовариантность и отсутствие стабильности усложняет формирование профессиональной идентичности [4].

Сформированная профессиональная идентичность в свою очередь может помочь студентам своевременно определить свой карьерный путь, максимально эффективно использовать предоставляемые образовательным учреждением возможности и достичь профессиональных успехов.

Термин «идентификация» был введен З. Фрейдом. Он описывал несколько типов идентификаций, один из которых выполняет функцию защитного механизма, заключающегося в интеграции элементов поведения представляющего опасность субъекта в свое собственное [2]. Если говорить о профессиональной идентификации, то опасность может выражаться в виде отвержения, осуждения со стороны профессионального сообщества или отдельных коллег.

Другой представитель психоаналитического направления К. Юнг определял идентификацию как процесс растворения личности в коллективном бессознательном [2]. Основной акцент здесь делается на растворении как некотором процессе потери своей индивидуальности.

Р. Плутчик рассматривал идентификацию в виде неосознанного воспроизведения поведения другого человека, группы лиц как средство сохранения отношений или повышения своей самооценности [2].

Г. Хайман ввел для такой группы лиц специальное понятие – референтная группа, хотя объектом идентификации может выступать и наиболее доступный, знакомый коллега или педагог [2].

Схожее определение идентификации дают Е. Т. Соколова и А. Ф. Бондаренко, выделяя при этом разные функции данного процесса. Е. Т. Соколова указывает на то, что функцией идентификации является побороть собственную слабость и чувство неполноценности, А. Ф. Бондаренко считает, что основная функция идентификации в том, чтобы защитить эго от фрустрации [2]. Мы видим, что один и тот же процесс выполняет совершенно разные задачи и функции, которые касаются как личности непосредственно, так и ее взаимоотношений с социумом.

Бихевиоризм видит идентификацию прежде всего как иерархичное взаимодействие ученика и учителя, имеющее четкие границы. Роль ученика пассивна и сводится лишь к имитации поведения учителя, значение эмоциональной составляющей данных отношений опускается. Л. С. Выготский называл подобное поведение подражанием [2].

В соответствии с бихевиоральным направлением подражание включает в себя восприятие поведения образца для подражания, его запоминание и воспроизведение при наличии такого желания. А. Бандура считает, что это возможно благодаря тому, что процесс восприятия влияет на картину мира лица, осуществляющего наблюдение, которая в последующем может оказывать воздействие на поведение [5].

Идентификация с наставником, мастером своего дела, при сохранении собственной индивидуальности, является основой развития профессионализма. При этом важно не допускать слепого следования за авторитетами, сохранять не только свою индивидуальность, но и критическое мышление.

Поэтому профессиональный этический кодекс является не просто формальным документом, а основой, которая помогает как опытным профессионалам регулировать свое поведение, так и начинающим специалистам различать, что есть норма, а что представляет собой отклонение от нормы, даже если это присуще авторитетным фигурам, и не допускать подобные проявления в своей профессиональной деятельности.

В литературе встречаются позиции, которые в отличие от бихевиористической придают значение эмоциональной составляющей процесса идентификации.

На этом основании идентификацию можно определить как эмоционально окрашенный процесс восприятия, носящий не только бессознательный, но и осознанный характер, результатом которого является повышение взаимосвязи с группами или объектом идентификации, принятие и интеграция определенных норм, ценностей, убеждений и характеристик [6].

В отечественной психологии идентификация рассматривается в виде постоянно действующего структурообразующего механизма развития личности, включающего в себя эмоциональный, поведенческий и когнитивный элемент [7].

Процесс идентификации можно рассмотреть с нескольких ракурсов:

1. Процесс отождествления себя с группой.
2. Процесс проецирования на другого собственных характеристик, желаний и т. д.
3. Процесс представления себя на чужом месте [8].

При идентификации с группой происходит принятие ее норм, ценностей, правил, культуры, при межличностной идентификации субъект интегрирует в свою структуру личности психологические, экспрессивные и поведенческие особенности объекта идентификации [6]. Представление себя на чужом месте может способствовать как развитию эмпатии, которая необходима психологу в его профессиональной деятельности, так и моделированию поведения представляемого объекта.

В зависимости от субъекта идентификации Л. В. Мардахаев разграничивает такие понятия, как профессиональная идентификация студента, специалиста и самоидентификация конкретного специалиста [9].

Профессиональная идентификация студентов представляет собой механизм, обусловленный профессионально ориентированной социализацией студента в процессе его профессионального обучения и воспитания в особой, соответствующей профессии среде и профессиональной практике, результатом которой является профессиональная идентичность [9].

Понятия «профессиональная идентификация» и «профессиональная идентичность» тесно переплетены между собой.

Е. А. Володарская рассматривает профессиональную идентификацию как процесс формирования профессиональной идентичности [1]. Причем профессиональная идентификация это всего лишь одна из ступеней на пути к достижению профессиональной идентичности.

Обучаясь в вузе, студент формирует свою профессиональную идентичность следующим образом: он познает себя через получение теоретической информации, узнает требования к представителям выбранной профессии, оценивает себя на соответствие данным требованиям, получает обратную связь от преподавателей относительно своих знаний и навыков, раскрывает свой потенциал через профессио-

нальные активности, в том числе в стенах учебного заведения. На основании этого у студента формируется самовосприятие личности и ее восприятие окружающими, складывается образ себя как будущего профессионала, строятся стратегии профессионального развития и реализации [10].

Преподаватели, обладающие хорошей теоретической подготовкой, культурой, соответствующей как общим социальным нормам, так и правилам и этическим нормам профессионального сообщества, пользующиеся авторитетом, часто становятся идентификационным образцом для студентов [9].

Таким образом, личностные и профессиональные качества профессорско-преподавательского состава, их убеждения, ценности влияют на профессиональную идентичность студента [11]. Учитывая возможность оказания подобного влияния на молодого формирующегося специалиста на преподавателей ложится большая ответственность. Более того, определенное поведение, некомпетентность преподавателей может препятствовать тому, чтобы процесс профессиональной идентификации запустился.

Всестороннее изучение механизма профессиональной идентификации может помочь эффективно управлять формированием профессиональной идентичности студентов-психологов, способствовать повышению интереса к профессии педагога-психолога путем преобразования слабых мест текущей организации образовательного процесса, трансформации содержания и формы образовательного процесса, повышения внимания к психологическому сопровождению студентов в целях обретения ими субъектной позиции, профессионального самосознания, привычки регулярной саморефлексии, воспроизведения профессионального поведения ролевых моделей, а также получения опыта эмоционального проживания и познания себя [12, 13].

В то же время можно сделать вывод о том, что достижение профессиональной идентичности даже при создании благоприятных внешних условий со стороны образовательного учреждения невозможно без регулярной внутренней работы студентов-психологов, направленной на изучение и сохранение своей аутентичности, осознанного выбора и интеграции в свою структуру личности только тех профессиональных, личностных характеристик и моделей поведения авторитетных фигур, которые соответствуют собственным ценностям и картине мира.

Список источников

1. Патырбаева К. В., Козлов В. В., Мазур Е. Ю. и др. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты / под ред. К. В. Патырбаева. Пермь : ПГНИУ, 2012. 250 с.
2. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М. : МОСУ, 2001. 272 с.
3. Калашников А. И., Минюрова С. А. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 5–13.
4. Сыченко Ю. А. Профессиональная идентичность студентов в контексте переодизации профессионального развития личности // Гуманитарные науки. 2020. № 4 (52). С. 170–177.
5. Бандура А. Социально-познавательная теория идентифицирующих процессов : справочник по теории и исследованию социализации. Чикаго : Rand McNally, 2005. С. 203–212.
6. Сидоренков А. В. Идентичность, идентификация и гражданское поведение работников в организации. Ростов-на-Дону : Мини Тайп, 2021. 200 с.

7. Евтешина Н. В. Профессиональная идентичность психологов. Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2013. 84 с.
8. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 9 – 16.
9. Мардахаев Л. В. Профессиональная идентификация в процессе социально ориентированной социализации обучаемых. ЦИТИСЭ. 2019. № 1 (18).
10. Миронова С. П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия // Образование и наука. 2008. № 4. С. 81–90.
11. Кобзева О. В. Феномен идентичности в психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–2. С. 332–335.
12. Аринушкина Н. С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. 2004. № 2 С. 48–53.
13. Звонковская Т. Ю. Формирование профессиональной идентичности студентов вуза как психолого-педагогическая проблема // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. № 2. С. 67–76.

Теоретические аспекты проблемы влияния различных типов привязанности на копинг-поведение в юношеском возрасте

Theoretical aspects of the problem of the influence of various types of attachment on coping behavior in adolescence

Данил Васильевич Залецкий
Danil Vasilyevich Zaletskiy

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
bulatova@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме теоретического анализа влияния стилей привязанности на стратегии совладания с трудностями в юношеском возрасте. В статье представляется возрастная характеристика юношеского периода, описываются типы привязанности, а также дается определение копинг-поведению. В рамках данной статьи рассматриваются актуальные имеющиеся исследования по представленной тематике, изучаются противоречия полученных результатов исследований, описываются дальнейшие перспективы изучения.

Ключевые слова: типы привязанности, копинг-поведение, копинг-стратегии, юношеский возраст

Keywords: types of attachment, coping behavior, coping strategies, young adulthood

Юношеский возраст (примерно 15–25 лет, в зависимости возрастной периодизации) [1] – это сложный и динамичный период развития, характеризующийся не только физиологическими и когнитивными изменениями, но и интенсивной социальной перестройкой и формированием идентичности [2]. Этот период часто сопровождается повышенным уровнем стресса и тревоги ввиду новых вызовов для личности: профессионального самоопределения, изменения социальных ролей индивида и привычного референтного круга общения. Последнее играет немаловажную роль в юношеском возрасте. Поскольку в данном возрасте происходит модернизация (усложнение) сферы межличностных отношений, а именно: перестройка существующих отношений, а также формирование новых близких эмоциональных отношений (дружеские или романтические) – отношений привязанности [3]. Все это требует от молодых людей применения эффективных стратегий преодоления (копинг-поведение) конфликтов, которые позволяют им не только успешно адаптироваться к меняющимся условиям, но и поддерживать межличностные отношения с другими людьми [4].

Копинг-поведение является способом адаптации людей разного возраста к новым, сложным, стрессовым, конфликтным ситуациям. Использование личностью

разных совладающих стратегий поведения позволяет разрешать конфликтные ситуации, защищать психику от эмоционального напряжения в межличностных отношениях. Так, использование адаптивных/относительно адаптивных стратегий копинг-поведения позволяет успешно совладать со стрессовой ситуацией, что оказывает положительное влияние на психическое здоровье и психологическое благополучие [5]. Если индивид использует преимущественно неадаптивные стратегии поведения, то наблюдается сохранение текущей стрессовой ситуации, не решается проблема конфликта, что создает трудности при формировании и продолжении деловых, партнерских, дружеских и романтических отношений. В отечественной психологической школе копинг-поведение определяют как стратегии действий, применяемые личностью в моменты психологического дискомфорта или опасности социальному, физическому и/или личностному благоприятному состоянию индивида и ведущее к более или менее успешной адаптации к стрессогенной ситуации. Активное изучение и накопление теоретической базы копинг-поведения началось со второй половины XX в. В зарубежной психологической школе изучением копинга занимались Р. Лазарус, С. Фолкман, Л. Мерфи, Д. Амирхан и др., а среди отечественных ученых исследовали и изучали данное понятие Т. Л. Крюкова, С. К. Нартова-Бочавер, В. М. Ялтонский, С. А. Хазова, Л. И. Анцыферова, Г. С. Кобытова и др.

Ключевая функция копинга – сведение стресса к минимуму или избавление от него [6]. Копинг-поведение реализуется через использование копинг-стратегий и на основе как личностных, так и средовых копинг-ресурсов. Т. Л. Крюкова предлагает следующее определение копинг-стратегиям – это поведение личности, позволяющее с помощью осознанных и целенаправленных действий и способов, адекватных личностным характеристикам и обстоятельствам, справиться со стрессогенной ситуацией [5]. Таким образом, совладающее поведение представляет собой форму взаимодействия личности с социумом в ситуации стресса, оказывая влияние на адаптационный процесс человека к трудным обстоятельствам. Поэтому в зависимости от степени адаптивности применяемых копинг-стратегий индивид адаптируется к стрессовой ситуации более или менее успешно.

Таким образом, конструктивные копинг-стратегии формируют совладающее поведение, помогающее в решении конфликтных ситуаций, способствующее построению и сохранению межличностных отношений, что особенно важно для юношеского возраста.

На способность выстраивать дружеские, романтические отношения оказывают влияние типы привязанности, сформировавшиеся в детском возрасте. Так, теория привязанности, основанная на работах Дж. Боулби и получившая дальнейшее развитие благодаря исследованиям М. Мэйнсворт, дает основу для понимания формирования и функционирования отношений привязанности в межличностных отношениях на протяжении всей жизни. Центральным постулатом теории является утверждение, что дети развивают инстинктивное стремление к близости и безопасности с определенными фигурами заботы (обычно родителями), которые выступают в роли безопасной базы и обеспечивают чувство защиты и поддержки. Впоследствии Дж. Боулби предположил, что в дальнейшем взаимодействие со значимыми фигурами, включая их отзывчивость, последовательность и эмоциональную до-

ступность, формирует устойчивые рабочие модели, которые являются когнитивно-эмоциональными схемами, представляющими ожидания относительно отношений, оценку собственной ценности и предполагаемые стратегии поведения в межличностных взаимодействиях [3, 7]. В дальнейшем циркуляция ожидания – реакция – подтверждение создает основу для закрепления рабочей модели, стабилизируясь и интегрируясь во взрослую жизнь личности [8].

В настоящее время в научной литературе представлены четыре типа привязанности, три из которых были выделены М. Эйнсворт, и один, который был выделен позже ученицей Эйнсворт – М. Мейн: надежный, избегающий, тревожно-амбивалентный и дезорганизованный типы [9, 10].

В контексте изучения типов привязанности в романтических отношениях исследователи обращаются к матрице Бартольмью и Горовица, основанной на двух факторах: тревожность и избегания. Таким образом, были выделены и классифицированы типы привязанности в близких отношениях: надежный тип (низкий уровень тревожности, низкий уровень избегания); тревожный тип (высокий уровень тревожности, низкий уровень избегания); избегающий тип (низкий уровень тревожности, высокий уровень избегания); тревожно-избегающий (высокий уровень тревожности, высокий уровень избегания) [11].

Надежный тип привязанности возникает у индивидов, у которых отношения между матерью и ребенком были благоприятными, т. е. ребенок чувствовал себя значимым и достойным любви. Впоследствии для человека с надежным типом привязанности характерно следующее: активное исследование окружающего мира, целеполагание, чувство уверенности в собственных силах и поддержки со стороны близких людей, оптимальная степень самостоятельности и независимости. Данные проявления не мешают, а, наоборот, благотворно влияют на выстраивание дальнейших близких гармоничных отношений.

При отсутствии уверенности в безопасности, доверия, холодности и недоступности со стороны матери, негативного отношения к потребностям ребенка или их неудовлетворении в детско-родительских отношениях формируется ненадежный тип привязанности или избегающий тип привязанности. Для людей с данным типом привязанности уже будучи старше свойственно следующее проявление: установление дистанции в отношениях из-за чувства дискомфорта и опасности в близких отношениях. Эти эмоции возникают из ощущения уязвимости и зависимости в близких связях, что делает их эмоционально закрытыми в таких отношениях. Они боятся быть зависимыми в отношениях и не хотят, чтобы зависели от них. Не ищут поддержки и признания в социальных связях.

Если в детско-родительских отношениях наблюдается непоследовательность отношения к ребенку со стороны матери, это может привести к формированию тревожно-амбивалентного типа привязанности. В будущем такие люди становятся чувствительными к эмоциональным реакциям окружающих, зависят от одобрения других людей. В близких отношениях их поведение может проявляться как навязчивое, при этом они не всегда уважают границы других из-за страха потерять партнера. Обычно для людей данного типа привязанности характерно негативное представление о себе и позитивное представление о другом. Для них существует большой страх быть брошенным, а безопасность становится основной потребностью.

Дезорганизованный тип привязанности формируется, когда ребенок не рассматривает привязанность как надежный способ получения заботы и защиты. Взрослея, такой человек осознает, что может полагаться только на себя. В отношениях он часто проявляет противоречивое поведение: чувство привязанности может чередоваться с избеганием или замешательством. Сами же отношения являются как источником страха, так и желанием [9, 10, 12].

Имеющиеся в литературе представления о типах привязанности (Боулби, Эйнсворт, Бартоломью) свидетельствуют о том, что отдельные сформированные типы отношений имеют значительные трудности при формировании и продолжении дружеских, деловых, романтических и других отношений, что создает сложности для удовлетворения личностью потребностей. Во многом причины прекращения (разрыв отношений), неспособность их поддерживать и продолжать связывают с неспособностью устанавливать и сохранять близкие отношения, эскапизмом, повышенной тревожностью, холодностью и отстраненностью, эмоциональной неустойчивостью, навязчивостью, неуважительным отношением к личным границам другого и др. [7, 9, 11], что по сути становится основой межличностного конфликта. Такие сформированные рабочие модели сопровождаются трудностями решения конфликтных и стрессовых ситуаций, когда человек использует преимущественно неадаптивные копинг-стратегии [12].

В контексте копинг-поведения существует когнитивный компонент, например когнитивные схемы, которые, в свою очередь, опосредуют реакцию на трудные жизненные ситуации. В качестве когнитивного компонента может рассматриваться тип привязанности, а именно сформированная иррациональная рабочая модель. В таком случае социальная поддержка будет восприниматься личностью по-разному в зависимости от типа привязанности. Например, от позитивного или негативного восприятия моделей «себя» и «другого», будет меняться степень уверенности человека в том, что другие индивиды смогут оказать ему поддержку, заботу, понимание и т. д. [8].

Несмотря на имеющиеся исследования в области психологии привязанности и копинга, остается недостаточно изученной и неоднозначной связь между типами привязанности и копинг-поведением личности. Так, в рассмотренных нами работах за последние двадцать лет в отечественных научных исследованиях данной тематикой занималось ограниченное количество авторов: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, Т. П. Григорова, О. А. Екимчик.

Обсуждая весь объем исследований, в рамках данной тематики существует проблема, что исследователи сходятся во мнении, что для ненадежных типов привязанности характерны неадаптивные стратегии поведения. Так, Е. В. Куфтяк констатирует, что взрослые с ненадежными типами привязанности реже выбирают адаптивные стратегии поведения, которые ориентированы непосредственно на проблему [8]. Согласно исследованию Т. Л. Крюковой и Т. П. Григоровой, отмечается, что люди с деструктивной привязанностью чаще используют неконструктивный копинг, которой в дальнейшем может переходить в несовладание [13]; О. А. Екимчик указывает также, что для ненадежной привязанности характерно использование неадаптивного копинг-поведения [14].

Однако другая позиция обсуждается в контексте неоднозначности связи между типами привязанности и копинг-поведением. Так, не обнаруживалась значимая

связь между ненадежными типами привязанности (кроме дезорганизованного типа) и копинг-поведением. В исследовании И. А. Федотова не была выявлена статистическая значимость между надежным, тревожно-амбивалентным и избегающим, однако связь была выявлена у дезорганизованного типа, для которого характерно использование непродуктивной стратегии – «бегство-избегание» [15]. Возможно, данный результат связан с особенностями выборки (12 мужчин и 51 женщина) или с другими индивидуальными характеристиками респондентов. В отечественных исследованиях выборки представлены в основном взрослыми в диапазоне от 18 лет до 40–45 лет. В зарубежных исследованиях выборки были представлены подростками (14–16 лет) и взрослыми (18–30 лет).

В связи с вышеизложенным можно говорить о неоднозначности понимания влияния типов привязанности на копинг-поведение, что требует дальнейшего изучения и уточнения.

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что сформированный тип привязанности (рабочая модель) продолжает влиять на человека на протяжении всей его жизни, в частности при восприятии и преодолении стрессовых ситуаций. Базовые модели отношений с собой и окружающими, заложенные в основе привязанности, выступают в роли важных элементов прогнозирования того, как именно человек будет справляться со стрессом и искать необходимые ресурсы. От выбранных стратегий совладания зависит благополучие личности, а также соматическое и психическое здоровье.

В контексте этого консультант-терапевт может работать с неадаптивным копинг-поведением в рамках выбранного направления (КПТ, психоанализ и т. д.) для коррекции непродуктивных стратегий, что может оказать положительное влияние на межличностное взаимодействие человека в конфликтных и других ситуациях.

Российские исследователи, имеющие многолетний опыт работы в данной тематике (Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк и др.), указывают на важность и необходимость дальнейшего исследования взаимосвязи копинг-поведения и типов привязанности в межличностных отношениях для получения новых знаний, уточнения и расширения представлений по данной тематике. Понимание этих связей имеет важное значение для разработки профилактических и интервенционных программ, направленных на содействие адаптации и психическое благополучие молодых людей.

Список источников

1. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 2015. 656 с.
2. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.
3. Каширский Д. В., Сабельникова Н. В. Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 84–97.
4. Малашенко Ю. А., Белановская О. В. Особенности совладающего поведения студентов // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2023. № 86. С. 52–55.
5. Крюкова Т. Л. Психология совладания в разные периоды жизни. К., 2010. 380 с.
6. Бодров В. А. Психология стресса: развитие и преодоление. М., 2006. 654 с.
7. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003. 477 с.
8. Куфтяк Е. В. Взаимосвязь привязанности и совладающего поведения у взрослых // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 1. С. 28–43.

9. Ainsworth M. D. S., Bowlby J. An ethological approach to personality development // American psychologist. 1991. Vol. 46. P. 331–341.
10. Main M., Solomon J. Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for the classification of behavior // Open Journal of Medical Psychology. 1986. № 3. P. 95–124.
11. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61. P. 226–244.
12. Ломова С. Н. Теоретический анализ взаимосвязи психологического благополучия и особенностей привязанности в юношеском возрасте // Международный научный журнал «Вестник науки». 2024. Т. 3. № 2 (71). С. 455–465.
13. Крюкова Т. Л., Григорова Т. П. Деструктивная привязанность в отношениях взрослых мужчин и женщин: стресс и совладание с ним // Психологические исследования. 2015. Т. 8 № 44. С. 1–13.
14. Екимчик О. А., Григорова Т. П., Смирнова Н. С. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета. 2013. № 3. С. 144–150.
15. Федотов И. А., Рудакова Д. А. Психологические защиты и копинг у людей с разными типами привязанности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2016. Т. 2. № 13. С. 85–97.

**Влияние информационно-коммуникационных технологий
на учебную мотивацию подростков при изучении математики**

**The Impact of Information and Communication Technologies
on Adolescents' Learning Motivation in Mathematics Studies**

Станислав Александрович Корнилов
Stanislav Aleksandrovich Kornilov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Дозморова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
dozmorova@tspu.ru

Аннотация. В статье исследуется влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на учебную мотивацию подростков в контексте математического образования. На основе анализа современных исследований и практического опыта выявлены ключевые факторы положительного воздействия цифровых технологий, включая интерактивность, персонализацию обучения и геймификацию. Представлены конкретные примеры эффективного использования математического программного обеспечения (GeoGebra, Desmos) и образовательных платформ. Статья содержит практические рекомендации по интеграции ИКТ в учебный процесс с учетом возрастных особенностей учащихся.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, учебная мотивация, математическое образование, цифровые инструменты, подростки

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), Educational Motivation, Mathematical Education, Digital Tools, Adolescents

Современный этап развития образования характеризуется интенсивным внедрением цифровых технологий во все аспекты учебного процесса [1, с. 45–47]. Особую актуальность эта тенденция приобретает в математическом образовании, где традиционные методы преподавания часто не соответствуют познавательным потребностям цифрового поколения. По данным исследований [6], более 90% подростков ежедневно используют цифровые устройства, что создает значительный потенциал для повышения учебной мотивации через интеграцию ИКТ.

Проблема снижения мотивации к изучению математики в подростковом возрасте требует особого внимания, так как именно в этот период формируются ключевые математические компетенции. Целью данного исследования является анализ влияния ИКТ на учебную мотивацию и разработка практико-ориентированных рекомендаций для педагогов.

Учебная мотивация подростков представляет собой сложную систему, включающую познавательные, социальные и личностные компоненты. В возрасте 12–17 лет

преобладают мотивы достижения, социального признания и самоутверждения, что необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса.

Адаптивные обучающие системы (Учи.ру, Яндекс.Учебник) обеспечивают персонализацию образовательного процесса, автоматически подстраивая уровень сложности заданий под возможности каждого ученика. Это способствует снижению тревожности и формированию позитивного отношения к предмету.

Для подтверждения теоретических положений было проведено исследование с участием 100 учащихся (50 из 6-го класса и 50 из 9-го класса). Использовались следующие диагностические методики:

1. Опросник на основе шкалы академической мотивации TAMS (Teenage Academic Motivation Scale).

2. Методика оценки математической тревожности MARS (Mathematics Anxiety Rating Scale).

3. Шкала оценки вовлеченности SAM (Student Activity Measure).

Результаты исследования представлены на следующих диаграммах:

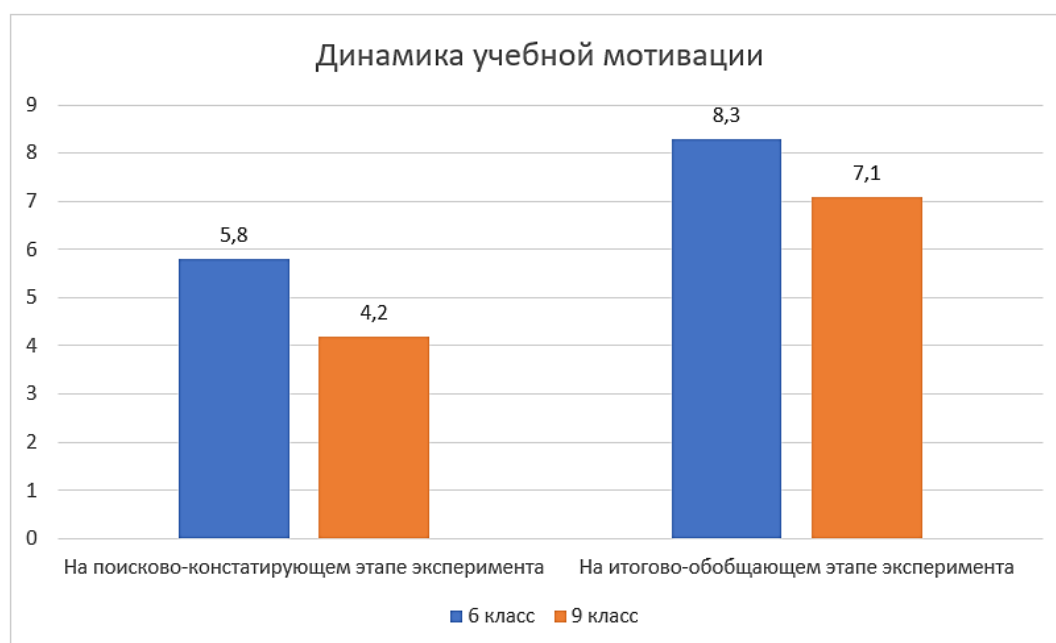


Рис. 1

Как видно из представленных данных, у девятиклассников мотивация выросла с 4,2 до 7,1 балла (+69%), у шестиклассников - с 5,8 до 8,3 балла (+43%). Наибольший рост мотивации наблюдался при использовании интерактивных инструментов (GeoGebra, Desmos).

Применение адаптивных платформ (Учи.ру, Яндекс.Учебник) позволило снизить тревожность у 68% учащихся 6-го класса и у 54% девятиклассников. Наибольший эффект дали геймифицированные форматы.

Анализ вовлеченности показал, что шестиклассники проявляют на 13% более высокую активность в игровых форматах, тогда как девятиклассники лучше реагируют на визуализацию данных (GeoGebra).

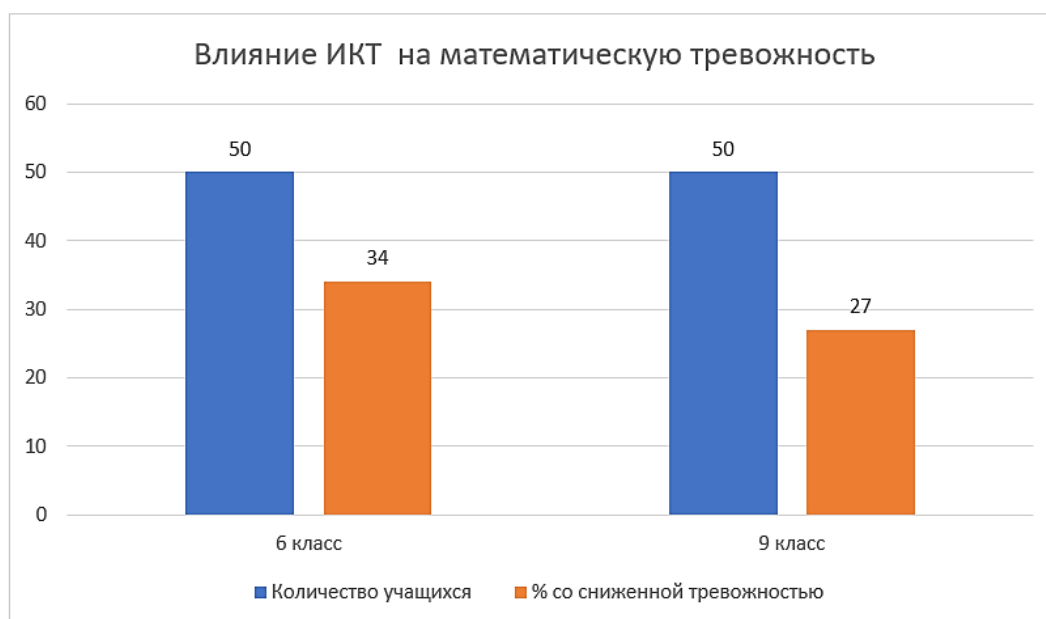


Рис. 2

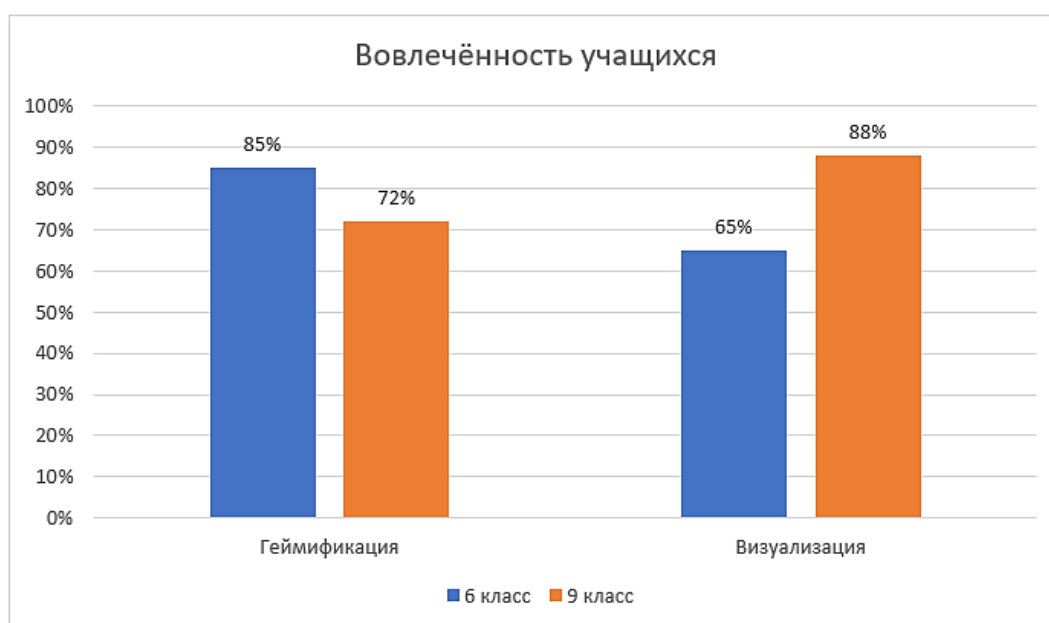


Рис. 3

Полученные данные подтверждают, что современные ИКТ в математическом образовании можно классифицировать на несколько групп: компьютерные технологии (интерактивные доски, планшеты), сетевые платформы, специализированное математическое ПО (системы компьютерной алгебры, геометрические среды) и мультимедийные ресурсы. Их эффективность обусловлена такими характеристиками, как наглядность, интерактивность, возможность мгновенной обратной связи и адаптации к индивидуальным особенностям учащихся [4].

Эмпирические исследования демонстрируют значительное положительное влияние цифровых технологий на мотивацию учащихся. Интерактивные среды

(GeoGebra, Desmos) позволяют визуализировать абстрактные математические концепции, делая их более доступными для понимания [3, с. 122–125]. Исследование показало, что динамическое представление графиков функций помогает учащимся лучше усваивать этот сложный раздел алгебры.

На основе проведенного исследования можно сформулировать следующие рекомендации для педагогов:

1. Сочетать традиционные и цифровые методы обучения, отводя на ИКТ около 60% учебного времени.

2. Использовать дифференцированный подход, применяя различные типы цифровых ресурсов для учащихся с разным уровнем подготовки.

3. Включать в учебный процесс проектные формы работы с использованием математического ПО.

4. Систематически обновлять цифровые инструменты, следя за развитием образовательных технологий.

5. Обеспечивать профессиональное развитие педагогов в области цифровой дидактики [2, с. 301–304].

6. Проводить регулярную диагностику мотивации и тревожности для корректировки методов ИКТ-интеграции.

Проведенное исследование подтвердило значительный потенциал ИКТ в повышении мотивации подростков к изучению математики. Ключевыми факторами эффективности являются интерактивность, наглядность и возможность персонализации обучения. Для достижения устойчивых результатов важно соблюдать баланс между традиционными и цифровыми методами преподавания, учитывая индивидуальные особенности учащихся и специфику математического содержания.

Список источников

1. Андреев А. А. Цифровая трансформация образования. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2023. 320 с.
2. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования : учебное пособие. М. : ИИО РАО, 2022. 404 с.
3. Smith J. Digital Tools in Mathematics Education // Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 45, № 2. P. 112–130. URL: <https://www.jetjournal.org/12345> (дата обращения: 20.03.2024).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.03.2025).
5. Johnson L. Gamification in STEM Education. Cham, Switzerland : Springer, 2023. 215 p.
6. PISA 2022 Results: Mathematics Performance and Digital Learning / OECD. Paris: OECD Publishing, 2022. 210 p.
7. Иванова С. М. Интерактивные методы обучения математике : учебно-метод. пособие. СПб. : Лань, 2023. 278 с.
8. Middleton J.A. Motivation in Mathematics Education. 2nd ed. New York: Springer, 2022. 180 p.

**Типы темперамента и проявления депрессивных состояний
у обучающихся старших классов**

**Types of temperament and manifestations of depressive states
in high school students**

Мария Григорьевна Кривенко
Mariya Grigoryevna Krivenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Кобытова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор публикаций по проблеме депрессивных состояний в ранней юности. Рассмотрена их связь с индивидуально-психологическими особенностями личности старшеклассников. Выявлены ключевые особенности раннего юношеского возраста. Обусловлена важность необходимости учета личностных характеристик для предотвращения серьезных последствий эмоционального неблагополучия.

Ключевые слова: психология личности, тип темперамента, депрессия, депрессивные состояния, ранний юношеский возраст, обучающиеся старших классов, отчаяние, тревожность, нейротизм

Keywords: personality psychology, type of temperament, depression, depressive states, early adolescence, high school students, despair, anxiety, neuroticism

Актуальность изучения депрессивных состояний, возникающих на этапах онтогенетического развития, соответствующих старшим классам средней общеобразовательной школы, обусловлена насущной необходимостью своевременного выявления и психокоррекции эмоционального неблагополучия, что позволит бескризисно преодолеть трудности взросления, сопутствующие раннему юношескому возрасту. По имеющимся оценкам отечественных специалистов, от 10 до 20% обучающихся старших классов могут испытывать серьезные депрессивные расстройства, но нередко они могут оставаться нераспознанными. Депрессивные расстройства подросткового возраста представляют одну из сложнейших медицинских проблем из-за тяжелых социальных последствий, к числу которых относятся самоубийства, насилие, наркомания и другие поведенческие девиации. Исследования депрессивных состояний в современных социально-экономических условиях у обучающихся старших классов прежде всего обусловлены тем, что данный возрастной период является критическим в формировании личности. Ранний юношеский возраст – важный и сложный период в жизни человека, связанный с самоопределением, поиском своего места в мире и подготовкой к взрослой жизни. В это

время возрастает учебная нагрузка, возникают межличностные конфликты, появляется тревога о будущем. Все эти факторы могут оказывать негативное влияние на психическое здоровье старшеклассников, повышая риск эмоциональных переживаний. Известно, что индивидуальные особенности темперамента старшеклассника, являющиеся относительно устойчивыми характеристиками личности, также могут влиять на подверженность депрессивным состояниям [1].

Депрессивные состояния проявляются в ранней юности в виде сниженной концентрации внимания, потери мотивации, ухудшения памяти и трудностей с социальной адаптацией. Депрессивные состояния существенно затрудняют процесс формирования личности и лишают обучающихся возможности реализовать собственный потенциал, а также нередко приводят к болезненной депрессии. Согласно оценкам ВОЗ за 2023 г., депрессию испытывает 3,8% населения земного шара, в том числе, 5% – люди в зрелом возрасте и 5,7% – людей в возрасте старше 60 лет. Во всем мире от депрессии страдает порядка 280 миллионов человек. Ежегодно более 700 000 человек принимают решение уйти из жизни через самоубийства, а они, в свою очередь, занимают четвертое место среди ведущих причин смертности в возрастной группе от 15 до 29 лет [2]. Формирование суицидального поведения может быть обусловлено депрессивными состояниями, сопровождающимися чувством обиды, ощущением безысходности, отчаяния, изоляции и злости [3].

Личностные черты, вырабатывающиеся под воздействием как генетических, так и социальных факторов, включают в себя темперамент, характер, способности и эмоциональную сферу человека [4]. Некоторые личностные особенности выступают в роли критериев риска развития депрессии, тогда как другие – в виде своеобразного щита, защищающего от нее. Так, повышенная тревожность, низкая самооценка и использование неконструктивных копинг-стратегий в преодолении трудностей (например, уклонение от проблем или самокритика) могут повысить вероятность появления депрессивности [5]. По мере усиления признаков депрессии становится более явной взаимосвязь между спецификами личности и возникновением депрессивных состояний. В работе «Взаимосвязь личностных характеристик с уровнем депрессивной симптоматики» К. В. Головкин и А. Н. Крутолевич отмечают, что возникновению депрессивных состояний могут содействовать такие психологические факторы, как высокая степень нейротизма, низкая самооценка и неэффективные варианты противостояния стрессовым моментам [6].

Понимание факторов, способствующих развитию депрессивных состояний, имеет важное значение для разработки эффективных стратегий их профилактики. Одним из таких факторов является темперамент. Согласно регулятивной теории, разработанной в 1970-х гг. польским психологом Я. Стреляу, темперамент – это биологически обусловленная основа личности, определяющая индивидуальные особенности реагирования на окружающий мир. И хотя темперамент может не быть прямой причиной появления депрессивного расстройства, но он может влиять на уязвимость человека к депрессивным состояниям и выраженность их проявлений.

На сегодняшний день, отталкиваясь от результатов многочисленных научных работ, можно с уверенностью сказать, что темперамент определяется характеристиками нервной системы и находит отражение в психологическом поведении чело-

века [7]. В результате изучения связи между индивидуальными психологическими особенностями личности и проявлениями депрессии С. А. Князева и С. С. Пилюкова зафиксировали прямую зависимость между депрессивностью и нейротизмом. У людей, пребывающих в депрессивном состоянии наиболее ярко выражены симптомы, относящиеся к когнитивно-аффективной части шкалы: выраженная подавленность, ощущение безнадежности, опасения по поводу будущего, тенденция к пессимистичному мировосприятию и чрезмерная чувствительность к окружающим событиям [8]. Зарубежные исследования подтверждают, что нейротизм как устойчивая черта, связан с предрасположенностью к отрицательному восприятию окружающего мира и ощущению угрозы от него. Нейротизм предопределяется особенностями нервной системы индивида, такими как лабильность и реактивность. Это выражается в повышенном беспокойстве, неуверенности в себе, ощущении вины и нестабильности эмоционального фона. Личности с ярко выраженным нейротизмом нередко выбирают условия, соответствующие их предрасположенности, что в конечном итоге вызывает усиленное переживание стресса [9].

Обращает внимание на восприимчивость стресса у людей с холерическим типом темперамента И. Г. Малкина-Пых, обосновывая это наличием у них повышенной активности симпатической нервной системы. Постоянный стресс нередко влечет к таким вероятным физиологическим признакам депрессивных состояний, как нарушения сна, ухудшение или повышение аппетита и др. Депрессивные состояния у холериков не исключает связи с физиологической неудовлетворенностью из-за повышенной эмоциональной чувствительности и предрасположенности к активным переживаниям. Для флегматиков катализатором экзогенной депрессии, которая образовывается в результате наложения внешних элементов, может стать тоска, а также отсутствие решения незнакомых мыслительных задач. У меланхоликов тип нервной системы слабый, механизмы возбуждения чрезвычайно стремительно оскудевают, у таких людей чаще обнаруживают восприимчивость к депрессивным состояниям. Также нельзя не подчеркнуть подверженность индивидов с меланхолическим типом темперамента к обновлениям как внешним (изменения в окружении, отношениях, учебной деятельности), так и внутренним (изменения в настроении, здоровье) [10].

Влияние стресса порой выходит далеко за рамки несущественного дискомфорта, и на фоне нервного перенапряжения могут развиваться синдром постоянной усталости, депрессивные расстройства, снижение когнитивных функций, повышенная утомляемость и склонность к вспышкам раздражения. Современный темп жизни также неблагоприятно влияет на психологическое благополучие молодежи. Стремление к успеху и желание совладать со стрессом приводят к перенапряжению и трате большого количества энергии. В депрессивном состоянии старшеклассники чаще используют неадаптивные защитно-совладающие стратегии, что снижает способность конструктивно разрешать возникающие на жизненном пути сложные проблемы [11]. Значительным источником стресса у обучающихся в раннем юношеском возрасте выступают сложности с адаптацией к учебному процессу [12].

Обзор современных научных публикаций свидетельствует об устойчивом интересе к изучению взаимосвязи между личностными характеристиками и депрес-

сивными состояниями. Исследования показывают, что высокий показатель нейротизма, часто встречающийся у людей с меланхолическим и холерическим типами темперамента, вне зависимости от возраста, коррелирует с увеличенной вероятностью и выраженностью аффективных нарушений, а также играет существенную роль в развитии депрессивных состояний [13]. Таким образом, упомянутые теоретические положения составляют важную основу для понимания взаимосвязи темперамента с различными аспектами психического здоровья и адаптации человека.

В действительности депрессии сопутствует глубокая печаль, но не всякая грусть указывает на серьезное расстройство. Термин «депрессия» стал довольно распространенным в обществе, однако многие не осознают различие между признаками этого заболевания и временными депрессивными состояниями. Ключевое отличие кроется в краткосрочности эмоциональных переживаний, таких как печаль, безысходность и утрата жизненной активности, которые способны пропасть через время или после трансформации катализаторов. Признаки депрессивного состояния варьируются с учетом возраста и прохождения разных жизненных этапов, нередко формируются как отклик на кризисные события, такие как потеря близкого или распад отношений с любимым человеком [14]. Специалисты подчеркивают сигнальность об эмоциональном неблагополучии юношей и девушек в депрессивном состоянии, но факт того, что не всегда симптомы рассматриваются как очевидный критерий болезни, порой приводит к недостаточному вниманию со стороны психологов, из-за чего самочувствие человека может ухудшиться [15].

Как утверждал Д. Б. Эльконин, уровень самоуважения в старшем школьном возрасте формируется под влиянием оценок окружающих людей и собственной оценки своих внешних данных, психических сил и способностей. Ученый выделяет учебно-профессиональную ведущую деятельность, составляющую базу для психологически обоснованного и компетентного выбора будущей профессии. Чтобы стать личностно-образующей и профессионально ориентированной, ведущая деятельность должна быть вариативной и дифференцированной. Потребность самоопределения, прогрессирующая на данном этапе, дает понять важность желания занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознания себя в качестве члена общества [16].

Как можно заметить из сказанного выше, наиболее важный аспект для формирования здоровой психики у старших школьников – это профессиональное самоопределение, в котором индивиду необходимо помочь найти свое действительное признание. Сегодня для многих остро стоит вопрос несоответствия выбора деятельности с тем, чем человек действительно хочет заниматься, а для старшеклассников эта проблема еще более актуальна в условиях выбора будущей профессии с учетом способностей и склонностей [17]. Необходимость поиска себя во взрослой жизни приводит к очередному возрастному кризису – кризису идентичности, обусловленному противоречием между желаемым личностным и профессиональным будущим и реальными достижениями [18]. Молодые люди часто сталкиваются с новыми вызовами, стрессами и ситуациями, которые могут вызывать тревожность и неуверенность. Юношеское желание повзрослеть и единовременный страх совершить неправильный выбор являются источником тревожности и постоянного напряжения. Стремительно изменяющаяся роль в социуме, поиск самоидентификации и сильная

восприимчивость к мнениям окружающих заставляют старшеклассника переживать состояния подавленности, гнева, чувства неуверенности и страха перед будущим даже в обычных условиях [19].

Выводом из вышесказанного следует необходимость учета личностных характеристик, таких как особенности темперамента индивида для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения, психотерапевтического и психокоррекционного воздействия на обучающихся старших классов, находящихся в депрессивном состоянии, и предотвращения более серьезных последствий эмоционального неблагополучия.

Список источников

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 174 с.
2. Депрессивное расстройство (депрессия). URL: <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/depression> (дата обращения: 09.04.2025).
3. Банников Г. С., Вихристюк О. В., Федунина Н. Ю. Применение технологии выявления факторов риска развития суицидального поведения среди подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 91–101.
4. Шаханян В. А. Психические свойства личности. Казань, 2021. 88 с.
5. Кобылова Г. С., Кобылова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170.
6. Молчанова И. В., Скворцов В. В., Индиченко М. А., Зотова А. В. Депрессивные состояния // Медицинская сестра. 2018. № 3. С. 51–56.
7. Батаршев А. В. Диагностика темперамента и характера. СПб., 2013. 168 с.
8. Князева С. А., Пилюкова С. С. Индивидуально-психологические особенности людей, склонных к депрессивным состояниям // Вестник науки. 2022. Т. 2. № 11 (56). С. 173–182.
9. Болджер Н., Шиллинг Э. А. Личность и проблемы повседневной жизни: роль невротизма в подверженности стрессовым факторам и реакции на них // Личность. 1991. № 59. С. 355–386.
10. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. М., 2004. 894 с.
11. Коненкова Р. А., Кобылова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.
12. Почакаева И. С., Насонова Л. Н. Влияние стресса на учебную деятельность современных старшеклассников // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2023. № 19. С. 218–222.
13. Эсаулова И. В. Теоретические аспекты невротизма как личностной особенности // Молодой ученый. 2024. № 7 (506). С. 163–167.
14. Корнетов Н. А. Депрессия в неврологии. Томск, 2022. 165 с.
15. Профилактика рисков аутодеструктивного поведения подростков. URL: https://fcprc.ru/media/media/behavior/Pedsovet_Profilaktika_autodestruktivnogo_povedeniya.pdf (дата обращения: 10.04.2025).
16. Барсукова А. Е. Возрастная периодизация психического развития по Даниилу Борисовичу Эльконину // Современные научные исследования. 2020. № 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/06/92580> (дата обращения: 24.04.2025).
17. Кобылова А. И., Кобылова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 28–37.
18. Валиева М. Ю. Психология профессионального образования. Белгород, 2024. 92 с.
19. Афонина С. А., Карамян Г. А. Высокая тревожность у молодежи: причины и способы преодоления // Молодой ученый. 2021. № 15 (357). С. 291–293.

Межличностные отношения подростков, склонных к агрессивному поведению

Interpersonal relationships of adolescents prone to aggressive behavior

Виктория Георгиевна Наумова
Victoria Georgievna Naumova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pr1@tspu.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор зарубежной и отечественной литературы по теме исследования, в котором рассматриваются особенности межличностных отношений подростков, склонных к агрессивному поведению. Анализируются психологические факторы, влияющие на формирование агрессии в подростковом возрасте, а также специфика взаимодействия подростков-агрессоров со сверстниками и родителями. Подчеркивается важность применения комплексного подхода, направленного на коррекцию агрессивного поведения и улучшение межличностных отношений подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессивное поведение, межличностные отношения, социальная адаптация

Keywords: adolescence, aggressive behavior, interpersonal relationships, social adaptation

Проблема агрессивного поведения в подростковом возрасте является одной из наиболее актуальных в современной психологии и педагогике. Подростковый возраст, характеризующийся интенсивными физиологическими, психологическими и социальными изменениями, представляет собой важный этап развития личности. В это время возрастает значимость межличностных отношений, которые играют основную роль в формировании самосознания, социальной адаптации и общей психологической благополучности подростка. Однако для подростков, склонных к агрессивному поведению, построение и поддержание позитивных межличностных отношений представляет значительную сложность.

Основываясь на периодизации Д. Б. Эльконина, «подростковым принято считать возраст от 11 до 15 лет. Ведущей деятельностью считается общение в системе общественно полезной деятельности (учебная, общественно-организационная, трудовая и др.). В этом процессе подросток овладевает навыками общения в разных ситуациях. Важнейшими новообразованиями являются формирование самооценки, отношение к окружающим людям, стремление к взрослости и самостоятельности и умение подчиняться нормам коллективной жизни» [1].

Важно различать понятия «агрессия» и «агрессивность». Так, под агрессией, по Э. Фромму, следует понимать «любые действия, которые причиняют или пред-

полагают намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту. Это поведение, связанное с обороной, является ответной реакцией на угрозу» [2].

Т. П. Авдулова под термином «агрессивность» понимает «свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций в основном в области субъектно-субъектных отношений. Деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу» [3].

А. Бандура, американский психолог, автор теории социального научения агрессии, согласно которой «агрессия является результатом усвоения определенного образца поведения в процессе социализации через наблюдение и социальное подкрепление». Изучение человеческого поведения, ориентированного на образец, составляет основу для понимания агрессивного поведения. По мнению ученого, «анализ агрессивного поведения требует учета трех аспектов: способов усвоения подобного поведения, факторов, которые провоцируют его проявление, и условий, при которых они закрепляются» [4].

Согласно исследованиям Р. Бэрона и Д. Ричардсон, агрессия оказывает деструктивное воздействие на взаимодействие с окружающими, проявляется в различных формах, препятствует формированию доверительных и уважительных отношений, а также способствует возникновению конфликтов и социальной изоляции [5].

В психологии А. Басс выделил такие виды агрессии, как:

- физическая, которая предполагает применение физической силы по отношению к другому лицу;
- вербальная, предполагающая проявление различных негативных чувств через форму и содержание вербальных реакций;
- прямая, непосредственно реализующаяся против индивида;
- косвенная, главной особенностью которой является ненаправленность и неупорядоченность;
- инструментальная, которая является сугубо вспомогательным средством для достижения определенной цели;
- враждебная, имеющая своей целью нанесение вреда другому лицу;
- аутоагрессия, выражающаяся в различных саморазрушительных поведенческих особенностях [6].

Все указанные виды агрессии могут проявляться в подростковом возрасте, который характеризуется эмоциональными всплесками на фоне гормональных изменений в организме. В связи с данными возрастными изменениями и возможными неблагоприятными психологическими факторами могут происходить искажения в образе жизни подростка. Все это оказывает влияние на взаимодействие его с социумом и самим собой, нередко сопровождающееся агрессивными проявлениями и асоциальными действиями.

Л. М. Семенюк в ходе изучения агрессивного поведения в подростковом возрасте выделила ряд психологических особенностей, которые могут способствовать

агрессивному поведению: недостаточное интеллектуальное развитие, низкая самооценка, слабый самоконтроль, неумение общаться и повышенная возбудимость нервной системы из-за различных причин, таких как травмы или болезни [7].

К подростковому возрасту в ходе учебной деятельности и общения у ребенка происходит формирование способности к саморефлексии, что позволяет ему развивать навыки анализа своих действий и поступков, делая выводы о возможных последствиях. Подросток начинает исследовать свое окружение, сравнивая себя со взрослыми и более младшими детьми, приходя к выводу о своей взрослости. Это приводит к появлению у него потребности в признании его значимости и самостоятельности. В период подросткового возраста активно формируется самосознание, разрабатывается собственная система оценки себя и своих отношений.

Дети и подростки, подвергающиеся физическому или эмоциональному насилию в семье, чаще проявляют агрессию в межличностных отношениях. Кроме того, влияние сверстников может способствовать усилению агрессивного поведения, если подросток попадает в группу, где агрессия является социально одобряемой формой поведения.

Н. Н. Обозов, российский психолог, указывал в своих работах, что «межличностные отношения представляют собой взаимную готовность личности к определенному типу взаимодействия, сопровождающуюся эмоциональными переживаниями: положительными, индифферентными, отрицательными в условиях общения и иной совместной деятельности». Согласно Н. Н. Обозову, эти отношения, возникающие в процессе общения и совместной деятельности, могут быть оценены по нескольким критериям: характеру эмоциональных переживаний (положительные, отрицательные или нейтральные), степени взаимопонимания (адекватное или неадекватное), уровню когнитивной идентификации между участниками взаимодействия, а также по преобладающей тенденции к сопротивлению, сотрудничеству или бездействию [8].

А. А. Бодалев рассматривал межличностные отношения как сложную систему взаимосвязей, которые формируются на основе восприятия, оценки и понимания людьми друг друга. Он также подчеркивал значимость первого впечатления людей друг от друга в формировании дальнейших отношений. А. А. Бодалев указывал, что первое впечатление о человеке оказывает сильное влияние на его последующее восприятие и оценку, а также на характер взаимодействия с ним.

А. А. Бодалев выделял пять компонентов, которые влияют на формирование первого впечатления о человеке:

- характеристика внешнего облика человека;
- предполагаемые качества личности;
- оформление внешности (в том числе стиль одежды, прическа);
- экспрессия человека (переживаемые или транслируемые эмоциональные состояния);
- поведение.

А. А. Бодалев уделял огромное внимание социальной перцепции – это целостное восприятие социальных объектов, под которыми обычно понимаются другие люди и социальные группы. Он обозревал этот процесс не как простое отражение

объективной реальности, а как активное конструирование образа другого человека, обусловленное предшествующим опытом, ценностями, установками и эмоциональным состоянием воспринимающего [9].

Межличностные отношения подростков, склонных к агрессивному поведению, характеризуются рядом особенностей, обусловленных их агрессивными проявлениями. Так, работы российского психолога А. А. Реана посвящены изучению психологических и социальных факторов, влияющих на формирование агрессии в подростковом возрасте. В частности, автор подчеркивает роль самооценки, уровня тревожности и социальной адаптации в формировании агрессивного поведения [10].

В работах Б. С. Братуся рассматриваются ценностно-смысловые ориентации подростков, склонных к агрессивному типу поведения. Он подчеркивает, что дефицит позитивных жизненных целей и ценностей у подростка может способствовать проявлению агрессии в его межличностных отношениях [11].

Рассматривая особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте, необходимо учитывать тот факт, что ребенок растет в семье, которая является самым первым социальным институтом в его жизни. Поведение родителей может служить примером агрессивных проявлений для большинства детей [12]. Дети учатся агрессивному поведению, наблюдая за родителями. Семьи, в которых агрессивное поведение принято считать за норму, проявляется недостаток эмоциональной теплоты и холодность, формальное отношение к ребенку. Родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. В таких семьях дети чувствуют эмоциональное отвержение, и в результате находят компании, которые способны компенсировать недостаток принятия и понимания в семье. Однако подростковые компании имеют тенденции к деструктивному поведению из-за несформированности моральных ориентиров.

Для снижения уровня агрессивного поведения среди подростков и улучшения их межличностных отношений нужен комплексный подход, который будет включать в себя:

- психологическую помощь (она будет представлять из себя проведение групповых и индивидуальных занятий для детей, которые будут направлены на развитие навыков регуляции своих эмоций и обучение навыкам в формировании межличностных отношений);

- работу с родителями (проведение образовательных программ для родителей и опекунов, чтобы помочь сформировать им здоровую семейную атмосферу и научить поддержке своих детей в нелегкое время);

- создание поддерживающей среды в образовательных и молодежных организациях (тут будет применяться взаимопомощь среди участников образовательного процесса, которая будет основана на уважении и сотрудничестве);

- организацию тренингов и семинаров для обучающихся (в ходе просветительской и коммуникативной деятельности дети будут обучаться эффективным навыкам общения, а также научиться разрешать конфликты).

Агрессивное поведение в подростковом возрасте является серьезной проблемой, которая оказывает сильное влияние на межличностные отношения подростков. Современным специалистам в области образования важно знать и понимать психо-

логические и социальные факторы, приводящие к формированию агрессии у подростков, а также уметь взаимодействовать с подростком-агрессором. Своевременная психологическая помощь является важным условием для профилактики и коррекции агрессивного поведения среди детей.

Теоретический анализ литературы важен для изучения межличностных отношений у подростков, склонных к агрессивному поведению, так как это будет способствовать более грамотной и продуктивной работе с такими детьми, их семьями и социальным окружением. Особо значимым направлением в коррекционно-развивающих программах является развитие у подростков навыков регуляции своего эмоционального поведения, обучение разрешению конфликтов, а также формирование конструктивных жизненных целей и установок.

Список источников

1. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие. М., 2007. 384 с.
2. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 2022. 736 с.
3. Авдулова Т. П. Агрессивный подросток. М., 2008. 128 с.
4. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000. 512 с.
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001. 336 с.
6. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. С. 115–124.
7. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 2003. 96 с.
8. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. К., 1990. 192 с.
9. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 200 с.
10. Реан А. А. Психология подросткового возраста : учебник для студентов вузов. СПб., 2004. 480 с.
11. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988. 301 с.
12. Коклюхин В. В. Отклоняющееся поведение. Поиск моделей. Актуальные проблемы борьбы с антиобщественным поведением. М., 2011. 250 с.

Влияние образа отца на эмоциональное благополучие подростков

The study of the influence of a positive or negative father image on the emotional well-being of adolescents

Владимир Михайлович Новоселов
Vladimir Mikhailovich Novoselov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассмотрена сущность понятия «эмоциональное благополучие». Представлено влияние отца на формирование личности подростка – девочки и мальчика. Перечислены черты характера, которые определяются влиянием образа отца.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, образ отца, эмоциональная сфера, воспитание

Keywords: emotional well-being, the image of the father, the emotional sphere of the child, upbringing

Подростковый возраст является важным этапом становления личности, когда человек взрослеет, крепнет его психика, формируются основные жизненные ценности, взгляды. Подросток начинает осмысливать себя и свою принадлежность к обществу, овладевать в полной мере социальными нормами, правами и обязанностями. У подростка формируется характер, его видение себя в обществе. В отличие от ребенка, подросток большую часть своей жизни проводит уже не в семье, а в группе.

Но семья продолжает играть важнейшую роль в развитии подростка, в том числе его эмоциональной сферы. Проблемы семьи и семейного воспитания, влияние семьи на развитие личности подростка становятся все более актуальными. Но большинство исследований в настоящее время посвящены роли матери в жизни ребенка и ее влиянию на его эмоциональную сферу и благополучие. Роль отца в развитии ребенка остается недостаточно изученной, хотя этот вопрос актуален и практически значим, в частности, при составлении программ психологического сопровождения семьи.

В России долгое время отец мало участвовал в воспитании ребенка, кроме того, распространяется такое явление, как одинокое материнство. В качестве причин можно назвать значительный рост числа ранних разводов, массовое распространение официально нерегистрируемых сожительствах (в качестве замены, альтернативы официальному браку), овдовение из-за преждевременной смерти отца ребёнка (детей) и т. д.

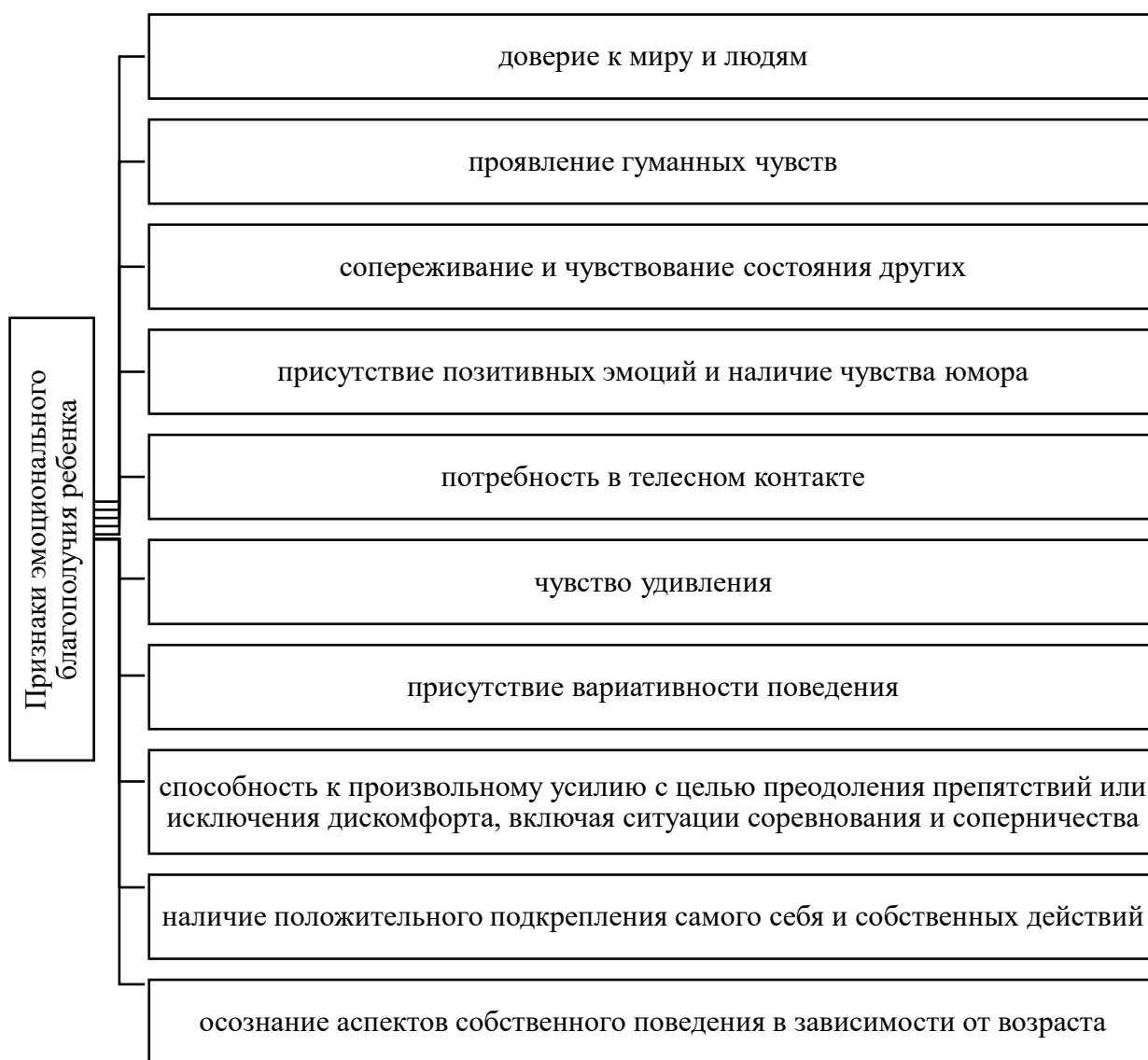
В то же время исследования показывают, что отцовская фигура значима для подростка и для его гармоничного психического развития. «Недостаточная вовлеченность отца в процессы воспитания ребенка может приводить к последующим

психологическим проблемам человека, эмоциональному неблагополучию и антисоциальному поведению» [1, с. 25].

«Эмоциональное благополучие детей – это не просто отсутствие проблем, а состояние, в котором ребёнок чувствует себя любимым и способным справляться с трудностями, радуется жизни и ощущает себя в безопасности» [2, с. 222].

Главным обобщённым показателем эмоционального благополучия является переживание ребёнком окружающей его среды (семьи, школы, круга общения) и себя в этой среде как удовлетворительного, приносящего в жизнь радость, гордость, ощущение комфорта, успеха, поддержки, принятия и доверия.

Для ребёнка, который обладает эмоциональным благополучием, характерны следующие черты поведения и чувств, перечисленные на рисунке.



Признаки эмоционального благополучия ребенка [3]

Роль отца в обеспечении эмоционального благополучия подростка заключается в том, чтобы предоставить ему эмоциональную поддержку и сформировать прочную эмоциональную связь.

На эмоциональное благополучие девочек-подростков влияет и наличие отца, и характер отцовского образа. Положительный образ отца способствует росту самооценки девочки, позитивно отражается на ее настроении и придает уверенности в своих силах.

Для мальчиков-подростков образ отца может стать моделью поведения, мальчик будет подражать ему. Таким образом, можно сделать вывод, что если образ отца имеет положительный заряд, в семье царит взаимоуважение, то трудный подростковый возраст будет проходить более гладко.

Отец оказывает всеобъемлющее влияние на восприятие мира и ориентацию в нем. От его поведения и отношения к ребенку зависят самые разные эмоциональные сферы развития в детском и подростковом возрасте: уверенность в своих силах, чувство безопасности и защищенности, установление личных границ, самоидентификация, самооценка. Также образ отца влияет на сферу самореализации – способность действовать, представлять себя, рисковать, творить новое, жить свою жизнь и идти своим путем, навык проходить жизненные кризисы. «На отношение с социумом отец также оказывает большое влияние – способность встроиться в него и занять там достойное место. С папиного поведения ребенок считывает и сценарии личных отношений – между мужчиной и женщиной, родителями и детьми» [4, с. 26].

В современном обществе присутствует феномен отсутствующего отца даже в полных семьях. Это проявляется усилением роли матери, которая отвечает и за воспитание, и за решение насущных проблем в школе, дома, беспокойство о переживаниях ребенка. Но при этом в обществе транслируется семейная модель, которая включает папу, маму и детей, а значит, образ отца психологически всегда присутствует в семье, даже если физически он отсутствует. «Ребенок поддерживает контакт с фигурой отца, даже не находясь в контакте с ним, как с внутренним объектом. Образ отца как символ и ценность продолжает жить и быть значимым» [5, с. 87].

Отсутствие достаточного опыта полной семьи, общения с отцом или его отрицательный образ приводит к тому, что ребенок в дальнейшем не сможет передать его своим детям. «Сценарий отсутствующего отца может транслироваться из поколения в поколение. Часто у детей, которые росли без папы, психологи наблюдают такие эмоциональные проблемы, как тревога, депрессия, низкая самооценка. Они могут чувствовать себя неуверенно и быть неспособными к достижению успеха в жизни, более склонны к агрессивному поведению и в целом к проблемам с поведением, испытывают затруднения в создании семьи или, даже создав ее, бессознательно воспроизводят “безотцовский” сценарий. Такие подростки больше подвержены различным зависимостям: алкогольной, наркотической, трудовому рабству» [6, с. 84].

Таким образом, **эмоциональная поддержка отца** является неотъемлемой частью гармоничного развития подростка. Важно, чтобы отец осознавал значимость своей роли и активно участвовал в жизни ребенка, создавая с ним прочную эмоциональную связь.

Список источников

1. Красникова Е. В. Влияние семьи и семейных традиций на молодое поколение. Проблема «отцов и детей» // Исследования молодых ученых : материалы LXX Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2023 г.). Казань : Молодой ученый, 2023. С. 23–27.

2. Борисов Г. И. Подходы к изучению психологического благополучия // Психология образования: современный вектор развития. Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2020. С. 157–174.
3. Воронцова О. В. Исследование факторов, формирующих психологическое благополучие в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2024. № 8 (507). С. 222–224.
4. Денисов А. М. Отцовство как психологический феномен // Молодой ученый. 2022. № 30 (425). С. 83–85.
5. Галасюк И. Н. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction (есрі-2.0) : практ. пособие. М. : Юрайт, 2019. 223 с.
6. Адлер А. Воспитание детей. М. : Альма-Матер, 2023. 203 с.

**Теоретический анализ формирования ценностного образа семьи
у современной молодежи**

**Theoretical analysis of the formation of the value image of the family
among modern youth**

Дарья Александровна Палтавцева
Darya Alexandrovna Paltavtseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия.
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Викторовна Каракулова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
karakulova@tspu.ru

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ формирования ценностного образа семьи у современной молодежи, включающий анализ понятий «ценность» и «семейные ценности» с позиций ведущих ученых, рассмотрение демографических характеристик молодежи, анализ ее социальных аспектов и функций в обществе, а также обзор современных исследований образа семьи с учетом влияющих на него факторов. Представленный анализ служит теоретической основой для последующих эмпирических исследований в данной области.

Ключевые слова: молодежь, образ семьи, семейные ценности, ценностные ориентации, готовность к семейной жизни, социальные изменения, формирование семейных ценностей

Keywords: youth, family image, family values, value orientations, readiness for family life, social changes, formation of family values

Проблема формирования ценностного отношения к семье у современной молодежи является одной из наиболее актуальных в контексте динамично меняющегося социокультурного ландшафта, характеризующегося трансформацией традиционных представлений о браке, родительстве и семейных отношениях. В условиях глобализации, распространения индивидуалистических тенденций, роста числа разводов и альтернативных форм партнерства, возникает необходимость переосмысления роли семьи в жизни человека и общества. Эти процессы вызывают обеспокоенность среди исследователей, педагогов и социальных работников, так как от ценностных ориентиров молодого поколения в значительной степени зависит стабильность и благополучие будущих семей и, как следствие, всего общества.

Особое внимание к формированию ценностного отношения к семье у молодежи обусловлено также тем, что именно этот возраст является периодом активного становления личности, формирования мировоззрения и социальных установок. В этот период молодые люди активно ищут свое место в обществе, определяют свои жизненные цели и идеалы, в том числе касающиеся семейной жизни. Однако зача-

стую, под влиянием массовой культуры, социальных сетей и распространения информации, молодежь может формировать искаженные и нереалистичные представления о браке и семейных отношениях, что может привести к разочарованию и неудовлетворенности в будущем.

В связи с этим возрастает значимость научно обоснованного подхода к изучению процессов формирования ценностного образа семьи у современной молодежи. Для понимания этого сложного явления необходимо прежде всего обратиться к теоретическому анализу понятия «семейные ценности», их роли и функций как регуляторов социального поведения и межличностных отношений. Также представляется важным исследовать характеристики молодежи как особой социально-демографической группы, обладающей специфическими возрастными, психологическими и социальными особенностями, которые оказывают непосредственное влияние на формирование их представлений о семье.

Настоящее исследование ставит своей целью провести всесторонний теоретический анализ понятия «семейные ценности», их роли и функций, а также характеристик молодежи как социально-демографической группы. Данный анализ направлен на создание теоретической базы для понимания контекста формирования ценностного образа семьи у современного молодого поколения и, как следствие, на разработку практических рекомендаций по укреплению института семьи и содействию гармоничному развитию будущих поколений.

Теоретические основы изучения понятия «семейные ценности». Исследование современных проблем формирования ценностного образа семьи у молодёжи требует прежде всего четкого определения понятия «семейные ценности». Поэтому прежде чем перейти к анализу, необходимо обратиться к историческому и философскому контексту понятия «ценность», поскольку его трактовка претерпевала изменения в разные эпохи и в разных научных парадигмах.

Ценность выступает фундаментальным элементом человеческого существования, детерминирующим отношение индивида к окружающей действительности [1]. В рамках исследования проблема ценностной трансформации интерпретируется через призму личностной идентичности и социальной интеграции, где ценности, как отмечает В. П. Тугаринов, выполняют роль маркеров, дифференцирующих границы «своего» и «чужого», а также позволяют разграничить внутренние установки личности и внешние нормативные предписания [2]. Согласно классификации М. Рокича, ценности разделяются на терминальные, отражающие желаемые конечные цели бытия (свобода, равенство, мир), и инструментальные, репрезентирующие идеальные модели поведения (ответственность, образованность, терпимость). При этом инструментальные ценности дифференцируются автором на моральные и компетентностные, что подчеркивает их двойственную природу как регуляторов действий [3].

Понятие «семейные ценности» рассматривается в работе как производная категория от общего философско-социологического понимания ценности. Опираясь на концепции Н. И. Лапина, С. П. Акутиной, Ю. И. Мезенцевой и В. А. Василенко, авторы определяют семейные ценности как комплекс устойчивых представлений, включающих исторически сложившиеся традиции, эмоционально-нравственные установки (уважение, взаимопонимание, ответственность) и социально одобряемые

модели семейного поведения, которые опосредуют выбор жизненных стратегий, форм организации совместной деятельности и межличностных коммуникаций [4]. Функциональный анализ семейных ценностей позволяет выделить их роль в трех ключевых аспектах. Во-первых, трансляционная функция обеспечивает преемственность культурного и нравственного опыта через межпоколенческую передачу традиций. Во-вторых, эмоциональная функция способствует консолидации семейной системы посредством укрепления доверительных отношений, формирования поддерживающей среды на основе любви и взаимопонимания. В-третьих, социализирующая функция направлена на интериоризацию детьми социальных ролей, усвоение норм ответственности и уважения, что создает основу для их интеграции в более широком социальном смысле [4].

За базовое определение семейных ценностей в данном исследовании принимается определение, предложенное С. П. Акутиной, рассматривающей их как «духовно-нравственные ориентиры, социально одобряемые и разделяемые большинством людей, служащие эталоном, идеалом для всех людей и определяющие целенаправленный процесс создания идеальной семьи» [5].

Понимание сущности семейных ценностей, их функций и роли в обществе является необходимым условием для дальнейшего исследования формирования ценностного образа семьи у современной молодежи. Именно молодое поколение, находясь на этапе становления личности и активного поиска своего места в жизни, наиболее восприимчиво к влияниям как традиционных, так и новых ценностей, а также к трансформациям общественных институтов. Осознание специфики молодежи как социально-демографической группы, ее ценностных ориентиров и потребностей позволяет глубже понять процессы формирования ее представлений о семье, ее роли в обществе и собственной готовности к созданию семейных отношений. Таким образом, для полноценного анализа проблем, связанных с формированием ценностного образа семьи, необходимо перейти к рассмотрению характеристик молодежи как особой социальной-демографической группы.

Молодежь как социально-демографическая группа (демографический и статистический подходы). Молодежь, как социально-демографическая группа, представляет собой динамично развивающуюся часть общества, обладающую специфическими характеристиками и играющую ключевую роль в его развитии. Определение молодежи, как правило, основывается на сочетании возрастных и социальных критериев.

С точки зрения демографического подхода, молодежь рассматривается как социально-демографическая группа. В рамках данного подхода ключевым критерием выделения молодежи является возраст, который нивелирует другие различия, включая социальные и экономические [6]. В Российской Федерации, согласно официальным документам, возрастные границы молодежи установлены преимущественно от 14 до 30 лет, хотя в последние годы верхняя граница может расширяться до 35 лет [7]. Важно отметить, что возрастные границы могут меняться в зависимости от культурных, социальных контекстов и исследовательских задач.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, молодежь составляет около 23,3% от общей численности населения страны. Это соотно-

шение остается достаточно стабильным в последние годы, несмотря на демографические изменения, наблюдаемые в Российской Федерации [8].

Современные исследования образа семьи у молодежи. Исследования показывают, что образ семьи у молодежи формируется не только под влиянием социальных факторов, но и через личный опыт и эмоциональные связи с родителями и близкими. Так, теория привязанности Дж. Боулби и исследования М. Мэйн выявили, что качество отношений с родителями в детстве оказывает существенное влияние на формирование представлений о близости и отношениях [9]. В свою очередь, исследования семейных систем, например Мюррея Боуэна, демонстрируют, как дисфункциональные паттерны семейных отношений и эмоциональные процессы влияют на развитие детей и их образ семьи [10]. Всё это в совокупности создает уникальные образы, которые могут быть копиями предыдущих семейных историй. Установлена связь между успешностью семейно-ориентированного поведения и развитием готовности к семейной жизни с такими факторами, как степень религиозности, тип родительской семьи молодых людей, социальное окружение, общественно-государственная норма в отношении семьи, медиавлияние, специальные программы и социальные практики образовательной подготовки к семейной жизни, состояние здоровья.

Образ семьи существует на каждом этапе психического развития. На разных ступенях онтогенеза у ребёнка может быть как два образа семьи («своя» и «идеальная»), так и один, обобщённый (совмещённый) образ семьи. Для ребенка каждого возраста характерны свои особенности образа семьи – признаки, по которым ребенок выделяет семью из других социальных общностей. Для разного психологического возраста у ребёнка формируется свой образ благополучной и неблагополучной семьи.

В ряде исследований отмечается, что в представлениях молодёжи важна ценность межличностных коммуникаций, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания, что, вероятно, является основополагающим при создании собственной семьи. Приоритетное место в структуре ценностных ориентаций современной молодёжи занимает ориентация на индивидуальное благополучие. Структура образа семьи включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий, рефлексивный.

Формирование адекватного образа семьи у современной молодежи – сложный процесс, зависящий от множества факторов. Исследования показали, что в настоящее время молодые люди всё чаще выбирают так называемые альтернативные виды брака, такие как гражданский брак (фактический брак), гостевой брак или брак на определенный период времени [11]. Психологическая готовность к созданию собственной семьи определяется в том числе такой функциональной составляющей, как распределение ролей в браке. На сегодняшний день наблюдается разрыв между традиционными понятиями «мужские» и «женские» роли и фактическим распределением обязанностей в семье. Возникает этот разрыв из-за противоречия между традиционными и современными установками и стереотипами брачного поведения у молодого поколения, из-за размывания социальных норм и ценностей, сложившихся в обществе ранее [12]. Часто это обусловлено опытом, полученным в родительской семье, наблюдением за проблемами в супружестве друзей или родственников. Молодежь ищет альтернативу традиционной семье, такую как сожительство.

Часто у молодых людей брак ассоциируется с необходимостью самопожертвования, обременением жизни и свободы действий.

Понимание этого процесса требует анализа ценностных ориентаций молодого поколения, их личного опыта, а также влияния социальных институтов и медиа. Отсутствие в системе образования целенаправленной работы по формированию позитивного и реалистичного представления о семье может приводить к созданию неблагоприятных семейных союзов, характеризующихся ранними разводами и отсутствием готовности к выполнению основных семейных функций.

В ходе проведенного теоретического исследования выяснилось, что существует проблема: отсутствие в современном образовании целенаправленной социально-педагогической системы формирования у молодых людей сущностно-деятельностного образа семьи в настоящее время приводит к созданию бесперспективных молодых семей, не только не способных реализовать основные социально-личностные функции, но и заранее нацеленных на развод и пробные браки.

Полученные теоретические выводы подчеркивают необходимость целенаправленной работы по формированию позитивных семейных ценностей у подрастающего поколения и молодежи. Стратегии профилактики деструктивных установок в отношении брака, включая выявление и коррекцию основных опасений, таких как боязнь потери или ограничения личной свободы, представляются актуальными. Позитивное воздействие на формирование ценностного образа семьи может быть достигнуто посредством демонстрации успешного опыта семейной жизни, включая использование средств массовой информации, кинематографа и художественной литературы, а также посредством содействия молодежи в осознании собственных ценностей и целей в отношениях с партнером и будущим супругом. Кроме того, акцентирование внимания на преимуществах брака как социального института может способствовать укреплению традиционных семейных ценностей и формированию более зрелых представлений о семейной жизни. Таким образом, реализация комплекса мер, направленных на формирование позитивного образа семьи, является важным условием для гармоничного развития молодого поколения и общества в целом. Данное исследование представляет собой теоретический анализ формирования ценностного образа семьи у современной молодежи, включающий рассмотрение понятия «семейные ценности» с разных научных позиций, характеристику молодежи как социально-демографической группы (с использованием демографического, социологического и статистического подходов), а также анализ современных исследований образа семьи. Полученные теоретические выводы служат основой для дальнейших эмпирических исследований в этой области.

Список источников

1. Векилова С. А. Психология семьи. М. : Юрайт, 2020. 308 с.
2. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. 344 с.
3. Rokeach, M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973. 438 p.
4. Лапин Н. И. Социальные ценности и реформы в кризисной России // Социологические исследования. 2013. № 9. С. 17–28.

5. Акутина С. П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2. С. 51–54.
6. Леньков Р. В. и др. Социология молодежи : учебник для вузов / под ред. Р. В. Ленькова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 357 с.
7. О молодежной политике в Российской Федерации : Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (дата обращения: 28.12.2024).
8. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 28.12.2024).
9. Авдеева Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 7–14.
10. Бейкер К., Варга А. Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М. : Когито-Центр, 2022. 496 с.
11. Боцоева А. В., Лазаренко Л. А., Молчанова Е. В. О феномене психологической готовности к браку современной молодежи в контексте новообразований личностного развития // Проблемы современного педагогического образования. Психологические науки. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fenomene-psiologicheskoy-gotovnosti-k-braku-sovremennoy-molodezhi-v-kontekste-novoobrazovaniy-lichnostnogo-razvitiya/viewer> (дата обращения: 28.12.2024).
12. Кириллова В. А., Ткач Е. Н., Трусова Е. А. Особенности представлений современной молодежи о браке и сожительстве как варианте семейно-брачных отношений // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 2А. С. 294–301.

**Взаимосвязь жизнестойкости и ауто-, гетероагрессии
обучающихся подросткового возраста**

**The relationship between hardiness and auto- and hetero-aggression
in adolescent students**

Александра Роот
Alexandra Root

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
bulatowa@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи жизнестойкости и агрессивного поведения подростков. Опираясь на предположение о значимости жизнестойкости как протективного фактора в отношении ауто- и гетероагрессии, исследуются компоненты жизнестойкости в отношениях взаимосвязи с факторами агрессии.

Ключевые слова: жизнестойкость, аутоагрессия, гетероагрессия, подростки

Key words: hardiness, autoaggression, heteroaggression, adolescents

Подростковый возраст – это возрастной период, когда формируется самосознание и социальное поведение. В этот период подростки сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, что может приводить к агрессии как по отношению к себе (аутоагрессивность), так и к окружающим (гетероагрессивность). Изучение агрессии в контексте жизнестойкости – способности адаптироваться и преодолевать трудности – помогает понять влияние разных факторов на психологическое благополучие подростков. В условиях растущего насилия и социальных конфликтов эта проблема становится особенно актуальной. Понимание взаимосвязи между агрессивностью и жизнестойкостью может привести к расширению теоретических представлений о влиянии жизнестойкости на проявление ауто- и гетероагрессии, а также созданию эффективных программ психолого-педагогической помощи, направленных на профилактику агрессии и развитие устойчивости среди молодежи. Исследование этой взаимосвязи имеет научную ценность, расширяя теоретические подходы к формированию личности в подростковом возрасте и открывая новые направления для дальнейших исследований в психологии и педагогике.

Понятие жизнестойкости как психологического феномена начало изучаться в начале 1980-х гг. благодаря американским психологам С. Кобейс и С. Мадди, которые ввели термин «hardiness» [1]. В 2000 г. Д. А. Леонтьев предложил использовать термин «жизнестойкость» для этого понятия. Неоднозначность понятия свя-

зана с пересечением данного термина с другими концепциями, такими как «жизнеспособность» (Б. Г. Ананьев) и «зрелость» (С. Л. Рубинштейн).

Согласно С. Мадди, жизнестойкость представляет собой комплексную черту характера, определяющую успешность индивида в преодолении трудностей, и включает систему убеждений о себе и окружающем мире. Люди с высокой жизнестойкостью воспринимают трудные ситуации как менее травматичные и эффективнее справляются со стрессом [2].

С. Мадди выделяет три ключевых компонента жизнестойкости: вовлеченность (commitment), контроль (control) и принятие риска (challenge).

Жизнестойкость становится важным внутренним ресурсом, способствующим преодолению стресса и смягчающим его отрицательное влияние на психическое и физическое здоровье. Исследования показывают, что высокие уровни жизнестойкости соотносятся с лучшим психоэмоциональным состоянием и адаптацией в обществе.

Ряд исследователей сравнивают понятия «жизнестойкость» и «копинг-стратегии». Эти понятия имеют общее в том, что обе концепции направлены на преодоление трудностей и адаптацию к стрессовым ситуациям. Однако в то время как копинг-стратегии представляют собой конкретные техники для управления стрессом, жизнестойкость является более глубокой личностной чертой, определяющей общую способность человека сохранять устойчивость и находить возможности в сложных обстоятельствах. [3].

Таким образом, жизнестойкость представляет собой интегративную характеристику личности, оказывающую важное влияние на адаптацию и способность справляться с трудностями, часто рассматривается в аспекте связи с другими личностными характеристиками, особенностями и свойствами.

Термин «агрессия» относится к междисциплинарной категории понятий. В психологии агрессия может рассматриваться с различных позиций, и разные исследователи предлагают разнообразные определения этого феномена. Например, Бендер характеризует агрессию как активность, направленную на самоутверждение, тогда как Делгадо описывает её как разрушительные акты, наносящие ущерб другим. Многие авторы, включая Буссу и Уилсона, подчеркивают, что агрессия может проявляться в физическом действии или угрозе, ограничивающей свободу другого индивида [4]. Это позволяет выделить два основных аспекта агрессии: преднамеренную и инструментальную, где первая подразумевает намерение причинить вред, а вторая – действия, совершаемые как вынужденная мера.

Кроме того, теории, такие как фрустрация-агрессия Доллара и социального научения Бандуры, подчеркивают важность контекста, в котором возникают агрессивные действия. Агрессия, как форма социального поведения, может варьироваться от физической до вербальной, и её проявления могут зависеть от многих факторов. В обобщенном виде агрессия определяется как любое поведение, направленное на причинение вреда другому живому существу, которое не желает такого обращения, при этом важно различать агрессию как действие и агрессивность как предрасположенность личности [5]. Социальные и личностные факторы, включая

физические недостатки и неудовлетворённые потребности, могут значительно влиять на проявление агрессивного поведения.

Что касается аутоагрессии, она обсуждается с разных точек зрения: одни видят её как проявление несоответствия в социальных взаимодействиях [15], другие – как реакцию на конфликты между инстинктом самосохранения и саморазрушения. Также рассматривается аутоагрессия как защитная стратегия в условиях фрустрации и неблагоприятного социального окружения [16, 17]. Она может проявляться на различных уровнях – мыслительном, эмоциональном и поведенческом, включая самокритичность, чувства неполноценности и рискованное поведение [18].

Для возникновения аутоагрессии, по мнению Г. Я. Пилягиной, необходимы три компонента: фрустрация, психотравмирующая ситуация и обратная отрицательная связь. А. А. Реан указывает, что аутоагрессия связана с личностными факторами, проявляемыми на четырёх уровнях: характерологическом, самооценочном, интерактивном и социально-перцептивном, что указывает на сложную взаимосвязь различных аспектов личности [6].

Существует ряд форм аутоагрессивного поведения, среди которых особенно выделяются суицидальные наклонности и самоповреждения. Суицидальные мысли и действия, направленные на лишение себя жизни, могут возникать как следствие хронического стресса или как форма самонаказания. Несуицидальные самоповреждения служат временным защитным механизмом, но со временем могут привести к суицидальным наклонностям [7].

Проявления аутоагрессии могут связываться с ранним детским опытом и межличностными отношениями. Способы воспитания, такие как критика и завышенные требования, могут способствовать развитию таких поведенческих реакций. В современном контексте предполагается, что рост числа случаев самоубийств может быть связан с секуляризацией и падением влияния религии на личные ценности и смыслы [8].

Исследовательское предположение в данной работе связано с тем, что высокий уровень жизнестойкости может служить защитным фактором против выраженного ауто- и гетероагрессивного поведения.

Основанием для исследования послужили работы отечественных и зарубежных психологов. Для проверки гипотезы и выявления взаимосвязи между жизнестойкостью и агрессией было проведено эмпирическое исследование с использованием психодиагностических методик, включающих «Опросник ауто- и гетероагрессии» Е. П. Ильина, предназначенный для оценки уровня и направленности агрессивности, «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева, позволяющий определить общий уровень жизнестойкости и её составляющие, такие как вовлеченность, контроль и принятие риска, а также модифицированный «Опросник суицидального риска» Т. Н. Разуваевой, направленный на выявление уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьезных попыток самоубийства. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 35 г. Томска с участием 75 подростков в возрасте 13–14 лет. Результаты тестирования по методике «Опросник ауто- и гетероагрессии» (Е. П. Ильин) показывают, что низкий уровень аутоагрессии и гетероагрессии имеют больше половины (58%) обучающихся. Средний уровень ауто- и ге-

тероагрессии имеют примерно треть обучающихся (30% и 31%). Десятая часть опрошенных продемонстрировали высокий уровень ауто- и гетероагрессии (12% и 11%).

По методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди было выявлено, что все испытуемые (100%) имеют низкий или средний уровень вовлеченности. Практически все испытуемые (92%) демонстрируют средний уровень контроля. Значительная часть испытуемых (74,7%) находится на среднем уровне принятия риска, а 20% имеют высокий уровень. Низкий уровень риска у 5,3%. Большинство испытуемых (78,7%) имеет средний уровень жизнестойкости.

На основании диагностики по трем психодиагностическим методикам была выбрана группа из восьми обучающихся с низкими показателями жизнестойкости, высокими показателями ауто- и гетероагрессии для работы по профилактике и коррекции ауто- и гетероагрессивного поведения, повышения жизнестойкости. Программа, включающая 10 занятий, показала свою эффективность. После её реализации была отмечена тенденция к повышению уровня жизнестойкости и снижению уровня агрессии среди подростков.

Опираясь на результаты корреляционного анализа, были получены следующие данные. Показатель жизнестойкости показал наибольшую отрицательную корреляцию с аутоагрессией ($-0,52$), что позволяет сделать вывод о том, что с увеличением жизнестойкости уменьшается уровень аутоагрессии (подростки с высоким уровнем жизнестойкости, вероятно, обладают меньшей предрасположенностью к самоповреждающему поведению). Уровень гетероагрессии также имеет значимую отрицательную корреляцию с жизнестойкостью, равную $-0,506$ (высокие показатели жизнестойкости связаны с меньшими проявлениями агрессивного поведения по отношению к другим людям).

Если рассмотреть отдельные показатели жизнестойкости, необходимо отметить, что вовлеченность имеет отрицательную корреляцию с аутоагрессией ($-0,481$) и гетероагрессией ($-0,439$), что свидетельствует о наличии умеренной корреляционной связи с аутоагрессией и слабой корреляционной связи с гетероагрессией. Контроль также показывает подобные результаты: $-0,378$ с гетероагрессией и $-0,404$ с аутоагрессией, указывая на слабую корреляционную связь по обоим направлениям. Показатель принятия риска демонстрирует отрицательные корреляции с обеими формами агрессии: $-0,402$ с аутоагрессией – умеренная связь и $-0,396$ с гетероагрессией – слабая связь.

Таким образом, в целом данные корреляционного анализа показывают четкую тенденцию: более высокая жизнестойкость влияет на снижение как аутоагрессивного, так и гетероагрессивного поведения, что может быть важным фактором для разработки психологических интервенций, опосредованно направленных на снижение агрессии, через повышение жизнестойкости, не исключая работу непосредственно с агрессией.

Список источников

1. Kobasa S. C. Stressful Life Events, Personality and Health: an Inquiry into Hardiness // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. № 37. P. 1–11.

2. Рассказова Е. И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрогского радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 124–126.
3. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. Вып. 2. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. С. 82–90.
4. Buss A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3). P. 452–459.
5. Сафонов В. К. Агрессия в спорте. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2003. С. 23.
6. Агазаде Н. Клинические аспекты аутоагрессивного поведения // Медицинская психология в России. 2020. Т. 12. № 1. С. 5.
7. Brown R. C. Non-suicidal Self-Injury in Adolescence // *Current Psychiatry Reports*. 2017. Vol. 19. P. 20.
8. Чванов А. В. Проблема агрессивного поведения подростков в современном обществе // Вопросы студенческой науки. 2023. № 1 (77). С. 383.

Клиент-центрированный подход как основа гуманистической психотерапии

The client-centered approach as the basis of humanistic psychotherapy

Арина Сергеевна Сорокина
Arina Sergeevna Sorokina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Анализируется методологическая основа клиент-центрированного подхода в рамках гуманистической психологии. Рассматривается феноменология и детерминантные основания понятий «клиент», «пациент», «психотерапевт». Прослеживается история организационного оформления гуманистической психотерапии. Представлены специфические особенности психотерапевтического сеанса с позиции клиент-центрированного подхода в гуманистической психотерапии. Показана роль Международной ассоциации гуманистической психологии в становлении и развитии клиент-центрированной психотерапии.

Ключевые слова: гуманистическая психология, гуманистическая психотерапия, клиент, психотерапевт, клиент-центрированный подход

Keywords: humanistic psychology, humanistic psychotherapy, client, psychotherapist, person-centered therapy

Клиент-центрированный подход составляет методологическую основу гуманистической психотерапии, выделившейся в качестве самостоятельного научного практико-ориентированного направления в недрах гуманистической (син. экзистенциальной) психологии во второй половине XX в. Гуманистическая психотерапия является общепризнанным и одним из наиболее популярных направлений психотерапевтической и консультационной работы в арсенале современного практического психолога. В ее границах акцент делается на уникальности, свободе и самоактуализации личности клиента. Целью гуманистической психотерапии выступает поиск человеком смысла жизни, понимание собственных ценностей, раскрытие потенциалов, нормализация отношений с самим собой и миром вокруг. Изначально зародившись как своеобразный протест против повсеместного доминирования поведенческой психологии (классического бихевиоризма Дж. Уотсона) и глубинной психологии (ортодоксального психоанализа З. Фрейда), данное направление психологической теории и практики получило в мировой психологии с подачи основателя гуманистической психологии А. Маслоу метафорическое обозначение «третья сила» [1]. Главной целью, которую для себя определила «третья сила», выступило познание высших проявлений человека. В первую очередь к ним были отнесены развитие личности, ее

самореализация, жизненные смыслы, общечеловеческие ценности, свобода и ответственность, реализация способностей и творческой одаренности [2]. Представители «третьей силы» противопоставляли себя как бихевиоризму («первой силе»), рассматривавшему человеческое поведение по аналогии с поведением животных и как полностью зависящее от внешних стимулов, так и психоанализу («второй силе»), подвергнутому критике за преувеличение роли бессознательных влечений и комплексов в жизни человека [3]. Отстаивая свою точку зрения «о необходимости формирования нового подхода к пониманию психики, Маслоу подчеркивал, что он не отвергает старые подходы и старые школы, не является антибихевиористом или антипсихоаналитиком, но является антидоктринером, т. е. выступает против абсолютизации их опыта» [4, с. 137].

Организационное оформление гуманистической психотерапии произошло в 1963 г., когда при поддержке университета Брандейса (Бостон, США) была организована Ассоциация гуманистической психологии, возглавляемая ключевой фигурой и авторитетным носителем идей гуманистической психотерапии Р. Мэем. А в 1970 г. под председательством Дж. Бьюдженталя в Амстердаме (Нидерланды) состоялся Первый международный конгресс гуманистических психологов и психотерапевтов. «Третья сила» стала объединяющей для тех, кто испытывал насущную потребность в применении жизнеутверждающих методов изучения и лечения ментальной жизни и психологической целостной природы человеческого бытия. Принято считать, что у истоков гуманистической психологии и психотерапии стояли ставшие впоследствии всемирно известными американские психологи Абрахам Маслоу (1908–1970) и Карл Роджерс (1902–1987). В числе лидеров гуманистического направления в первую очередь стоит назвать Ролло Мэя (1909–1994), Виктора Франкла (1905–1997), Шарлотту Бюлер (1893–1974), Джеймса Бьюдженталя (1915–2008), Эверета Шострома (1921–1992), Сидни Джуларда (1926–1974). В качестве своей методологической базы гуманистическая психология опиралась на сложившееся в XX в. учение экзистенциализма («философии существования»), акцентирующее внимание на уникальности бытия человека [5]. Манифестом гуманистической психологии стала книга «Экзистенциальная психология» – сборник докладов, представленных участниками симпозиума в Цинциннати (штат Огайо, США) в сентябре 1959 г. в рамках ежегодного съезда Американской психологической ассоциации (АРА) [6]. В ряду специфических особенностей гуманистической психологии и психотерапии особо отмечался недетерминистичный подход (индетерминизм) к объяснению человеческого поведения, в частности, предполагавший, что люди свободны выбирать свой собственный тип существования. «Переживание человеком мира и себя в этом мире можно рассматривать как главную психологическую реальность. При этом сам мир понимается феноменологически – как действительность, данная субъекту в его опыте, переживании, преломленная через призму смыслов и ценностей субъекта. Уникальность каждого человека выводится не из индивидуальных различий, обусловленных наследственностью и условиями внешней среды, но прежде всего из уникальности жизненных целей и смыслов, реализуемых человеком» [7, с. 30].

А. Маслоу, являясь человеком высокой гражданской позиции, был твердо убежден, что «гуманистическая психология не должна существовать только для

себя как некая сепаратистская группировка по отношению ко всей психологии и американской культуре. Ее задача состоит в том, чтобы обогатить мир и служить ему, обогащаясь, в свою очередь, лучшим из того, что существует в мире человеческой мысли и действия» [8, с. 165]. Президент Международной ассоциации гуманистической психологии (МАГП) С. Крипнер в 1971 г. прибыл с визитом в Советский Союз и представил вниманию советских ученых аналитический доклад с подробной характеристикой общих и смежных с советской психологией научных подходов в изучении сознания человека и его потенциальных творческих возможностей. Спустя год С. Крипнер во второй раз посетил Москву, на этот раз вместе с представительной рабочей группой членов МАГП. Это было плодотворным началом сотрудничества между западными психологами, представлявшими Международную ассоциацию гуманистической психологии, и советскими учеными-психологами из Академии педагогических наук СССР, получившего логичное продолжение спустя полтора десятилетия. В условиях реализации договоренностей 1983 г. о советско-американском сотрудничестве, который основывался на «понимании настоящей необходимости сближения прогрессивных тенденций в психологии двух стран» [8, с. 166], состоялись дружественные контакты, по итогам которых советские психологи оформили свое членство в МАГП.

Осенью 1986 г. при содействии директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР А. М. Матюшкина в русле американо-советских семинаров, реализованных на базе Института, а также на факультете психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова основоположником гуманистической психологии К. Роджерсом были проведены интенсивные психотерапевтические «группы встреч». Теоретический идеолог и разработчик клиент-центрированного подхода в гуманистической психологии (КЦПТ) К. Роджерс во время психотерапевтических сессий активно популяризировал использование термина «клиент» (а не «пациент»), который, по его мнению, позволяет установить отношения между участниками психотерапевтического сеанса на более равных условиях. Ученый последовательно обосновывал идею того, что клиент-центрированный подход представляет собой психотерапевтический подход и одновременно метод психологической помощи, в центр терапевтического лечения ставящий личность клиента. В частности, основоположник ориентированной на клиента психотерапии акцентировал внимание на том, что клиент при получении психотерапевтической поддержки и помощи должен проявлять осознанную активность, а клиент-центрированный терапевт при работе с клиентом не может выступать авторитетной и авторитарной личностью (что, к примеру, активно используется в директивном психоанализе). Специфическими особенностями клиент-центрированного подхода, в его представлении, выступают следующие положения:

- фокус внимания сосредоточивается на уникальных потребностях, ценностях и жизненном опыте клиента, а не на его проблеме, болезненных симптомах или диагнозе;
- психотерапевт выступает в роли посредника, а не эксперта и работает совместно с клиентом, чтобы помочь ему достичь своих целей;
- во время сеанса психотерапии основное внимание уделяется созданию безопасного пространства, где клиент может свободно выражать свои мысли и чувства;

– терапевт не пытается изменить клиента или навязать ему свои убеждения, а помогает осознать свои собственные потребности и желания [9].

Суть клиент-центрированного подхода, по мнению его сторонников, заключается в том, что психотерапевт входит в такой контакт с клиентом, который воспринимается им не как лечение и изучение с целью психодиагностики, а как глубоко личное общение и взаимодействие. В качестве основных принципов клиент-центрированной психотерапии были постулированы:

– безусловное, безоценочное принятие клиента, умение терапевта реагировать на эмоциональные проявления и поступки клиента, не оценивая их;

– эмпатия как способность психотерапевта сопереживать клиенту, понимать и принимать его чувства и поступки, даже если сам поступаешь иначе;

– конгруэнтность, проявляемая гармонией внутренних и внешних проявлений психотерапевта, подлинной искренностью и естественностью его поведения, в согласованности эмоций и их вербального выражения [10].

Ориентированный на личность клиента подход строится на признании того, что обратившийся за психологической помощью обладает уникальной способностью найти внутренние ресурсы для разрешения личностных проблем: «психотерапевт лишь создает условия для позитивных изменений, более полной реализации потенциала клиента, но именно клиент осуществляет выбор и принимает решения» [11, с. 1]. Такой подход, в отличие от многих других методов современной терапии, в психологии считается «недирективным» прежде всего в силу того, что «терапевт не направляет клиента, не руководит им и ни к чему не принуждает. Терапевт безоценочно принимает все, что будет сказано клиентом» [11, с. 1]. Сеансы ориентированной на клиента психотерапии имеют диалогический формат. При этом не терапевт, а сам клиент оценивает актуальность и релевантность адресованных ему вопросов. Роль терапевта заключается в анализе и последовательном отражении возникающих у клиента чувств и образов. Эффективность такого рода терапии достаточно предсказуема: «Клиент начинает более свободно выражать свои чувства, у него складывается устойчивая положительная самооценка, позволяющая больше доверять миру. Он становится более реалистичным и объективным, а также менее ранимым – больше доверяет себе и лучше понимает и принимает других» [11, с. 2]. Психолого-педагогическую поддержку центрированного на клиенте терапевта могут получить люди, обделенные сочувствием, человеческим теплом, которым в повседневной жизни не достаёт понимания близких. Поскольку окончательный вердикт об эффективности психотерапии принимает сам клиент, то он и определяет, когда и в какой момент ее можно прекратить [9].

В 1985 г., достигнув бесспорных успехов в своем развитии, Международная ассоциация гуманистической психологии отмечала четвертьвековой юбилей, и к этому знаменательному событию был приурочен ряд высоко статусных научных мероприятий. Так, «на конференции, состоявшейся в связи с этим юбилеем, собрались представители различных, в том числе и конфликтующих, ориентаций. Конференция показала, что гуманистическая психология преодолевает научный сепаратизм, узость взглядов в борьбе за принадлежность к той или иной школе в психологии и способна к конструктивному синтезу всего лучшего, что накапливается при многообразии

форм развития» [8, с. 166]. Обмен научным и практическим опытом, анализ докладов, представленных вниманию участников юбилейной конференции, убедительно показали широкий спектр профессиональных, практико-ориентированных интересов специалистов, опирающихся в своей профессиональной деятельности на принципы клиент-центрированной психотерапии. В частности, среди обративших на себя внимание докладов были сообщения, сделанные авторами психотерапевтических работ, изначально позиционировавшими себя вне научных тенденций «третьей силы» (М. Голфрид, Р. Вулфолк, Л. Сасс, Л. Мерфи и др.). Они представляли исследования в широком спектре психологической и психотерапевтической практики: от изысканий представителей «первой силы» (поведенческого бихевиоризма), использующих в психотерапии способы осознанного копинга (совладающее поведение) [12, 13], до работ представителей «второй силы», посвященных проблемным вопросам преодоления невротической природы бессознательных механизмов психозащиты (психоанализ) [14, 15]. Общим для всех участников стало признание представлений об уникальности и творческом развитии личности, о возможностях психологии и психологов не только в гуманистической психотерапии, но и в гражданском воспитании, развитии внутреннего потенциала и индивидуальности каждого представителя молодого поколения [16, 17]. За свою гуманную деятельность, получившую признание на разных континентах земного шара, Карл Роджерс в 1987 г. был в числе тех, кого номинировали на Нобелевскую премию мира (новость стала известна буквально в тот момент, когда ученого не стало, и он об этом не узнал).

В завершение стоит отметить, что гуманистическая психология в целом и выделившийся в ее недрах клиент-центрированный подход сыграли определенную и значимую роль, внося существенный вклад «в устранении стигмы, окружающей психическое заболевание. В то время как терапия когда-то считалась чем-то предназначенным только для людей, страдающих тяжелыми психическими заболеваниями, гуманистические подходы помогли людям осознать, что психотерапия может быть также полезным инструментом для всех, кто хочет исследовать свой собственный ум и поведение и улучшить свою жизнь» [18, с. 62].

Список источников

1. Чернов А. Ю. «Третья сила» в психологии как теоретический источник качественного исследовательского подхода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 1 (35). С. 164–167.
2. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197). С. 196–204.
3. Леонтьев А. А. Гуманистическая психология // Большая российская энциклопедия. URL: <https://old.bigenc.ru> (дата обращения: 15.04.2025).
4. Алиева А. А. Гуманистическая психология как одно из направлений психотерапии // Мировая наука. 2019. № 5 (26). С. 135–138.
5. Маслоу А. Дальние пределы психики человека. СПб., 1999. 430 с.
6. Мэй Р. Экзистенциальная психология. М., 2001. 619 с.
7. Никонов К. М., Ивановская О. В. К вопросу о гуманизации личности: культурно-исторический, аксиологический и национально-этический аспекты // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. 2010. № 1 (11). С. 27–33.

8. Грининг Т. Истории и задачи гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 161–167.
9. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. М., 2002. 506 с.
10. Бьюдженталь Дж. Психотерапия и процесс. Основы экзистенциально-гуманистического подхода. М., 2024. 212 с.
11. Клиент-центрированная терапия // Psychologies.ru : онлайн-журнал. URL: <https://www.psychologies.ru/articles/klient-tsentrirrovannaya-terapiya/> (дата обращения: 15.04.2025).
12. Корятова Г. С., Еремина Ю. А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39.
13. Корятова Г. С., Корятова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170.
14. Корятова Г. С. Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень зрелости психозащитного поведения у педагогических работников // Фундаментальные исследования. 2006. № 11. С. 89–92.
15. Коненкова Р. А., Корятова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.
16. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. СПб., 2002. 272 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
18. Романов Э. В., Лелецкий А. В., Лабунин К. А. Краткая история гуманистической психологии // Достижения науки и образования. 2019. № 8 (49). С. 62–63.

Ментальная репрезентация визуального объекта во время прослушивания музыки

Mental representation of a visual object while listening to music

Мария Алишеровна Шамирзаева
Maria Alisherovna Shamirzaeva

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Валерьевна Бредун

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия,
bredun.88@mail.ru

Аннотация. Раскрыто общее понятие «ментальная репрезентация». Представлены основные области психологии, где используется термин «ментальная репрезентация». Описаны особенности музыкального воздействия и ограниченное изучение когнитивного аспекта в данном конструкте. Обнаружена неизученность в отечественной научной среде влияния музыкального воздействия на ментальную репрезентацию.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, репрезентация, ментальные репрезентации и музыкальное воздействие, ментальные репрезентации и музыка, музыкальное воздействие, ментальные репрезентации и визуальный объект

Keywords: mental representations, representation, mental representations and musical impact, mental representations music, musical impact, mental representations and visual object

Термин «ментальная репрезентация» непосредственно относится к когнитивной психологии. Однако его используют во множестве областей: искусствоведении и культуре, психолингвистике, программировании, нейрофизиологии и т. п.

Касательно психологического аспекта термин «ментальная репрезентация» часто используется для психических состояний и характеристик: мотивация, эмоции и т. д. Описание же объектов затрагивается в ментальной репрезентации пространства. Однако репрезентация пространства рассматривается только в качестве внутреннего мышления, вспоминания прошлого опыта без опоры на внешнюю среду (т. е. стимульный материал / внешние условия, представленные в эксперименте). Остается неизученным прямое понятие термина «ментальная репрезентация» на запоминание и представление визуального объекта.

Исследования музыкального воздействия разных жанров на представление определенного контекста уже проводились. Согласно их результатам, классическая музыка имеет больший позитивный эффект на запоминание, внимание и представление контекста. Однако ряд исследований [1] относительно музыкального восприятия (в том числе эффект Моцарта) показывает, что наибольшее воздействие на актуальное состояние человека (эмоции, настроение, увеличение энергии и т. п.) оказывает предпочитаемая/любимая музыка человека. Таким образом, остается

неизученным музыкальное воздействие наиболее предпочитаемым жанром на человека при представлении контекста.

В нашем метаанализе исключались результаты из искусствоведческо-культурной области, личностно социальной области, ментальные репрезентации отдельных составляющих психических состояний (так как это не основная цель нашего исследования). Вошли: определение термина «ментальные репрезентации»; результаты обзора экспериментов общих психических состояний для широты понимания взятого конструкта «ментальные репрезентации»; ментальные репрезентации языковые или вербальные для определения идеи и способа качественного анализа будущих письменных описаний запоминаемых объектов участниками; музыкальное воздействие на человека.

Все найденные источники определяют ментальную репрезентацию как субъективный образ конкретного события, который отражает характеристики мира и изменяется в зависимости от ситуации и интеллектуальных усилий субъекта. Она служит внутренней моделью, позволяя человеку формировать свое восприятие как внутреннего, так и внешнего мира [2–3]. Отмечается междисциплинарный характер термина, что мы и обнаружили при собственном поиске источников.

Также в статье Степашкиной «Соотношение концептов “ментальная репрезентация” и “образ мира” в психологии» [2] ментальная репрезентация сравнена со сходным термином «образ мира». Интересно посмотреть тонкое отличие между ними: если под ментальной репрезентацией имеется в виду субъективное представление какой-то одной ситуации или объекта, то под образом мира – основа восприятия, система значений.

Можно сказать, что ментальная репрезентация представляет собой элемент, который позволяет субъекту моделировать свое восприятие мира. Эти репрезентации способствуют объяснению восприятия мира и помогают выявить причинно-следственные связи между значениями и личными смыслами в структуре этого восприятия. То есть концепция «образ мира» является более общей по сравнению с концепцией «ментальная репрезентация».

В структуре ментальной регуляции психических состояний репрезентации занимают важное место, выполняя функцию, на основе которой индивид планирует и реализует действия по саморегуляции своих состояний. Полагаясь на репрезентации, человек изменяет свои состояния, применяя разнообразные операционные средства, методы саморегуляции и копинг-стратегии.

Содержание ментальных репрезентаций психических состояний включает несколько ключевых элементов: ситуации или события, которые вызывают эти состояния; основные виды их проявлений, такие как психомоторные, эмоциональные и когнитивные паттерны, а также образы и символику, связанные с психическими состояниями. Эти характеристики осознаются индивидом и интегрируются в его модель психического как представления о собственных переживаниях. Безусловно, они будут различаться у людей в зависимости от профессии, культурного контекста, возраста, пола и других факторов [4].

Все найденные авторы отмечают значимую роль языка, сопутствующего как формированию ментальных репрезентаций, так и параллельно развивающегося с ними в связи с появлением/изменением семантики.

Язык является одним из важных средств познания мира. С помощью языка человек может найти-присвоить смысл к внутренним и внешним явлениям мира, т. е. семантика взаимосвязана с процессом познания: «Изучая семантику естественного языка, мы по необходимости изучаем структуру мышления». Р. Джакендофф, в частности, в связи с этим справедливо полагает, что важным источником эмпирических данных для теории познания является в том числе и грамматическая структура естественного языка [5].

А. П. Лобанов и Н. П. Радчикова [6] отмечают, что ментальные репрезентации являются результатом когнитивного опыта испытуемых, а также влияют на обработку поступающей информации, их дальнейшее когнитивное развитие, сравнивается ментальная репрезентация с аллюзией из филологии (соотнесением настоящего с прошлым), тем самым показывая схожее развитие языка и познания. Рассматриваются ментальные репрезентации как прототип, с которым сравнивают последующую когнитивную деятельность.

Из ряда теоретических и эмпирических исследований известно, что музыка может изменять эмоциональное состояние, а также когнитивные способности. По теоретическому анализу Игнатьева [7], музыка действительно может оказывать положительное влияние на когнитивные функции человека. Вот несколько аспектов, которые стоит отметить: концентрация внимания, увеличение/снижение скорости выполнения задачи в зависимости от цели.

Во всех найденных статьях [7–10] в первую очередь рассматривается эмоциональное состояние, на которое влияет музыка. В сравнении с этим когнитивный компонент остается только в качестве упоминания: так, Сулейманов с Пилюгиной опираются на классификацию Цагарелли, где выделяется эмоционально-образный и эмоционально-когнитивный компоненты, о втором подробнее:

«Эмоционально-когнитивный компонент чувствительности обусловлен активностью левого полушария, ответственного за абстрактно-логическое мышление» [10].

Изменение ментальных репрезентаций под воздействием музыки, соответствующих теме исследования, не было обнаружено в доступных отечественных источниках для общего доступа. Нашлись только работы по музыкальной ментальной репрезентации (что были исключены по выбранным критериям), где рассматриваются особенности представления музыкальных произведений, или же музыкальное воздействие на эмоциональный компонент/другое психическое состояние. Также было обнаружено ограничение в изучаемом предмете «музыкальное воздействие»: почти все найденные отечественные исследования проводились на детях и школьниках разного возрастного периода, т. е. отсутствуют эмпирические данные относительно взрослого населения старше 18–19 лет. В планируемом нами исследовании музыкальное воздействие будет проводиться на взрослых людях (старше 18 лет); оно направлено на изменение когнитивных особенностей участников: степень запоминания объекта и характер его описания.

Общепсихологический феномен ментальных репрезентаций оказывается изучен только тезисно в отечественных источниках, находящихся в открытом доступе. Есть подтверждения из научных статей о наличии музыкального воздействия на когнитивный компонент, однако его механизм формирования и особенности проявления до конца не изучены.

По проведенному теоретическому обзору статей можно сделать вывод, что планируемые нами цели исследования являются новыми и, значит, не изученными для отечественного научного сообщества. Будущая работа может раскрыть потенциал использования различных музыкальных жанров в процессе обучения-познания.

Список источников

1. Кириосова Е. Н. «Эффект Моцарта»: pro et contra // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. 2017. № 2(23). С. 29–34.
2. Степашкина В. А. Соотношение концептов «ментальная репрезентация» и «образ мира» в психологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 86–88.
3. Лукьянченко Е. А. К вопросу понимания ментальной репрезентации // Вестник МГИМО. 2013. № 2 (29). С. 167–169.
4. Прохоров А. О. Ментальные репрезентации психических состояний: теоретические и экспериментальные аспекты // Познание и переживание. 2021. Т. 2. № 2. С. 28–52.
5. Лаенко Л. В. Категория ментальной репрезентации: результаты теоретического и методологического поиска // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 1. С. 5–12.
6. Лобанов А. П., Радчикова Н. П. Формирование ментальных репрезентаций в контексте прототипов // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 343. С. 180–183.
7. Игнатъев С. Е., Кузнецова А. А. К вопросу о влиянии музыки на человека: Российские и зарубежные исследования // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 338–340.
8. Дмитриева Е. С., Гельман В. Я. Взаимосвязь академической успеваемости и эмоционального восприятия у детей, получающих дополнительное музыкальное образование: возрастной аспект // Психолог. 2021. № 1. С. 60–72.
9. Рахманина И. Н., Овсянникова Т. Ю., Тайсаева С. Б. Влияние функциональной музыки на психоэмоциональное состояние подростков // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 5 (195). С. 507–513.
10. Сулейманов Р. Ф., Пилюгина Е. Р. Эмоциональная чувствительность к музыке и ее связь с личностными характеристиками // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12. С. 172–177.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 372.881.111.1

**Особенности сопровождения профессионального самоопределения подростков
в общеобразовательной организации в условиях ранней профилизации**

**Specific features of support of professional self-determination of adolescents
in the general educational organization in conditions of early profiling**

Галина Владимировна Бочарова
Galina Vladimirovna Bocharova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Богдановна Гач
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gacholga@tspu.ru

Аннотация. Представлены результаты анализа влияния реализации ранней профилизации на процесс профессионального самоопределения подростков и выбор профессионального развития выпускниками общеобразовательной организации на примере МАОУ Школы «Перспектива».

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ранняя профилизация, академическая успешность

Keywords: professional self-determination, early profiling, academic success

Ведущие исследователи в экономике сходятся во мнении, что с 2019 г. весь мир шагнул в эпоху нестабильности, которая практически свела к нулю одну из функций науки, а именно прогнозирование. Стремительность и непредсказуемость глобальных изменений меняют и рынок труда. Резко возросла потребность государства в квалифицированных кадрах, готовых не только качественно выполнять трудовые функции, но и постоянно развивать свои профессиональные навыки, вести научно-исследовательскую деятельность.

Важность подготовки сегодняшних подростков к профессиональной деятельности в экономике XXI в., подчеркнул Владимир Путин, представляя новый национальный проект «Кадры», цель которого укрепить связку всех уровней образования: от школы до вуза. Они должны работать в единой логике, на общий результат при активном участии будущих работодателей [1].

Одно из ключевых направлений государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 года – повышение процентного состава выпускников организаций среднего и высшего профессионального образования, находящихся на работе в сфере, соответствующей их обучению. Сегодня только 73% студентов хотят ра-

ботать по выбранной специальности, а около 20% студентов российских вузов отчисляются с первых двух курсов без желания продолжать обучение по выбранному направлению. И основные причины – выбор специальности, не соответствующей личным ценностям, а также отсутствие ключевых компетенций, необходимых для обучения в вузе: усидчивость, самоорганизация, исследовательские навыки, умение работать с большим объемом информации [2, с. 19].

Таким образом, акцент смещается в сторону общеобразовательных организаций и тех форм, методов, технологий сопровождения профессионального самоопределения учащихся, которые в них осуществляются. У современной школы имеется широкий спектр возможностей, ресурсов для реализации процесса сопровождения профессионального самоопределения учащихся, обеспечения индивидуализации обучения и создания условий для осознанного выбора выпускниками сферы своей будущей профессиональной деятельности. Успешно внедряются федеральные государственные образовательные стандарты, реализуются проекты «Билет в будущее», «Проектория» и многие другие. Крупные работодатели становятся активными участниками профориентационных кампаний и инициаторами создания предпрофессиональных профильных классов (IT-классы, Газпром-классы и др.).

По данным Всероссийского центра исследования общественного мнения (ВЦИОМ), для учащихся 8–11 классов наиболее важными жизненными целями являются: «заниматься любимым делом» (58%), «сделать карьеру» (55%), «получить качественное образование» (44%). Среди приоритетных ценностей созидательный труд занял только одиннадцатую позицию (11%). Интересы современных старшеклассников концентрируются вокруг получения востребованной и интересной профессии, но вызывает сомнение уровень осознания школьниками того, что именно необходимо для успешной карьеры и качественного образования [3].

Анализ сложившейся ситуации позволяет сформулировать противоречие между потребностью государства, работодателей в профессиональных кадрах и качеством выбора профессии выпускниками общеобразовательных организаций.

Основная цель данной работы – рассмотреть особенности сопровождения профессионального самоопределения подростков в общеобразовательной организации в условиях ранней профилизации, заключающейся в углубленном изучении отдельных предметов и реализации практико-ориентированной проектной и научно-исследовательской деятельности на уровне основной школы.

В качестве базы исследования выступила МАОУ Школа «Перспектива» (г. Томск), реализующая программы ранней профилизации в 7–9 классах с 2019 г. Участники исследования – девятиклассники, которые разделены на две категории: учащиеся классов ранней профилизации и учащиеся общеобразовательных классов; одиннадцатиклассники, прошедшие обучение в профильных классах. Будет проведен анализ влияния ранней профилизации на уровне основного общего образования на последующее профессиональное самоопределение школьников. Для этого будут использованы данные электронного журнала МАОУ Школы «Перспектива».

Теоретическую основу исследования составили научные труды Е. А. Климова и Г. В. Резапкиной по психологии профессионального самоопределения, Е. Ю. Пряжниковой, Н. С. Пряжникова, которые изложили представления о профессиональном

и личностном самоопределении, исследования И. Ю. Черниковой и других ученых, касающиеся потенциала ранней профилизации и профильного образования в условиях современной школы.

Многогранность данной темы обуславливает отсутствие однозначной трактовки понятия «профессиональное самоопределение». Педагогический словарь понятие «профессиональное самоопределение» раскрывает как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей [4, с. 58].

В зарубежных исследованиях наиболее интересны концепции профессиональных проб С. Фукуямы, теория профессиональной зрелости Д. Сьюпера и идеи о самоактуализации личности А. Маслоу. Ведущие представители экзистенциального и гуманистического направлений в психологии (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, Р. Райн, К. Роджерс, В. Франкл) рассматривают процесс профессионального самоопределения через призму самоактуализации, т. е. активного проявления личностью своего потенциала, талантов, стремлений и ценностей.

Можно констатировать, что ученые акцентируют взаимосвязь нескольких аспектов: осознанности, индивидуального подхода и интересов личности. В связи с этим встает вопрос о том, когда именно необходимо начинать готовить ребенка к профессиональному самоопределению и формировать необходимые качества, компетенции?

В научном мире по этому поводу существуют кардинально разные мнения. Опираясь на психовозрастные особенности детей и практический опыт педагогической деятельности, авторам исследования наиболее близка позиция Г. В. Резапкиной [5], которая считала, что в дошкольном возрасте и начальной школе необходимо знакомить детей с миром профессий, прививать им трудолюбие и ответственность. К подростковому возрасту у таких детей формируется достаточный объем знаний о профессиях, качествах характера и знаниях, которые необходимы для успешного овладения ими, понимание и осознание личных предпочтений. И только на основе этого подросток сможет осознанно выбрать сферу будущей профессиональной деятельности, опираясь на собственные ценности и имеющиеся ресурсы. В этом случае можно говорить о профессиональном самоопределении.

Профессиональное самоопределение подростков тесно взаимосвязано с их учебными достижениями. Это касается не только мотивации к обучению, но и уровня академической успешности. Особенно ярко это проявляется при сравнении результатов учебной деятельности учащихся, прошедших обучение в классах ранней профилизации, и учащихся общеобразовательных классов.

Изучение данного явления позволило сформулировать несколько параметров для его характеристики:

1. Мотивация к обучению. У современных подростков мотивация к обучению напрямую зависит от степени понимания ими полезности конкретного школьного предмета для дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. В процессе обучения в классах ранней профилизации (7–9-е класс) учащиеся получают четкое представление о выбранной сфере деятельности, тех компетенциях, которые необходимы

для успешной самореализации в ней. У них формируются самостоятельность, проектные и исследовательские навыки, ответственность, способствующие получению высоких образовательных результатов. Так, качество обучения в девятом общеобразовательном классе МАОУ Школы «Перспектива» по итогам первого полугодия 2024–2025 учебного года составил 63,6%, а в классе ранней профилизации – 90,2%. Аналогичные результаты наблюдаются на протяжении трех лет. При том, что объем нагрузки и глубина изучения предмета в классе ранней профилизации значительно выше. Таким образом, можно утверждать, что профессиональное самоопределение способствует формированию внутренней учебной мотивации подростков.

2. Развитие самосознания. Процесс профессионального самоопределения включает в себя осознание своих сильных и слабых сторон, формирует навыки самоорганизации. Подростки, обладающие высоким уровнем самосознания, лучше понимают свои способности и могут более эффективно проектировать собственную образовательную траекторию, что непосредственно сказывается на их академических успехах.

3. Психологическая готовность. Подростки с низким уровнем готовности к выбору профессии часто испытывают трудности в обучении из-за неопределенности в выборе будущей профессии. Учащиеся классов ранней профилизации активнее принимают участие в предметных олимпиадах, конкурсах, конференциях, получая дополнительные навыки стрессоустойчивости. Так, в 2024–2025 учебном году из 206 девятиклассников Школы «Перспектива», участников школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников, всего 17 учащихся из общеобразовательных классов, что составило 8,3% от общего количества участников.

4. Социальное одобрение. Поддержка со стороны родителей, учителей предметников, экспертов играет ключевую роль в процессе профессионального самоопределения. Подростки, получающие такую поддержку, как правило, имеют более высокие академические достижения благодаря благоприятной образовательной среде.

5. Связь с будущей карьерой. Практико-ориентированная проектная и научно-исследовательская деятельность в современных лабораториях, участие в конференциях, конкурсах помогают подросткам не только получить наиболее полное представление о будущей профессии, но и устанавливать контакты с преподавателями учреждений среднего и высшего профессионального образования, потенциальными работодателями, что позволяет получить приглашение на целевое обучение, дополнительные баллы к результатам единого государственного экзамена и пр.

По мнению И. Ю. Черниковой [6], процесс профессионального самоопределения подростков в условиях ранней профилизации включает в себя несколько ключевых этапов:

Осознание собственных интересов, склонностей и ценностей, которые являются основой для выбора предпочтительного направления обучения.

Оценка своих способностей и потенциала. Важно не только осознать свои интересы и предпочтения, но и объективно оценить свои способности, скрытые таланты и ресурсы для их развития.

Актуальная и достоверная информация о профессиях. Объем знаний о профессиях, требуемых компетенциях для успешной самореализации в них играет критическую роль в процессе самоопределения. Именно возможность получения личного

опыта позволяет адекватно оценить свой потенциал и правильность предварительного выбора.

Принятие решения. Включает в себя критический анализ всей имеющейся информации, собранной на предыдущих этапах, и выбор наиболее подходящего профиля обучения на уровне средней школы, дальнейшей специальности в вузе или профессиональной сферы деятельности.

Содержание этапов профессионального самоопределения требует достаточно высокого уровня развития личности, который не всегда имеется у школьников в подростковом возрасте. Именно поэтому огромное значение для подростков имеет возможность получить личный опыт через погружение в практическую деятельность. Обучение в классах ранней профилизации дает возможность школьникам сделать правильный выбор при переходе на уровень средней школы и целенаправленно готовиться к дальнейшему обучению, профессиональной деятельности. Благодаря наличию личного практического опыта они смогли более осознанно подойти к выбору профильного класса на уровне средней школы. Это позволило им целенаправленно и эффективно готовиться к поступлению в вуз. И как следствие, показатели соответствия профиля обучения выпускников специальностям, выбранным для дальнейшего обучения в вузе, находятся на уровне 80% и более. Все выпускники последних двух лет продолжают успешное обучение и не меняли специальности.

Подтверждением этому являются приведенные ниже данные, полученные при анализе списков учащихся МАОУ Школы «Перспектива» (табл. 1, 2).

Таблица 1

Выбор профиля на уровне среднего образования учащимися классов ранней профилизации МАОУ Школы «Перспектива», %

Категория	2022–2023 уч. год, %	2023–2024 уч. год, %	2024–2025 уч. год, %
Профиль соответствует направлению ранней профилизации	49,2	35,1	41,1
Сменили профиль (направление)	24,6	16,7	18,2
Впервые выбрали профиль	37,4	29,4	50,0
Перешли в другие ОУ или СПО	36,7	62,0	30,5

Таблица 2

Соответствие выбора специальности при обучении в вузе выпускниками МАОУ Школы «Перспектива» профилю их обучения на уровне среднего общего образования, %

Год выпуска	Количество выпускников	Из них обучаются по профилю, %
2023	93	86
2024	65	99

Согласно результатам опроса ВЦИОМ о профориентации [3], свой профессиональный выбор молодежь делает преимущественно на основе личных интересов (40%) и личного опыта (по 19%). Они больше доверяют «живым» людям, чем информации и тестам. Отмечается, что среди основных критериев выбора своей буду-

щей профессии главным для молодёжи 18–34 лет стал личный интерес (66%). А 70% участников соцопроса считают, что активно готовить школьников к профессиональному самоопределению нужно в шестом классе и позже. Именно в этом возрасте наиболее эффективно зарекомендовала себя система ранней профориентации.

Таким образом, можно уверенно говорить о том, что профессиональное самоопределение подростков в условиях ранней профориентации и профильного обучения демонстрирует положительные результаты и способствует подготовке кадрового потенциала для стремительно меняющихся рынков труда и решению национальных задач по развитию системы образования.

Список источников

1. Послание Президента Федеральному Собранию от 29.02.2024. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73585>
2. Ермолаев Д. И. Трудоустройство молодежи. Результаты социологического исследования. Презентация. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Информационный портал. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/trudoustroistvo-molodezhi> (дата обращения: 24.04.2025).
3. Профориентация: хорошо, но мало! Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Информационный портал. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo?ref=journal.zarplata.ru&cHash=eb4ba6dbb2b14514140f6add90cb7479>
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2005. 176 с.
5. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки : учебно-метод. пособие для психологов и педагогов. М. : Генезис, 2005. 208 с.
6. Черникова И. Ю. Система развития профильного образования в процессе взаимодействия с рынками труда и социальными партнерами в условиях цифровой экономики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 2023. 40 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65289443> (дата обращения: 18.06.2024).

Профориентационные игры как инструмент развития мотивации подростков к профессиональному самоопределению

Career-oriented games as a tool for developing motivation for professional self-determination of adolescents

Дарья Михайловна Васильковская
Darya Mikhailovna Vasilkovskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Васильевна Байгулова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
baigulovanv@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются профориентационные игры как эффективный инструмент развития мотивации к профессиональному самоопределению у подростков. Исследуются теоретические аспекты профессионального самоопределения и психолого-педагогические особенности подростков в данном процессе, особенности мотивации в контексте самоопределения. Анализируются специфические характеристики профориентационных игр, способные влиять на мотивацию к профессиональному самоопределению, выделяются основные типы игр, направленных на помощь подросткам при выборе профессии. Особое внимание уделяется преимуществам игр перед традиционными методами профориентации, таким как возможность моделирования профессиональных ситуаций, развитие коммуникативных навыков, интерактивность.

Ключевые слова: профориентационные игры, профессиональное самоопределение, мотивация, подростки, психолого-педагогические условия развития мотивации

Keywords: career guidance games, professional self-determination, motivation, teenagers, psychological and pedagogical conditions for the development of motivation

Динамично развивающийся постиндустриальный мир оказывает колоссальное влияние на все стороны жизни общества и отдельных людей. Инновационная экономика, беспрецедентная мобильность, высокая производительность труда, все увеличивающаяся значимость человеческого капитала, возможности удаленной работы – все это бесспорно накладывает отпечаток на выбор людьми своего жизненного пути и выстраивание карьерных маршрутов. Фактически мы говорим об уходе в прошлое классического выбора профессии в конкретной отрасли экономики, ведь на первый план выходит неопределенность, причем и в части появления принципиально новых видов деятельности, и в части формирования множества возможных карьерных траекторий. Все эти изменения позволяют сделать вывод, что сам процесс профессионального самоопределения – это процесс практически бесконечный, перманентно проходящий в течение всей жизни человека. Начало же самоопределения и первая острая необходимость сделать профессиональный выбор возникает у каждого человека в период подросткового возраста.

Современное общество предъявляет весьма серьезные требования к молодым специалистам, ожидая от них развитых профессиональных навыков, прочных знаний, но также и гибкости, способности к быстрой адаптации к изменяющимся условиям и готовности к постоянному обучению. Однако важно учитывать, что выбор профессионального пути начинается, как правило, с большого количества трудностей. Это и недостаток должного количества знаний о существующих и востребованных процессах, и недостаточное понимание собственных интересов, способностей и возможностей, и давление со стороны ближайшего окружения, в частности родителей, и общества в целом, наконец, и страх перед неизвестностью. Все это не только существенно усложняет и затрудняет процесс профессионального самоопределения подростков и создает барьеры на пути к осознанному выбору профессии и дальнейшего жизненного пути, но и задает дополнительные требования к механизмам и инструментам профориентационной работы со школьниками.

В процессе анализа профессионального самоопределения подростков крайне важно учитывать те социальные и психологические особенности, которые наиболее ярко проявляются у школьников в этот период.

С точки зрения окружающей среды и взаимоотношений со взрослыми возникает множество сложностей. Активное формирование собственного «Я» и своей точки зрения по различным вопросам, желание дистанцироваться от родителей, повышенная любознательность, стремление получить собственный жизненный опыт, поиск индивидуальности, формирующееся чувство взрослости, необходимость и желание установить свои границы, попытки наладить контакт и понять других людей – все это выступает характерными чертами подросткового периода.

С психологической точки зрения этот этап характеризуется активным развитием волевой сферы, появляется осознание ответственности за свои действия и их результат, настойчивость в достижении целей. Именно в этот период и приходит первое понимание необходимости сделать профессиональный выбор [1].

В то же время очевидны и проблемные зоны в части профессионального самоопределения у подростков: недостаточность знаний и в отношении собственных возможностей, и в отношении профессий и требований рынка труда, нестабильность и зависимость от внешнего влияния, конформность и несамостоятельность в принятии решений [2].

Движущей силой, способной сыграть ключевую роль в преодолении подобных трудностей, способствующей формированию самостоятельности, готовности к принятию решений, креативности и умению действовать в режиме неопределенности, несомненно, является мотивация к профессиональному самоопределению. Наличие мотивации, по большей части внутренней, приводит к тому, что подростки начинают активно участвовать в профориентационных и образовательных программах, с интересом исследуют свои возможности и склонности, ищут нужную и важную для своего профессионального самоопределения и построения жизненного пути информацию.

Наиболее полно и обоснованно особенности внутренней мотивации в целом представлены в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. По данной теории у каждого человека существует три врожденные потребности, определяющие не только внутренний мир, но и поведение индивида. Первой ученые называют по-

требность в самодетерминации, или автономии, которая приводит человека к важности ощущения себя инициатором и активным субъектом своих действий, способным в полной мере контролировать собственное поведение. Вторая потребность – это потребность в компетентности, реализуя которую, человек стремится быть эффективным в каких-либо видах деятельности и достичь заметных результатов. Наконец, отмечают потребность во взаимосвязи с другими людьми, стремление установить с окружением прочные связи, основанные на чувстве принадлежности и привязанности [3]. В целом становится очевидным, что внутренне мотивированная деятельность, которая основана на удовлетворении этих потребностей, способствует большей вовлеченности, удовлетворенности и эффективности, так как строится не на внешних стимулах, а на более устойчивых внутренних целях и ценностях.

Таким образом, развитие мотивации к профессиональному самоопределению становится одной из важнейших задач в вопросах профориентации подростков.

Можно выделить некоторые общие методы развития мотивации к такому самоопределению у школьников. Во-первых, это создание атмосферы доверия и взаимопомощи. Во-вторых, обеспечение условий для возможности самостоятельного выбора, в том числе профориентационных мероприятий, заданий, решений и проектов. В-третьих, создание ситуаций для принятия решений и стимулирования самостоятельных действий. Наконец, в-четвертых, предоставление конструктивной обратной связи [4].

В то же время, несмотря на множество мероприятий, к участию в которых активно привлекают школьников, на разработанный и введенный профориентационный минимум, на внеурочные занятия в рамках проектов «Россия – мои горизонты» и «Билет в будущее», что, несомненно, тоже дает свои результаты, в большинстве своем профориентация все еще носит достаточно формальный и во многом стихийный характер и редко учитывает предпочтения, способности и индивидуальные особенности детей [1].

Именно поэтому использование инновационных методов, таких, например, как профориентационные игры, позволяет сделать весь процесс профессионального самоопределения подростков не только более интересным и увлекательным, но и результативным, так как подобные инструменты способны помочь лучше разобраться в себе и своих интересах, а также способствуют значительному повышению мотивации и готовности к выбору дальнейшего жизненного пути в целом.

Для требуемого влияния важно соответствие профориентационной игры особым игровым условиям. Она должна быть образовательной, способствовать получению новых знаний и формированию навыков. Лучшему пониманию и запоминанию помогает возможность наглядной демонстрации материала. Кроме того, в игре должна быть реализована возможность влияния на ситуацию, вариативность сценариев, т. е. важен трансформационный потенциал, благодаря которому участники смогут почувствовать себя сильнее, укрепить веру в себя, снять сомнения и страхи. Крайне важна возможность взаимодействия и коммуникации с другими участниками, в том числе для получения обратной связи о собственных действиях и их результатах. Весь процесс профессионального самоопределения должен быть представлен в игре как системный, позволяющий сформировать целостное представле-

ние в том числе и об уровне собственной готовности к профессиональному выбору на данный момент. Наконец, игра должна быть увлекательной, что позволит значительно активизировать учащихся и повысить интерес к профессиональному самоопределению в целом, фактически сделать школьников активными субъектами выбора профессии и собственного дальнейшего жизненного пути [5].

Исходя из конкретных задач, существует возможность использования той или иной разновидности профориентационных игр. Это могут быть игры, направленные на развитие различных компетенций, игры-симуляторы, призванные в смоделированной ситуации развить практические навыки и получить представление о повседневной работе той или иной профессии, ролевые или деловые игры, квесты и многое другое.

Общепринятые технологии профориентационной работы в школах, по мнению ученых, зачастую характеризуются стереотипностью, некой директивностью и достаточно малопривлекательны для подростков. Совершенно иные возможности предоставляют игровые профориентационные методики, включающие в себя систему проблемных ситуаций и практических заданий. Так, использование профориентационных игр позволяет школьникам глубже понимать свои предпочтения и способности, адекватнее сопоставлять желания и возможности, стимулирует их к более глубокому анализу целей и проблем профессионального самоопределения, в целом способствует формированию и развитию как личностной, так и профессиональной идентичности [6].

Важно учесть, что профориентационные игры практически в полной мере позволяют реализовать все потребности в рамках теории самодетерминации, а значит, напрямую влияют на развитие мотивации к профессиональному самоопределению. Так, потребность в автономии, т. е. желание самостоятельно определять направление жизни и действовать в соответствии с собственными интересами и ценностями, реализуется за счет выбора ролей и сценариев, возможности самостоятельного принятия решений и гибкости и свободы действий. Компетентность формируется и проявляется за счет получения новых знаний и навыков, обеспечения обратной связи от участников и ведущих, проигрывания реальных жизненных и профессиональных сценариев, что позволяет участникам применять имеющиеся теоретические знания на практике и ощущать собственную компетентность. Наконец, необходимость и важность социального взаимодействия развиваются в командной работе, что тренирует коммуникативные навыки и способствует дополнительному обмену опытом и развитию дружеских связей.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование профориентационных игр является важным и эффективным средством для развития мотивации подростков к профессиональному самоопределению. Эти игры не только помогают школьникам лучше понять свои интересы и способности, но и приводят к развитию ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Благодаря участию в играх подростки получают возможность испытать себя в различных ролях, принять самостоятельные решения и почувствовать себя частью коллектива. Все это обеспечивает формирование осознанного и ответственного отношения к выбору будущей профессии, а также повышает уровень их мотивации и уверенности в себе. Таким образом, профориентационные игры становятся неза-

менимым инструментом в современном образовательном процессе, помогая подросткам успешно пройти путь профессионального самоопределения и реализовать свои потенциальные возможности.

Список источников

1. Ханова Т. Г. Особенности профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 316–319.
2. Арендачук И. В. Риски профессионального самоопределения старшеклассников: психолого-педагогический аспект // Известия Саратовского университета. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1. С. 70–76.
3. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53.
4. Ибрагимова Е. Н. Внутренняя мотивация личности в развитии одаренности подростков // Ученые записки Казанского университета. 2015. Т. 157. Кн. 4. С. 183–188.
5. Николаева Э. Ф. Роль профориентационных игр в решении задач профессионального самоопределения подростков // Гуманитарные балканские исследования. 2019. Т. 3. № 1(3). С. 40–42.
6. Кузнецова Е. В. Профориентационная игра как средство активизации профессионального самоопределения старшеклассников // Конструктивные педагогические заметки. 2023. № 11-2 (20). С. 380–390.

**Разработка модели сопровождения профессиональной социализации студентов
в условиях взаимодействия вуза и работодателя**

**Development of a model for supporting the professional socialization of students
in the context of interaction between the university and the employer**

Мария Михайловна Лямина
Maria Mikhailovna Lyamina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Демина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
lyud_2@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проект модели профессиональной социализации студентов в условиях взаимодействия вуза и работодателя. Раскрываются ключевые преимущества и возможности, которые предоставляет данная модель для успешной адаптации к профессиональной среде и развития для обучающихся. Прописаны участники и вариант алгоритма работы данной модели. В заключение подчёркивается значимость модели как инструмента, способствующего успешному профессиональному становлению молодых специалистов и их дальнейшему карьерному развитию.

Ключевые слова: профессиональная социализация, модель взаимодействия вуза и работодателя, компетентностный профиль

Keywords: professional socialization, model of interaction between the university and the employer, competency profile

В современном мире, где технологии развиваются стремительными темпами, а рынок труда становится всё более конкурентным, сохраняя при этом дефицит узких квалифицированных специалистов, вопрос профессиональной социализации студентов приобретает особую актуальность, а также трудоустройство студентов по выбранной ими специальности, что эффективно влияет на использование бюджетных средств, которые государство выделяет на подготовку необходимых специалистов для экономики страны [1].

Данное исследование было начато нами в 2024 г. На одном из дней карьеры в Московском энергетическом институте (НИУ «МЭИ») провели опрос, направленный на выявление степени удовлетворенности работодателей качеством образовательных программ и уровнем подготовки выпускников. Потенциальным работодателям необходимо было оценить по предлагаемой шкале от 1 до 10, где 1 – это не удовлетворен, а 10 – максимально удовлетворен, качество образовательных программ, степень подготовки студентов в части теоретических знаний, практических умений и навыков, а также уровень соответствия программ практик задачам организации и уровень соответствия тем ВКР актуальным задачам организации. Благодаря прове-

денному опросу были получены следующие данные: лишь 42,3% работодателей взаимодействует с вузом в части организации практической подготовки обучающихся, а также в части разработки и актуализации образовательных программ, что является очень низким показателем взаимодействия вуза и работодателя. По критерию «Уровень практических умений и навыков» средний балл среди опрошенных – 6,08 из 10 возможных. Критерий «Уровень соответствия рабочих программ практик задачам вашей организации» был оценен на 7,22 из 10 возможных. Средний балл по критерию «Уровень соответствия тем ВКР актуальным задачам вашей организации» составил 6,68 из 10 возможных. Исходя из полученных результатов, мы определили проблему исследования (поиск эффективных средств профессиональной социализации студентов в условиях взаимодействия вуза и работодателя). На последующем этапе исследования одной из важнейших задач стала разработка модели сопровождения профессиональной социализации студентов в условиях взаимодействия вуза и работодателя.

Результаты опроса также показывают, что и вуз, и работодатели видят потенциал в своем взаимодействии, что напрямую влияет на профессиональную социализацию студентов, развитие необходимых компетенций во время обучения и, как итог, их быстрое трудоустройство по специальности. Именно поэтому мы сфокусировались на разработке эффективной модели, которая позволит студентам получить необходимые знания, навыки и опыт для успешного трудоустройства после окончания вуза и дальнейшего построения своего карьерного трека.

При построении собственной модели мы ориентировались на современные исследования в области методологии и технологии профессионального образования [2, 3]. Так, например, С. В. Шаляпина в результатах своих исследований отмечала, что при создании организационно-педагогических условий, дифференцированного подхода, ресурсов дополнительного образования и внеучебного пространства, а именно «практической подготовки, производственной практики, дисциплины, воспитательной работы, а для отдельных категорий «затрудняющихся» студентов особые условия, наполненные мотивационно-профориентационным содержанием и целенаправленной подготовкой к выходу на региональный рынок педагогического труда», развивается и/или повышается уровень самостоятельной постановки профессиональной цели, основанной на личностных и профессиональных предпочтениях, формируется план достижения профессиональной цели, развиваются компетенции самопрезентации, составления портфолио и резюме и, как результат, устройство на педагогическую должность [2].

Наша модель также основана на активном вовлечении студента в процесс его самоопределения и профессиональной социализации, при условии тесного взаимодействия вуза и работодателя. Мы считаем, что только такое сотрудничество может обеспечить студентам возможность получить реальный опыт работы, научиться применять теоретические знания на практике, развить необходимые профессиональные навыки, а также надпрофессиональные компетенции или *soft skills*, которым работодатели сейчас уделяют особое внимание.

В ходе исследования мы сфокусировались на разработке модели сопровождения профессиональной социализации студентов инженерного профиля как одного из направлений, сохраняющих острый дефицит квалифицированных специалистов.

В ходе своей работы мы выявили, что модель возможно адаптировать также под другие профессии, и в первую очередь в части профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

В модели мы выделили три компонента: целевой, процессуально-методический, аналитико-диагностический.

Целевой компонент включает в себя: личностный рост студентов; профессиональное самоопределение; повышение мотивации к овладению будущей специальностью. Функции данного этапа: целеполагающая, актуализационная.

Процессуально-методический компонент включает в себя формирование профессиональных знаний и практического опыта деятельности студентов. Функции данного этапа: организационная, воспитательная, развивающая, обучающая.

Аналитико-диагностический компонент включает в себя: мониторинг достижений и результатов в ходе образовательного процесса; оценку работодателями качества профессиональной подготовки студентов; мониторинг личностного и профессионального становления студента. Функции данного этапа: диагностическая, анализирующая.

Алгоритм взаимодействия участников в рамках разработанной нами модели предполагает следующие шаги:

Студент на 3-м курсе обучения проходит тестирование на выявление:

- профессиональной идентичности;
- личных качеств.

По результатам тестирований карьерный консультант составляет план развития, в котором указаны рекомендации по развитию компетенций (hard skills, soft skills):

Центр компетенций проводит вводное ознакомительное занятие, знакомит с примерным планом мероприятий.

Проводится День карьеры в рамках вуза для ознакомления с компаниями-партнерами, предоставляющими места для практик и стажировок.

Проводятся экскурсии на предприятия для профильных групп студентов.

В отделе развития карьеры составляется список предполагаемых работодателей с актуальным запросом на кадры.

Студент закрепляется за организацией по профилю.

Представители компаний преподают в вузах практико-ориентированные дисциплины, а также участвуют в разработке актуальных тем для ВКР.

В организации студент закрепляется за наставником и/или ментором, который может помогать в разработке и проведении исследования по теме ВКР.

Отдел проектной деятельности и творческих соревнований проводит ознакомительную встречу, рассказывает о проектах и олимпиадах, где можно развивать личные качества и прикладные компетенции.

Студент наполняет свое портфолио участием в олимпиадах, научно-исследовательских проектах, а также отзывами с мест практик и стажировок.

Студент проходит повторное тестирование в конце учебного года.

Совместно с карьерным консультантом анализируют результаты.

Отдел развития карьеры предоставляет актуальную информацию по кадровой потребности в профильных организациях, если студенты по результату прохождения практики не закрепились в организации.

Отдел развития карьеры собирает аналитику по трудоустройству выпускников в профильные организации, ОС по удовлетворенности работодателей уровнем сформированных компетенций.

Формируется запрос на дуальное обучение и прикладной бакалавриат.

Благодаря этим мероприятиям студенты получают возможность не только получить опыт работы, но и установить контакты с потенциальными работодателями, узнать о требованиях рынка труда, уровне подготовки и адаптироваться к условиям реальной производственной деятельности. Что позволяет им успешно проходить собеседования, налаживать деловые контакты и эффективно взаимодействовать с коллегами.

Ключевым аспектом в разработанной нами модели является создание компетентностных профилей совместно вузом и работодателям, которые предлагаются студентам для их индивидуального развития и корректируются совместно с карьерным консультантом вуза и при закреплении за предприятием, корректируются под запрос работодателя. Например, в профиле молодого инженера будут следующие компетенции: нацеленность на развитие, стрессоустойчивость, когнитивная гибкость, системное мышление, цифровая компетентность, обучаемость, навыки эффективной коммуникации, командность, навыки ведения переговоров, инициативность, ориентация на результат, ответственность, управление проектами, интерес к энергетической отрасли, инженерное мышление.

Данный аспект позволяет студентам получить информацию о необходимых ему компетенциях для того, чтобы реализоваться и быть успешным в своей профессии, а также информацию, где и через какие мероприятия он сможет развить необходимые компетенции для успешного трудоустройства еще будучи студентом, благодаря чему выпускник вуза легче адаптируется к требованиям рынка труда.

Представленная в данной статье разработка модели сопровождения профессиональной социализации студентов в условиях взаимодействия вуза и работодателя находится на финальной стадии формирования и подготовки к опытно-экспериментальной проверке. Тема, в рамках которой разрабатывается модель, открывает множество перспективных линий для исследований: изучение процесса профессиональной социализации студентов как профессионально-образовательного явления, поиск новых форм, методов, средств и инструментов эффективного взаимодействия вуза и работодателя, сравнительный анализ и обобщение опыта различных практик профессиональной социализации студентов, разработка методических рекомендаций для каждого из участников модели и многое другое.

Список источников

1. Гарифуллина Н. Ю., Гуртов В. А., Мороз Д. М. Трудоустройство выпускников: методология, мониторинг и анализ. М. : Экономика, 2015. 372 с.
2. Шаляпина С. В. Содействие профессиональному самоопределению и трудоустройству в сфере образования студентов педагогического вуза : автореф. ... дис. кан. пед. наук. Томск, 2023. 23 с.
3. Демина Л. С. Использование профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата : автореф. ... дис. кан. пед. наук. Томск, 2015. 22 с.

**Техническое творчество в МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска:
история становления, успехи, проблемы и перспективы**

**Technical creativity in MAOU «Career Planning» of Tomsk:
history of formation, successes, problems and prospects**

Оксана Николаевна Макеева, Дмитрий Николаевич Репин
Oksana Nikolaevna Makeeva, Dmitry Nikolaevich Repin

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия
MAOU «Career Planning», Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
uchim.russkij@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию технического творчества в МАОУ «Планирование карьеры» города Томска как эффективной модели профориентации школьников в условиях цифровой трансформации. Авторы описывают путь становления учреждения с 2011 г., акцентируя внимание на расширении образовательных программ, внедрении инженерных и цифровых направлений, а также получении статуса федеральной инновационной площадки. Особое внимание уделено интеграции учебных форматов, развитию собственных методик и материальной базы, созданию образовательных лабораторий, а также организации масштабных мероприятий и участию в олимпиадах и конкурсах различного уровня. Отмечены ключевые достижения учреждения, включая международные победы, развитие наставничества и сотрудничество с вузами. При этом авторы указывают на существующие проблемы, например, нехватка отечественного оборудования, кадровый дефицит и ограниченность финансирования. Авторы подчёркивают значимость дополнительного образования как самостоятельного и перспективного элемента инженерной подготовки школьников. Представленный опыт может служить основой для тиражирования успешных практик в других регионах страны.

Ключевые слова: техническое творчество, дополнительное образование школьников, профориентация, инженерное образование, цифровые технологии, робототехника, инновационная площадка

Keywords: technical creativity, supplementary education, career guidance, engineering education, digital technologies, robotics, innovative platform

Развитие технического творчества в учреждениях дополнительного образования остаётся одной из ключевых задач в контексте современной профориентационной работы с молодежью. В условиях ускоряющегося научно-технологического прогресса особую значимость приобретает раннее знакомство школьников с инженерными и цифровыми направлениями деятельности, способствующее формированию устойчивого интереса к профессиям будущего. Это отражено в приоритетах государственной политики, направленной на формирование кадрового потенциала в высокотехнологичных отраслях. Программа «Кадры для цифровой экономики»

и Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года задают чёткие ориентиры для системы образования, включая дополнительное [1].

В этой связи опыт муниципального автономного образовательного учреждения «Планирование карьеры» г. Томска представляет собой интересную модель организации профориентационной деятельности, в центре которой – развитие технического творчества. Проектные формы деятельности, творческие лаборатории и инженерные мастерские создают условия, позволяющие школьникам не только пробовать себя в различных сферах деятельности, но и осознанно выбрать направление дальнейшего профессионального развития.

В сфере дополнительного образования можно создать пространство профориентации, где ребенок сможет попробовать свои силы в разных профессиях, получить первые навыки работы с техникой, цифровыми технологиями и инструментами инженерного мышления. Такое обучение строится на принципах практической направленности и индивидуального подхода, что делает профориентацию осмысленной и эффективной.

История развития технического творчества в МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска началась с запуска первых дополнительных общеобразовательных программ в 2011–2012 учебном году: «Основы программирования», «Компьютерная грамотность», «Олимпиадная физика» и «Олимпиадная математика».

Основное внимание на начальном этапе становления технического творчества в МАОУ «Планирование карьеры» уделялось изучению механики и алгоритмического программирования: «Легоконструирование» и «Программирование на Scratch». Затем появилась возможность вести основы программирования на текстовых языках (Python, Processing, C++, HTML, Java) и проектирования/моделирования в 3D-редакторах, работать с использованием робототехнических платформ. В 2024–2025 учебному году МАОУ «Планирование карьеры» предлагает 25 программ технической направленности, что не только обеспечивает обучающимся возможность выбора научных и технических направлений деятельности, но и гарантирует преемственность обучения – формирование непрерывной образовательной траектории для школьников с 1-й по 11-й класс.

Одним из значимых достижений МАОУ «Планирование карьеры» стало получение в 2015–2016 учебном году статуса ресурсного центра по развитию технического творчества, что позволило улучшить учебно-материальную базу, расширить перечень программ, привлечь высококвалифицированных педагогов к организации мероприятий регионального и всероссийского уровня.

В 2018 г. на базе центра был реализован проект «Открытая лаборатория по модели «Фаблаб». Это лаборатория, в которой представлено различное оборудование цифрового производства: 3D-принтер, лазерный станок, фрезерный станок ЧПУ и др. Именно это стало стимулом для дальнейшего развития технического творчества в МАОУ «Планирование карьеры»: разработаны собственные методики и образовательные наборы, которые позволили открыть дополнительные общеобразовательные программы, направленные на изучение микроконтроллерной техники и электроники, например, «Инженер-электронщик», «Arduino старт», «Умный дом», «Разработка моделей беспилотных автомобилей», «Инженер-конструктор» и т. д. Результатом де-

ятельности стал проект, удостоенный большой золотой медалью международной образовательной выставки «Учебная Сибирь – 2019» [2].

В 2019 г. коллектив МАОУ «Планирование карьеры» победил в конкурсе на получение гранта в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». На полученные средства на базе Центра «Солнечный» (структурное подразделение МАОУ «Планирование карьеры») были проведены две профильных смены «Матрица. Профессии цифрового мира», в которых приняли участие 300 обучающихся из общеобразовательных учреждений г. Томска, Томской области и Республики Казахстан [3]. В рамках реализации проекта было открыто 11 современных цифровых лабораторий: «Виртуальная и дополненная реальность», «Веб-программирование», «3D-проектирование», «Электротехника», «Медиатехнологии» и др. Обучающиеся смогли получить новые навыки и компетенции, на основе которых реализовали собственные проекты, направленные на улучшение инфраструктуры города Томска [4].

В период пандемии МАОУ «Планирование карьеры» успешно адаптировался к новым условиям, создав собственную образовательную экосистему для дистанционного обучения. На базе платформы Moodle была развернута комплексная система, дополненная видео-конференц-связью Big Blue Button, что обеспечило возможность проведения синхронных онлайн-занятий. Данный технологический стек позволил Центру достичь полной операционной независимости от популярных, но неконтролируемых образовательных сервисов, таких как Skype и Zoom, обеспечив тем самым стабильность образовательного процесса в условиях цифровой трансформации. Полученный опыт позволил реализовать в 2020 г. грантовый проект «Матрица: Профессии цифрового мира V2. Онлайн».

В 2021 г. МАОУ «Планирование карьеры» получило статус муниципального методического объединения по техническому творчеству, что стало подтверждением его лидирующих позиций в области инженерного образования города Томска. Это признание стало закономерным итогом многолетней работы: воспитанники центра регулярно достигают высоких результатов на престижных всероссийских и международных конкурсах и соревнованиях. Успехи и накопленный опыт обеспечили учреждению заслуженную репутацию лидера в сфере технического творчества на муниципальном уровне.

Своими достижениями в области развития технического творчества Центр «Планирование карьеры» заслужил признание не только на городском и региональном уровнях, но и в масштабах Российской Федерации как надёжная и профессиональная площадка для проведения мероприятий НТТ. С 2021 г. учреждение выступает организатором муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников по технологии в номинации «Робототехника», что свидетельствует о высоком уровне материально-технической базы и экспертной подготовки педагогов. Ранее, в период с 2018 по 2020 год, Центр был организатором Всероссийского этапа международных соревнований моделей беспилотных автомобилей «Роботраффик», продемонстрировав высокий уровень компетентности в проведении состязаний федерального уровня. С 2021 г. данный регламент вошёл в программу Открытого российского чемпионата по робототехнике «РобоКап Россия», что стало подтверждением устойчивого вклада учреждения в развитие технического творчества и инженерной профориентации школьников.

В 2025 г. МАОУ «Планирование карьеры» получило утверждённый Министерством просвещения Российской Федерации статус федеральной инновационной площадки. В рамках реализации инновационного проекта Центр приступил к разработке и внедрению межуровневой сетевой модели бесшовного инженерного образования на базе своего структурного подразделения – круглогодичного загородного Центра «Солнечный». Основное содержание проекта связано с организацией непрерывной образовательной траектории в системе дополнительного образования детей, предполагающей интеграцию различных уровней подготовки и взаимодействия с внешними партнёрами.

Коллектив МАОУ «Планирование карьеры» принимает участие в большинстве инициатив правительства РФ по развитию инженерного образования, таких как «Большие вызовы» образовательного центра «Сириус», олимпиада национальной технологической инициативы (НТО), «Уроки настоящего», «Асы цифрового машиностроения», ВСОШ. Обучающиеся центра «Планирование карьеры» с 2018 г. по настоящее время восемь раз становились победителями олимпиады НТИ в профилях: «Летательная робототехника», «Аэрокосмические системы», «Водные робототехнические системы», «Автономные транспортные системы». Семь обучающихся становились победителями конкурса «Большие вызовы». Также отметим победы в соревнованиях за пределами Российской Федерации: четыре победы в финале международных соревнований моделей беспилотных автомобилей «Роботраффик» (Израиль, 2017, 2018, 2019, 2020), футбол автономных роботов (Италия, 2021, Республика Беларусь, 2024).

Несмотря на очевидные успехи, достигнутые МАОУ «Планирование карьеры» в развитии технического творчества, в сфере дополнительного образования всё ещё сохраняется ряд системных проблем, требующих комплексного решения. Одной из наиболее актуальных является зависимость от импортных образовательных технологий и оборудования. Особенно остро ощущается нехватка отечественных аналогов высокотехнологичных решений – от микроконтроллеров до программного обеспечения для 3D-моделирования и автоматизированного проектирования. Это ограничивает возможности масштабного внедрения передовых технических программ в образовательный процесс, особенно в отдалённых и сельских территориях. Как уже говорилось ранее, частично МАОУ «Планирование карьеры» покрывает нехватку оборудования путём производства собственных образовательных наборов на станочном оборудовании, в том числе обеспечивает производство собственных печатных плат.

Дополнительное образование также сталкивается с нехваткой квалифицированных педагогических кадров, обладающих актуальными инженерными и цифровыми компетенциями. Подготовка специалистов, способных работать с детьми в рамках направлений технического творчества, требует специфической методической подготовки и постоянного профессионального роста. Однако существующие механизмы повышения квалификации зачастую не успевают за темпами технологического обновления, в результате чего педагогический потенциал учреждений остаётся ограниченным. В этой связи в центре «Планирование карьеры» развита система наставничества, в рамках которой выпускники центра, поступившие в технические вузы, возвращаются в наше учреждение в качестве педагогов. Таким образом, несмотря на общую нехватку специалистов в сфере технического

дополнительного образования, модель, реализуемая в центре «Планирование карьеры», демонстрирует эффективный путь преодоления этого вызова за счёт внутренней системы наставничества и формирования профессионального сообщества, основанного на преемственности поколений.

Отдельной проблемой является ограниченность финансовых ресурсов образовательных учреждений. Большинство достижений, например создание лабораторий цифрового производства или реализация профильных смен, становятся возможными лишь благодаря участию в федеральных проектах и привлечению грантового финансирования. Это создаёт риски нестабильности и не способствует устойчивому развитию технического творчества.

По-прежнему остаётся нерешённой задача масштабирования и тиражирования успешных образовательных практик. Опыт единичных центров, подобных МАОУ «Планирование карьеры», зачастую не получает должного распространения. Получение статуса Федеральной инновационной площадки (ФИП) на 2025–2030 гг. открывает возможности для привлечения дополнительных ресурсов, развития материально-технической базы и укрепления позиций учреждения как лидера в сфере инженерного образования. В результате центр сможет создать эффективную систему дополнительного образования технической направленности, отвечающую вызовам цифровой эпохи и способствующую воспитанию высококвалифицированных кадров для российской экономики.

Важным направлением развития технического творчества в центре «Планирование карьеры» становится увеличение числа специалистов в сфере информационных технологий благодаря раннему выявлению и поддержке талантливых детей. Центр сможет активно развивать сетевое взаимодействие с образовательными организациями, научными институтами и предприятиями, что обеспечит обучающимся доступ к современному оборудованию и реальным проектам.

Таким образом, история становления и развития технического творчества в МАОУ «Планирование карьеры» – это успешная интеграция современных образовательных технологий и профориентационных практик, направленных на формирование инженерных компетенций школьников. Подобный опыт не только способствует личностному и профессиональному росту обучающихся, но и вносит значительный вклад в формирование кадрового потенциала страны, что особенно значимо в условиях стремительных технологических и экономических изменений.

Список источников

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 г. № 678-р. URL: <http://government.ru/docs/all/140314/> (дата обращения: 08.04.2025).
2. В Новосибирской области 14–16 марта проходила Международная образовательная выставка «Учебная Сибирь – 2019. URL: <https://cpc.tomsk.ru/v-novosibirskoy-oblasti-14-16-marta-prohodila-mezhdunarodnaya-obrazovatel'naya-vystavka-uchebnaya-sibir-2019/> (дата обращения: 08.04.2025).
3. Итоги смены «Матрица. Профессии цифрового мира». URL: <http://cpc.tomsk.ru/itogi-smenyi-matritsa-professii-tsifrovogo-mira/> (дата обращения: 08.04.2025).
4. Профильная смена по цифровой экономике «Матрица. Профессии цифрового мира» считается официально открытой. URL: <http://cpc.tomsk.ru/profilnaya-smena-po-tsifrovoy-ekonomike-matritsa-professii-tsifrovogo-mira-schitaetsya-ofitsialno-otkryitoy/> (дата обращения: 08.04.2025).

**Актуальные направления программ профессиональной подготовки
и повышения квалификации по медиапедагогике в России:
проблемы и перспективы**

**Current areas of professional training and advanced training programs
in media pedagogy in Russia: problems and prospects**

Алёна Юрьевна Несветайло
Alena Yuryevna Nesvetailo

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия
MAOU «Career Planning», Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
babenko@cpc.tomsk.ru

Аннотация. В статье представлен анализ программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для медиапедагогов в период 2023–2024 учебного года. Автор приходит к выводам о дефиците дополнительных образовательных программ по медиапедагогике, выбор программ ограничивается не только их количеством, но и содержанием. Возникает необходимость в создании универсальной обучающей программы для повышения квалификации медиапедагогов.

Ключевые слова: медиаобразование, медиапедагогика, медиапедагог, повышение квалификации

Keywords: media education, media pedagogy, media educator, advanced training

Информатизация общества приводит к качественному изменению процессов коммуникации и получения новых знаний. Молодое поколение проводит все больше времени в сети, где сталкивается с большим объёмом непроверенной информации. В силу отсутствия необходимого жизненного опыта и навыков критического мышления молодые люди оказываются беззащитным перед информационной средой. Развитие медиаобразования и медиаграмотности происходит стихийно на уровне образовательных учреждений и профессиональных сообществ, например, разрабатываются программы дополнительного образования, курсы повышения квалификации, проводятся научные и прикладные мероприятия и конференции. Общая идея подобных инициатив – необходимость подготовки медиапедагогов, способных работать со школьниками в постоянно изменяющемся информационном пространстве.

Цель исследования – сделать обзор существующих образовательных программ разного уровня и формата по медиапедагогике. Во-первых, необходимо найти действующие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки по медиапедагогике; во-вторых, установить их специфику и определить, насколько они восполняют профессиональные дефициты в сфере медиаобразова-

ния. Под медиаобразованием, вслед за М. А. Симбирцевой, понимаем «совокупность образовательных действий, ориентированных на получение знаний в области медиа, овладение основами медиаграмотности и формирование медиакомпетентности. Медиаобразованный человек – это человек, способный средствами медиа и в условиях медиасреды к самораскрытию и саморазвитию, к проявлению осознанной активности и творчеству, несущий ответственность за транслируемую информацию и поведенческие модели» [1].

Различные аспекты медиапедагогики активно исследуют многие ученые. Например, А. В. Федоров в работе «Медиаобразование: история и теория» [2] даёт определения основных понятий медиапедагогики: медиаобразование, медиаграмотность, медиапедагог и др., приводит классификацию форматов медиаобразования и уточняет специфические компетенции медиапедагогов. В. Визетиу [3] также приводит классификацию профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам в сфере медиаобразования. М. А. Симбирцева в статье «Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования» не только пишет об актуальности подготовки медиапедагогов, но и отмечает, что «в качестве приоритетных задач для современного педагога выделяется потребность в профессиональном освоении специфики медиа, являющихся неотъемлемой частью образовательного процесса на уровне программно-технического сопровождения, работы с содержательными ресурсами, поддержки коммуникации с учащимися, родителями, коллегами, реализации программ учебной и внеучебной деятельности; педагогу требуется осознать и принять функциональную значимость медиа в рамках преподаваемого предмета» [1].

Значимость популяризации медиаобразования для педагогов и школьников очевидна: создаются медиацентры и медиапроекты всероссийского и регионального уровней. Например, в 2021–2022 гг. Высшая школа экономики совместно с вузами-партнерами открыла медиаобразовательный проект предпрофессионального образования «Медиакласс в российских школах». Обучающиеся медиаклассов занимаются фото- и киноделом, изучают особенности работы журналиста и других смежных профессий. В 2023–2024 гг. проект продолжал развиваться, сейчас в проекте задействовано 170 образовательных организаций [4]. Не менее масштабные планы у созданного в 2022 г. общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых»: развитие медиа и коммуникации является приоритетным направлением деятельности движения [5].

В регионах также занимаются регулированием и развитием медиаобразования. Например, в Томске эти задачи входят в сферу деятельности ТРЦРТ «Пульсар». Этот центр заявляет одной из своих целей «формирование благоприятной медиасреды в системе общего образования Томской области: курирование медиацентров, создание образовательных мероприятий для школьников и педагогов» [6].

Однако важно отметить, что для медиапроектов нужны квалифицированные педагоги, медиаобразованные преподаватели, поэтому установим, какие существуют программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки по медиапедагогике.

Всего нами было найдено и проанализировано 17 программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки медиапедагогов. Все эти программы

проводятся преимущественно в дистанционной форме и на платной основе на базе организаций дополнительного образования или крупных университетов: НГПУ, МГУ, ДГТУ, ВШЭ. Мы нашли одну бесплатную программу повышения квалификации, которая проводится во Дворце молодежи г. Екатеринбурга. Отметим, что организаторы всех программ обязуются по окончании курсов выдать сертификат государственного образца о повышении квалификации или переподготовки.

Большинство из указанных программ – краткосрочные, и их длительность не превышает 24–36 учебных часов. Остальные программы длительные, включая программу профессиональной переподготовки педагогов Проектно-учебной лаборатории медиакоммуникаций в образовании ВШЭ «Медиапедагог в образовательной организации», – 306 часов.

Предлагаемые программы в сфере медиаобразования можно разделить на прикладные и научно-практические. Научно-практические программы предполагают теоретическую и прикладную подготовку слушателей. Например, программа «Медиапедагогика: как учить медиа» [7] состоит из трех теоретических блоков:

1. Что такое медиаграмотность и почему она всем нужна?
2. Как заработать на медиапедагогике?
3. Как учить медиа и как учить с помощью медиа?

И практикумов «Эффективная презентация», «Цифровые инструменты медиаобразования», направленных на развитие коммуникативных компетенций, навыков работы с техническими и цифровыми сервисами по созданию презентаций. Практикум позволяет применить теорию для решения реальных задач, а также предполагает активную самостоятельную работу обучающихся для развития навыков самоорганизации и самообучения. Однако, по нашим наблюдениям, в программах данного формата теоретическая часть превалирует над практической [7].

Практической или прикладной направленностью, на наш взгляд, отличается программа «Сложные медиапроекты в условиях детской медиастудии» [8]. Программа проводится в формате стажировки и направлена на овладение педагогами практических медианавыков: разработку идеи, написание сценарной заявки, работу с текстом, съемку и монтаж видео. Содержательно курс состоит из вводной лекции «Форматы сложных медиапроектов», в ходе которой обучающиеся получают представление о том, что такое специальный репортаж, документальное кино, социальная реклама. На практических занятиях слушатели генерируют идеи для создания медиапроекта и работают над его реализацией.

Наиболее эффективными, как нам кажется, являются курсы подготовки научно-практического типа, в рамках которых осуществляется как теоретическая, так и прикладная подготовка медиапедагогов.

По содержанию все вышеперечисленные программы очень похожи, поскольку в них на первом плане очевидно актуальные темы: медиаграмотность, цифровая и медиабезопасность, медиаобразовательные технологии и медиапроектирование, геймификация, создание контента для социальных сетей. Часто программы имеют модульную структуру, в которой и объединяют все вышеперечисленные темы.

Существуют и узконаправленные курсы. Например, курс «Школа повышения квалификации для учителей медиаклассов, руководителей школьных медиа, специ-

алистов по развитию медиаграмотности школьников», который целенаправленно готовит педагогов по медиажурналистике и тележурналистике.

Итак, мы считаем, что 17 образовательных медиапрограмм недостаточно для нашей страны. Очевидно, что существует дефицит как медиаграмотных педагогов, так и дополнительных образовательных программ по медиапедагогике. Выбор программ повышения квалификации ограничен не только их количеством, но и содержанием, которое часто сфокусировано на одном из аспектов медиаобразования. Наиболее востребованной является, на наш взгляд, подготовка в области методики преподавания медиадисциплин, создания контента для соцсетей, медиапроектирования и др. В целом не хватает образовательных программ, в рамках которых педагог мог бы научиться самостоятельно создавать медиаконтент и вести работу школьных медиацентров.

Список источников

1. Симбирцева Н. А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 21–26.
2. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория. М., 2015. 450 с.
3. Везетиу Е. В. Классификация профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски. Ялта, 2020. С. 45–50.
4. Участники проекта «Медиакласс в московской школе» в 2023/2024 учебном году // Медиакласс в московской школе. 2023. URL: <https://profil.mos.ru/media/shkoly-2023-2024-uchebnyj-god> (дата обращения: 11.12.2024).
5. Первые медиа. Учимся, пробуем, создаем. 2023. URL: <http://xn--80ahcnr.xn--90acagbhgpcsa7c8c7f.xn--p1ai/> (дата обращения: 11.12.2024).
6. Формирование благоприятной медиаобразовательной среды в системе общего образования Томской области // Томский региональный центр развития талантов «Пульсар». Томск, 2023. URL: <http://rcro.tomsk.ru/proektyi-rtso/regional-ny-j-proekt-razvitie-mediaobrazovaniya-v-obrazovatel-ny-h-uchrezhdeniyah-tomskoj-oblasti-na-2011-2016-gody/> (дата обращения: 11.12.2024).
7. Медиапедагогика: как научить медиа // АСМО. URL: <https://asmo.org.ru/mediapedagog> (дата обращения: 11.12.2024).
8. Программа повышения квалификации (в форме стажировки) «Сложные медиапроекты в условиях детской медиастудии» (16 часов). URL: https://rmc.dm-centre.ru/wp-content/uploads/2024/11/DPP_PK_Slozhnye_mediaproekty_v_usloviyah_detskoj_mediastudii_itog.pdf (дата обращения: 11.12.2024).

**Работа с образом будущего как необходимое условие
содействия карьерному самоопределению студентов университета**

**Working with the image of the future as a necessary condition
for promoting career self-determination of university students**

Маргарита Сергеевна Панфилова
Margarita Sergeevna Panfilova

Томский государственный университет, Томск, Россия
Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Германовна Смышляева
Томский государственный университет, Томск, Россия,
laris.s@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется задача содействия студентам университета в формировании образа будущего. Рассматриваются мировые контексты, влияющие на неопределенность образа будущего сегодня. А также задачи, поставленные на законодательном уровне в нашей стране, направленные на содействие развитию современной молодежи в данном контексте. Проводится анализ исследований, рассматривающих взаимосвязь образа будущего и академической мотивации, успешности в освоении студентом учебных дисциплин, профессиональной успешности и выбора карьерного пути. Разграничиваются понятия «профессиональное самоопределение» и «карьерное самоопределение» относительно их взаимосвязи с образом будущего.

Ключевые слова: образ будущего, карьерное самоопределение, профессиональное самоопределение, высшее образование, образ профессии

Keywords: image of the future, career self-determination, professional self-determination, higher education, image of the profession

В условиях динамично меняющегося современного общества вопросы профессионального развития и самоопределения приобретают особую актуальность. Возникают новые тренды и контексты, неизменно влияющие на процесс формирования образа будущего человека. Особенно это является актуальным для студентов, которые на данном этапе находятся в процессе самоопределения.

Одним из таких контекстов является стремительное развитие искусственного интеллекта, который со временем может стать причиной вытеснения человека из многих рабочих процессов, включая принятие решений и выполнение интеллектуально-творческих задач, которые будут переданы искусственному интеллекту.

Еще одним немаловажным фактором, повлиявшим на неопределенность и непредсказуемость образа будущего, стала пандемия COVID-19. Пандемия повлияла на многие сферы жизни человека, в том числе изменив запросы рынка труда [1]. В связи с чем современному студенту стало еще сложнее увидеть долгосрочную перспективу своего карьерного развития и спланировать его. Что повлекло за собой

задачу обновления подходов к сопровождению самоопределения и построения карьерных траекторий молодежью.

Эта задача в последние годы получила особое внимание и на законодательном уровне в нашей стране. В Указе Президента «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 2021 г. делается акцент на выявление и поддержание развития талантов детей и молодежи [2].

Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» подчеркивает необходимость создания среды для самореализации молодежи [3].

А Указом Президента РФ № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» в 2023 г. был дан старт пилотному проекту по изменению уровней профессионального образования, целью которого стала ускоренная интеграция студентов в рынок труда [4]. Современные исследования, которые будут рассмотрены нами далее, доказывают, что понимание студентом своего образа будущей профессии напрямую взаимосвязано с его дальнейшей успешностью на рынке труда.

«Образ профессии» – это многоуровневое понятие, которое нашло свое определение во многих гуманитарных науках. В психологической науке образ понимается как субъективное восприятие человеком мира или отдельных его аспектов [5]. Е. А. Климов трактует образ профессии как систему ценностей, основанную на профессиональных знаниях и интерпретациях специалиста [6]. А. М. Сосновская подчеркивает, что образ должен содержать не только понимание человеком своей будущей профессии, но и его отношение к этой профессии [7]. Н. В. Курбет предлагает рассматривать образ профессии как единую систему, в которую объединены отдельные элементы профессии [8]. По мнению Е. Ф. Платаша, образ профессии включает в себя эмоционально окрашенные представления о профессии, содержащие стереотипные элементы и объединяющие важные черты профессиональной деятельности [9].

Однако научные исследования пока не предлагают целостной системы формирования образа профессии, а также не раскрывают педагогических условий, необходимых для создания этого образа у студентов в ходе их профессиональной подготовки. Хотя основы профессиональной деятельности закладываются уже в дошкольном и школьном возрасте посредством формирования общих трудовых умений и интересов, именно период студенчества становится временем активного профессионального самоопределения, когда личные качества начинают проявляться как профессионально значимые в процессе деятельности.

Следует отметить, что профессиональное развитие представляет собой этапный процесс, включающий накопление знаний, формирование навыков и интеграцию способностей, что приводит к изменениям личности и деятельности.

Отечественные ученые, такие как Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, а также зарубежные исследователи, такие как Дж. Сьюпер, которые рассматривают профессиональное развитие личности преимущественно сквозь объективные характеристики, детерминированные внешними условиями профессиональной среды. В таком подходе акцент делается именно на внешних факторах, формирующих про-

фессионализм работника, тогда как восприятие человеком своего жизненного пути и личного времени остается вне поля зрения исследователей.

Карьерное самоопределение напротив предполагает конвертацию всего имеющегося опыта человека в новый этап развития – карьерную траекторию. При этом подходе личность выступает как ведущий двигатель и «путеводная звезда» последующего профессионального развития.

Здесь важно отметить, что мы не противопоставляем понятия «профессионализация» и «карьерное становление» друг другу. Напротив, хотим подчеркнуть, что процесс профессионального становления является неотъемлемой частью карьерного пути человека, и за всю жизнь человек может проходить несколько циклов профессионализации, достигая мастерства в разных профессиональных сферах, однако же все эти профессиональные изменения будут являться составными частями одного карьерного пути. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что процесс карьеропостроения от профессионализации отличает большая направленность индивида в будущее.

Этот же вывод подтверждается исследованиями отечественных и зарубежных концепций профессионального становления, включая работы К. А. Абульхановой-Славской [10] и А. К. Болотовой [11], которые подчеркивают важность восприятия времени как фактора, организующего активность личности.

О. Н. Попова [12], Ю. Н. Гут [13], Т. А. Егоренко и Е. М. Родина [14] в своих работах показывают взаимосвязь профессионального самоопределения и перспективы во времени, указывая на важность роли будущего в процессе выбора и построения «индивидуальной профессионально-жизненной траектории».

Работы W. Lens [15], D. F. Kauffman и J. Husman [16] показывают, что студенты, ориентированные на будущее, более мотивированы, успешны в обучении и способны к саморазвитию. Как утверждает Л. Н. Степанова, способность к прогнозированию и актуализации ресурсов относительно будущих событий является предиктором эффективного самоосуществления [17]. Это доказывает, что работа над построением образа будущего во время обучения в университете может являться предиктором учебной и профессиональной успешности.

Это же доказывают современные исследователи, которые утверждают, что процесс содействия студентам в формировании образа будущей профессии и понимании своих карьерных перспектив должен продолжаться в течение всего периода обучения в университете, так как это напрямую влияет на интерес к получаемой профессии, что непосредственно связано с академической успеваемостью студента и успешность освоения им учебных дисциплин. В то же время студент без сформированного представления о собственных карьерных возможностях наиболее подвержен внешнему влиянию [18].

Подводя итог, можно сделать вывод, что ключевым препятствием на пути построения успешной карьеры студентами сегодня служит отсутствие четкого представления о будущем. Согласно мнению Э. Ф. Зеера, непостоянство и непредсказуемость ситуации на рынке труда отрицательно сказываются на профессиональном развитии молодых специалистов – начиная с момента выбора будущей специальности и заканчивая процессом получения высшего образования. Большое

количество различных профессиональных областей затрудняет процесс принятия решений относительно карьеры и формирования собственной профессиональной идентичности. Поэтому важнейшим качеством, необходимым студентам современности, становится способность грамотно формировать образ желаемого будущего, позволяющая эффективно приспосабливаться к постоянно меняющимся социальным и культурным реалиям [19].

Вот почему так важно сегодня особое внимание в системе высшего образования, наряду с профессионализацией, уделять процессу карьеропостроения и сопровождения студентов в самостоятельном обнаружении своих карьерных перспектив. Реализация данного процесса с включением актуализации взаимосвязи с образом будущего позволит обеспечить высокую профессиональную подготовку специалистов за счет подкрепления основной образовательной программы личной мотивацией студента к ее освоению.

Список источников

1. 2021 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition. 2021. URL: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (дата обращения: 30.04.2025).
2. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 N 400. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 17.04.25).
3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 17.04.2025).
4. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования : Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005> (дата обращения: 17.04.2025).
5. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека : сборник статей. М. : Наука, 1977. 391 с.
6. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М. : МГУ, 1995. 224 с.
7. Сосновская А. М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности). СПб. : Роза мира, 2005. 206 с.
8. Курбет Н. Н. Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 24 с.
9. Платаш Е. Ф. Организационно-педагогические условия формирования образа будущей профессии у студентов специальностей экономического профиля : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2011. 189 с.
10. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя. 2001. 304 с.
11. Болотова А. К. Психология организации времени. М. : Аспект Пресс, 2006. 254 с.
12. Попова О. Н. Прогнозирование эффективности самоопределения личности по характеристикам сбалансированности временной перспективы // Сибирский психологический журнал. 2020. С. 195–208.
13. Гут Ю. Н. Роль временной перспективы в процессе профессионального самоопределения и становления личности // Вестник Вятского государственного университета. 2019. С. 140–148.
14. Егоренко Т. А., Родина Е. М. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов // Современная зарубежная психология. 2015. С. 11–15.

15. Lens W., Paixao M. P., Herrera D., Grobler A. Future time perspective as a motivational variable: content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation // Japanese Psychological Research. Special Issue: Time Perspective Study Now. 2012. № 3 (54). P. 321–333.
16. Kauffman D. F., Husman J. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue // Educational Psychology Review. 2014. № 1 (16). P. 1–7.
17. Степанова Л. Н. Прогностические способности и устойчивость жизненного мира студентов // Гуманитарные науки. 2019. № 3 (47). С. 148–154.
18. Попикова Е. А. Роль представлений студентов педагогического вуза об образе будущей профессии в процессе его формирования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (59). С. 173–180.
19. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург : Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2021. 120 с.

**Механизмы вовлечения родителей
в процесс профессионального самоопределения старших подростков
с интеллектуальными нарушениями**

**Mechanisms of parental involvement in the process
of professional self-determination of older adolescents with intellectual disabilities**

Виктория Евгеньевна Советова
Victoria Evgenievna Sovetova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Васильевна Байгулова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
baigulovanv@tspu.ru

Аннотация. Профессиональное самоопределение старших подростков с интеллектуальными нарушениями представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором важную роль играют родители. В данной статье рассматриваются механизмы вовлечения родителей в этот процесс, а также их влияние на выбор профессии и адаптацию подростков в обществе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, интеллектуальные нарушения, механизмы вовлечения, психологическая поддержка

Keywords: professional self-determination, intellectual disabilities, mechanisms of engagement, psychological support

Профессиональное самоопределение является ключевым этапом в жизни каждого подростка, однако для молодых людей с интеллектуальными нарушениями этот процесс может быть особенно трудным. Родители играют важную роль в поддержке и направлении своих детей, что обуславливает необходимость изучения механизмов их вовлечения в этот процесс.

По словам И. В. Евтушенко, профессиональное самоопределение учеников с умственной отсталостью включает в себя комплекс мер, «нацеленных на профессиональное самоопределение обучающихся, с учетом их склонностей, интересов, психофизических возможностей и потребностей современного рынка труда», оказание помощи в трудоустройстве [1].

При организации работы с детьми, имеющими особенности здоровья, следует учитывать несколько важных факторов:

- состояние здоровья и то, насколько оно удовлетворяет требования той или иной (определённой) профессии;
- понимание своих индивидуальных особенностей, перспектив и навыков;
- наличие знаний о многообразии профессиональных сфер, направлениях подготовки, которые в большей мере будут отвечать индивидуальным способностям личности.

Дети с умственной отсталостью испытывают потребность в поддержке, в открытости общения, которое им удаётся найти, общаясь с ровесниками. Познавательная сфера у обучающихся старших классов с подобными нарушениями имеет свои изменения. У ребят получается делать выводы и строить логические цепочки. Совершенствуются их коммуникативные навыки, умения вступать в контакт с малознакомыми людьми, а также способность проявлять симпатию и эмпатию. Многим обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в старших классах свойственны уверенность и целенаправленность в доступной им сфере конкретно-практической деятельности. Учащиеся специальных общеобразовательных организаций с интеллектуальными нарушениями в старшем звене реально оценивают свои успехи и неудачи, проявляют требовательность к себе в достижении конкретной цели [2].

Подростки ждут от законных представителей пристального интереса к их внутреннему миру, что родители возьмут во внимание их возрастные и индивидуальные особенностей. Но так бывает не всегда, уровень психолого-педагогических знаний большинства родителей не позволяет им обратить внимание на некоторые нюансы воспитания, взаимодействия с детьми. Хотя такие знания способствуют личностному, профессиональному ориентированию своих детей. Важно заметить, что ожидания многих родителей превышают возможности детей. Родители хотят большего от своих детей, всё потому, что не знают индивидуальных возможностей своих детей [3].

Родители выступают как основные источники поддержки и информации для своих детей. Их отношение к профессиям, уровень образования и социальный статус могут значительно влиять на выбор профессии подростками.

Иногда школьники пытаются полностью снять с себя ответственность за выбор своей будущей профессии, ожидая, что родители примут это решение за них. Однако и сами родители часто сталкиваются с трудностями в понимании интересов своих детей и их планов на будущее. Некоторые из них создают иллюзии относительно профессиональной жизни своих детей, обсуждая профессии, которые могут быть недоступны из-за их особенностей. Поэтому задача педагогов и специалистов, работающих с детьми с интеллектуальными нарушениями, заключается в том, чтобы помочь родителям стать надежной опорой и поддержкой для своих детей, особенно когда речь идет о сложном выборе, который окажет влияние на их дальнейшую жизнь.

Эмоциональная поддержка родителей помогает подросткам развивать уверенность в своих силах и преодолевать страхи, связанные с будущей профессиональной деятельностью [4].

Родители могут предоставлять информацию о различных профессиях, возможностях обучения и карьерных путях, что позволяет подросткам делать более осознанный выбор.

Вовлечение родителей в процесс профессионального самоопределения можно рассмотреть через несколько ключевых механизмов:

1. Совместное планирование.

Задача данного механизма помочь родителям осознать свою роль в процессе выбора профессии и дать им инструменты для поддержки своих детей. Ведь сов-

местное обсуждение и планирование карьерных путей способствует формированию у подростков чувства ответственности за свое будущее.

Организация стажировок или практик для подростков с участием родителей. Позволит родителям увидеть реальные условия работы и понять, какие навыки необходимы для различных профессий.

2. Участие в мероприятиях.

Посещение ярмарок вакансий, профессиональных выставок и других мероприятий совместно с родителями помогает подросткам лучше понять рынок труда и свои возможности.

Если родители будут обращаться к специалистам образовательной организации для индивидуальных консультаций, это поможет им лучше понять сильные стороны своих детей и возможности, которые могут быть им доступны. Для родителей является плюсом посещение таких консультаций, так как есть возможность обсудить конкретные интересы и способности своих детей. Также такие консультации способствуют снижению уровня тревожности родителей и повышению их уверенности в способности детей к профессиональному самоопределению.

3. Обучение и развитие навыков.

Возможно использовать такие методы, как информационные семинары и тренинги в формате вебинаров, круглых столов, встреч с экспертами, которые могут делиться опытом и знаниями.

Организации семинаров могут быть по вопросам профессионального самоопределения, особенностей рынка труда, доступных образовательных программ и возможностей для детей с интеллектуальными нарушениями.

Также родители могут способствовать развитию необходимых навыков через участие в кружках, секциях и других образовательных программах.

Разработка специальных программ обучения для родителей по вопросам профессиональной ориентации и развития навыков у старших подростков с интеллектуальными нарушениями. Примерные тематики программ: как помочь ребенку развивать социальные навыки, как поддерживать его в выборе профессии и т. д.

4. Создание групп поддержки, где родители могут делиться опытом, обсуждать трудности и находить решения совместно. Создание такого сообщества поможет родителям чувствовать себя поддержанными и обмениваться полезной информацией.

5. Информационные ресурсы.

Разработка буклетов, веб-сайтов или онлайн-платформ с ресурсами о профессиях, возможностях обучения и успешных примерах. Доступ к информации поможет родителям более активно участвовать в процессе выбора профессии.

Эти механизмы помогут создать более активное вовлечение родителей в процесс профессионального самоопределения старших подростков с интеллектуальными нарушениями, что, в свою очередь, может положительно сказаться на их будущем и адаптацию в обществе.

Несмотря на важность вовлечения родителей, существуют определенные препятствия:

1. Недостаток информации. Не все родители обладают достаточной информацией о возможностях профессионального самоопределения для детей с интеллектуальными нарушениями.

2. Эмоциональные барьеры. Страхи и предвзятости родителей могут мешать их активному участию в процессе выбора профессии.

Для повышения уровня вовлеченности родителей в процесс профессионального самоопределения рекомендуется:

- Организация семинаров и тренингов для родителей.
- Создание информационных ресурсов о возможностях профессионального обучения.
- Поддержка сообществ, где родители могут обмениваться опытом и получать советы.

Вовлечение родителей в процесс профессионального самоопределения старших подростков с интеллектуальными нарушениями является необходимым условием успешной адаптации этих молодых людей в обществе. Понимание механизмов этого вовлечения может способствовать созданию более эффективных программ поддержки.

Список источников

1. Ткачева В. В., Евтушенко М. В., Жигорева И. В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития. М. : ИНФРА-М, 2020.

2. Барабанов В. Н., Кузнецова Е. А. Профессиональное самоопределение подростков: теоретические аспекты. М. : Наука, 2020.

3. Титаренко Р. В. Необходимость формирования представлений родителей о будущем профессиональном выборе обучающихся как задача современной школы. URL: <https://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2021/01/28/neobhodimost-formirovaniya-predstavleniy-roditeley-o> (дата обращения: 17.09.2023).

4. Смирнова Л. В. Эмоциональная поддержка как фактор успешного профессионального самоопределения. Екатеринбург : Урал, 2019.

СОВРЕМЕННАЯ ЛОГОПЕДИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 376

**Сформированность грамматического строя речи
у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

**The formation of the grammatical structure of speech in older preschool children
with general speech underdevelopment**

**Надежда Александровна Кашко
Nadezhda Alexandrovna Kashko**

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь
Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus,
nadyakashko@gmail.com

Аннотация. На основе анализа теоретических источников были определены предпосылки к овладению правильной и четкой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Описано и проведено обследование формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, лексико-грамматический строй речи, обследование, коррекционно-педагогическая работа

Keywords: general speech underdevelopment, senior preschool age, lexical and grammatical structure of speech, examination, correctional and pedagogical work

Лексико-грамматический строй речи – это лексический словарь и грамматически правильное его использование.

Каждый из указанных компонентов имеет свою четкую структуру. Лексический компонент речи (словарь) состоит из пассивного и активного словарного запаса, а также предполагает умение правильно его использовать в конкретных ситуациях. Пассивный словарь – это слова, которые человек понимает, но в своей речи не использует. Активный словарь – это слова, которые человек использует в речи.

Лексический строй представляет собой совокупность лексем (единиц лексического уровня языка, устанавливаемых как совокупность всех форм и значений одного слова), которые в свою очередь формируются в результате словообразования и словоизменения [5, с. 39]. Такая структура лексического компонента речи наглядно показывает прямую связь с грамматическим компонентом.

В. В. Виноградов писал, что грамматический строй речи называется «организующим центром языка». Он отмечал, что благодаря грамматике человечество имеет возможность накапливать общественный опыт и передавать его посредством системного формулирования своих мыслей [1, с. 12]. Грамматический строй речи

включает в себя морфологический строй (умение изменять слова по формам, образовывать слова с помощью суффиксов, приставок, создавать сложные слова из двух простых) и синтаксический строй (умение соединять слова в высказывании).

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития навыков речевого общения детей, развития речи в тесной взаимосвязи с развитием мышления, осознания себя и окружающего мира. Это важный период, в котором закладываются все основные особенности личности и определяется качество дальнейшего физического и психического развития ребенка. Наиболее интенсивное развитие речи происходит в дошкольном возрасте.

Вопросу развития лексико-грамматического строя речи детей посвящено большое количество исследований (А. Н. Гвоздев [2], Д. Б. Эльконин [7] и др.), в которых данный процесс освещается в разных аспектах: психофизиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом.

При наличии несформированности речи у детей отмечается низкий уровень развития всех компонентов речи: фонетического, фонематического, лексического, грамматического, что в целом затрудняет становление связной речи. Количество роста детей с речевыми нарушениями является результатом различных неблагоприятных факторов, таких как увеличение количества различных патологий и заболеваний, которые пагубно влияют на психическое развитие ребенка и его здоровье, нестабильность в социальной среде, загрязнение экологии, большое количество родовых травм и послеродовых осложнений [3, с. 14].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это форма речевого нарушения, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы – фонетика, лексика, грамматика – у детей с сохранным слухом и интеллектом. Также при этом отмечается несформированность как смысловой, так и произносительной стороны речи [4, с. 27].

При ОНР отмечаются самые различные нарушения строения структурных единиц (слов, предложений, текстов), которые проявляются в ходе речевой деятельности, что обуславливается разнообразными расстройствами механического (органического) или функционального характера и определяются в логопедии как аграмматизмы [6]. Несформированность грамматического строя языка при ОНР могут проявляться как в устной и письменной речи, так и в экспрессивной и импрессивной речи, могут касаться всех компонентов грамматики или каких-то из них в отдельности.

Объектом исследования в статье является грамматический строй речи у детей с ОНР III уровня речевого развития, который характеризуется наличием фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети используют все части речи, правильно употребляют простые грамматические формы и пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Дети обычно без затруднений могут дать названия различным предметам, действиям, признакам, качествам и состояниям, хорошо знакомым им из жизненного опыта. Без затруднений могут рассказывать про себя, свою семью, друзей, событиях окружающего мира и даже составить короткий рассказ.

Одной из причин несформированности грамматического строя у детей данной категории является недостаточность словарного запаса. Среди лексических ошибок у детей обычно выделяются следующие:

а) замена названия части предмета названием целого предмета (*циферблат – «часы», доньшко – «чайник»*);

б) подмена названий профессий названиями действия (балерина – «тетя танцует», певец – «дядя поёт» и т. п.);

в) замена видовых понятий родовыми и наоборот (*воробей – «птичка»; деревья – «ёлочки»*);

г) *взаимозамещение признаков* (высокий, широкий, длинный – «большой», короткий – «маленький») [6].

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.

В результате изучения грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) в сравнении с результатами детей с нормой речевого развития отмечается ряд аграмматизмов.

В первой части обследования детям были предложены задания на *словоизменение*. Результаты проведения первой серии заданий представлены в табл. 1. Максимальное количество баллов за серию заданий – 105 (все 7 заданий с максимальным возможным баллом 15). Затруднения вызвали задания на образование имен существительных множественного числа именительного и родительного падежа, на согласование числительных с существительным, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже, большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. По результатам обследования умений различать единственное и множественное число прилагательных и глаголов, а также мужской и женский род глаголов прошедшего времени отмечено, что с заданиями дети справились успешно.

Таблица 1

**Результаты выполнения серии диагностических заданий
«Изучение навыков словоизменения» детьми старшего дошкольного возраста
с ОНР и с нормальным речевым развитием**

Диагностическое задание	Количество детей с ОНР (абс, %), которые выполнили			Количество детей с НРР (абс, %), которые выполнили		
	самост.	с пом.	не вып.	самост.	с пом.	не вып.
Чего не стало?	1 (20%)	4 (80%)	–	2 (40%)	3 (60%)	–
Сколько предметов?	–	5 (100%)	–	3 (60%)	2 (40%)	–
Назови цвет и предмет	–	5 (100%)	–	5 (100%)	–	–
Покажи картинку	3 (60%)	2 (40%)	–	5 (100%)	–	–
Найди картинку-действие	5 (100%)	–	–	5 (100%)	–	–
Где мальчик, а где девочка?	3 (60%)	2 (40%)	–	5 (100%)	–	–
Где находится?	–	5 (100%)	–	3 (60%)	2 (40%)	–

Типичными ошибками при словоизменении были:

– неправильное употребление некоторых предлогов, таких как «около» в предложении (дети заменяли предлог «около» на предлог «возле»);

– при словоизменении существительного «ухо» во множественном числе родительного падежа все дети образовывали неверную форму слова, кроме Полины Б.

Вторая серия заданий – диагностика *словообразования*. Максимальное количество баллов за серию заданий – 120 (4 задания с максимально возможным баллом 15, 2 задания – 30 баллов). Результаты проведения второй серии заданий представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты выполнения серии диагностических заданий
«Изучение навыков словообразования» детьми старшего дошкольного возраста
с ОНР и с нормальным речевым развитием**

Диагностическое задание	Количество детей с ОНР (абс, %), которые выполнили			Количество детей с НРР (абс, %), которые выполнили		
	самост.	с пом.	не вып.	самост.	с пом.	не вып.
Назови ласково	–	5 (100%)	–	5 (100%)	–	–
Кто у кого?	–	5 (100%)	–	1 (20%)	4 (80%)	–
Какой предмет?	–	5 (100%)	–	–	5 (100%)	–
Какой человек, какая погода?	–	5 (100%)	–	2 (40%)	3 (60%)	–
Чья лапа?	–	5 (100%)	–	4 (80%)	1 (20%)	–
Покажи нужную картинку	3 (60%)	2 (40%)	–	5 (100%)	–	–

Типичными ошибками словообразования были:

– замена нормативного суффикса ненормативным того же значения с сохранением корня мотивирующего слова (например, Маргарита П. вместо «стульчик» произнесла «стулечек»);

– словообразование с использованием аффиксов другого значения (например, при образовании названий детенышей Александр О. часто называл уменьшительно-ласкательную форму названий взрослого животного вместо «котенок» – «котик»);

– при образовании относительных прилагательных от существительных выбирались неправильные суффиксы (например, Тимофей В. «варенье из сливы» – «сливочное», Маргарита П. «лист дуба» – «дубинный»);

– при образовании качественных прилагательных наблюдалось воспроизведение прилагательного семантически далеко предполагаемому (например, при вопросе «за жадность называют каким?» Ксения Б. предложила вариант «злым»).

Третья серия заданий – диагностика *умений грамматического конструирования*. Максимальное количество баллов за серию заданий – 60 (4 задания с максимально возможным баллом 15). Результаты проведения второй серии заданий представлены в табл. 3.

При изучении данного умения сложным для детей было составить предложение по опорным словам. Все дети справились с этим заданием только с помощью педагога через подсказки, наводящие вопросы, словесное сопровождение. Также сложным для детей было диагностическое задание «Исправь ошибку». Когда детям зачитывалось неправильное предложение, они не слышали ошибку и соглашались с тем, что оно правильно составлено. Справились все с этим заданием только с помощью педагога через подсказки и словесное сопровождение. В диагностическом задании «Повтори» все дети испытали трудности в повторении одного или несколь-

ких предложений. Предложения, которые были составлены из большего количества слов, были сложны в воспроизведении, наблюдались замены и выпадение слов.

Таблица 3

**Результаты выполнения серии диагностических заданий
«Изучение умения грамматического структурирования» детьми старшего
дошкольного возраста с ОНР и с нормальным речевым развитием**

Диагностическое задание	Количество детей с ОНР (абс и в %), которые выполнили			Количество детей с НРР (абс и в %), которые выполнили		
	самост.	с пом.	не вып.	самост.	с пом.	не вып.
Предложение по картинкам	3 (60%)	2 (40%)	—	10 (100%)	—	—
Предложение по опорным словам	—	5 (100%)	—	4 (80%)	1 (20%)	—
Исправь ошибку	—	5 (100%)	—	5 (100%)	—	—
Повтори	—	5 (100%)	—	4 (80%)	1 (20%)	—

Коррекционно-педагогическая работа с детьми детей с ОНР (III ур.р.р.) предполагает использование следующих направлений: расширение словарного запаса, развитие понимания речи, развитие лексико-грамматических средств языка, развитие фразовой речи.

Расширение словарного запаса предполагает усвоение детьми с ОНР (III ур.р.р.) новых слов и закрепление уже знакомых слов в активной речи. Основными задачами для реализации данного направления являются: расширение словаря прилагательных и глаголов; обогащение речи синонимами и антонимами; расширение словарного запаса словами, обозначающими эмоциональное состояние. Для расширения словаря прилагательных можно использовать упражнения «Охарактеризуй предмет», «Узнай по описанию», «Подбери признак к предмету» и т. д. Для расширения словаря глаголов можно предложить упражнения «Кто чем занимается?», «Слова-действия», «Четвертый лишний. Слова-действия» и т. д. Для обогащения речи синонимами и антонимами могут использоваться упражнения: «Скажи похожее», «Найди противоположное» и др. Для расширения словарного запаса словами, обозначающими эмоциональное состояние, могут использоваться упражнения «Покажи и назови эмоцию», «Соотнеси эмоцию», «Какой сегодня ты?» и т. д.

Развитие понимания речи (умение вслушиваться в обращенную речь, дифференцировать названия предметов и действий) направлено на развитие понимания более тонких значений обобщающих слов, подготовку к овладению монологической и диалогической речью. Для развития понимания более тонких значений обобщающих слов можно использовать упражнения «Ассоциации и аналогии», «Классификация и сортировка», «Размышление о тонких значениях» и т. д. Для подготовки к овладению монологической и диалогической речью могут использоваться упражнения «Моя любимая игрушка», «Мой день», «История из картинок», различные ролевые игры, например, «Врач и пациент», дискуссии и обсуждения «Дебаты», игры «Ответы на вопросы» и др.

Развитие лексико-грамматических средств языка предполагает расширение значений слов, могут использоваться упражнения «Ассоциации», «Описание», «Синонимы и антонимы» и др.; формирование семантической структуры слова, используются упражнения «Слова в разных сферах жизни», «Карточки со значениями», «Значение в контексте» и т. д.; введение в самостоятельную речь новых слов и словосочетаний, существительных с уменьшительным и увеличительным значением, могут использоваться упражнения «Анализ слов», «Поиск нужных слов», «Сравнение размеров» и др.; с противоположным значением (грубость – вежливость), формирование умения объяснять переносное значение слов (золотые руки, острый язык); подбирать однозначные существительные к прилагательным (острый – нож, соус, бритва, приправа); образовывать от названий действия названия предметов (блестеть – блеск); объяснять логические связи (Оля провожала Галю – кто приезжал?), подбирать синонимы (смелый – храбрый).

Развитие фразовой речи направлено на улучшение произношения звуков и звукосочетаний, развитие навыков связной и логической речи, выразительности и эмоциональной окраски речи. Для улучшения произношения звуков и звукосочетаний могут использоваться упражнения, направленные на тренировку артикуляционного аппарата. Для развития навыков связной и логической речи могут использоваться упражнения «Составление рассказа», «Составь план», «Рассуждение» и др. Для развития выразительности и эмоциональной окраски речи можно использовать упражнения «Игра ролей», «Имитация звуков и эмоций», «Интерпретация текстов» и др.

Таким образом, вся коррекционная работа с детьми с ОНР (III ур.р.р.) направлена на расширение лексической стороны речи и, как результат, формирование грамматического строя речи, умения использовать фразовую речь в процессе познания окружающего мира и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Логопедическая работа по развитию лексикограмматического строя речи должна включать в себя упражнения, обеспечивающие обогащение словаря и содержательной стороны отдельных слов, составление предложений с отдельными словами, со словами синонимического ряда, объяснение значения слов, составление рассказов по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок.

Список источников

1. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике : избр. труды. М. : Наука, 1975. 559 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-Пресс ; М. : Творческий центр Сфера, 2007. 472 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М. : АРКТИ, 2014. 184 с.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб. : Речь, 2011. 142 с.
5. Лисицкая Л. Г. Культура русской речи : учеб.-мет. пособие. Армавир : Ред.-издат. центр АГПУ, 2007. 108 с.
6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М. : Просвещение, 1989. 223 с.
7. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : краткий очерк. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 115 с.

**Роль когнитивных процессов на формирование речевых навыков
у детей дошкольного возраста с моторной алалией**

**The role of cognitive processes in the formation of speech skills
in preschool children with motor alalia**

Дарья Сергеевна Никуленкина
Darya Sergeevna Nikulenkina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Евгения Владимировна Дергачёва
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Eugenia735@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь когнитивных функций и речевого развития детей с моторной алалией. Раскрывается системный характер данного нарушения, затрагивающего не только экспрессивную речь, но и базовые когнитивные процессы. В работе представлены подходы к коррекции, объединяющие логопедические и нейропсихологические методы. Делается вывод о необходимости раннего мультидисциплинарного вмешательства с учётом воздействия на речевые и неречевые компоненты.

Ключевые слова: моторная алалия, когнитивные процессы, коррекция речи, высшие психические функции, речевое нарушение

Keywords: motor alalia, cognitive processes, speech correction, higher mental functions, speech disorder

Важную роль в развитии ребенка играет речь. Об этом говорится в трудах различных ученых, таких как Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, Л. С. Волкова и многие другие. Алалия является одним из серьезных речевых нарушений, требующих тщательного изучения и последующей работы. По определению В. А. Ковшикова, «алалия (греч. а – отрицание, lalio – говорю, речь) – тяжелое расстройство речи, возникающее вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем (доречевом) периоде развития ребенка» [1, с. 3].

Алалия представляет собой системное расстройство речи, затрагивающее все её компоненты: фонетико-фонематическую сторону и лексико-грамматическую структуру. Степень тяжести этого нарушения варьируется: в лёгких случаях речь может развиваться самостоятельно, хотя и с задержкой, начиная с 3–4 лет, а в тяжёлых – ребёнок остаётся безречевым даже к 10–12 годам. Однако при регулярной коррекционной работе он может овладеть ограниченной и упрощённой речью.

Основная цель специалистов в работе с детьми с моторной алалией – инициировать и запустить речевую активность ребенка как можно раньше. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск действенных методов активизации рече-

вых навыков у данной категории детей. Моторная алалия является сложным речевым нарушением, при котором страдают не только речевые, но и когнитивные функции ребенка. Поэтому зачастую немаловажную роль в данной задаче играют когнитивные процессы.

Когнитивные процессы представляют собой сложные функции головного мозга, которые отвечают за рациональное познание мира. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия выявили, что высшие психические функции у детей развиваются благодаря речевой активности. Язык считается важной и неотъемлемой частью человеческого разума, которая тесно связана со всеми когнитивными структурами и процессами [2, с. 12].

Формирование речевой функции представляет собой сложный многокомпонентный процесс, детерминированный взаимодействием различных когнитивных механизмов. Согласно нейропсихологическим исследованиям А. Р. Лурии и Ж. М. Глоzman, развитие речи находится в прямой зависимости от степени сформированности базовых когнитивных процессов, включающих:

1. Вниманье. Обеспечивает отбор релевантной речевой информации. Нарушения внимания приводят к трудностям усвоения фонематического слуха и грамматических конструкций.

2. Память. Формирует лексический запас, обеспечивает автоматизацию артикуляционных программ.

3. Мышление. Согласно Л. С. Выготскому, понятийное мышление формирует семантические поля. А интеллектуальные операции обеспечивают понимание сложных синтаксических структур.

4. Восприятие. Согласно Т. А. Ткаченко, фонематическое восприятие является базой для артикуляции, а зрительно-пространственный анализ способствует усвоению графомоторных навыков.

Современные исследования подтверждают наличие у детей с алалией определенных нарушений в когнитивной сфере. Как отмечает в своих научных трудах Р. Е. Левина, у таких детей наблюдаются проблемы с концентрацией внимания, а также отклонения в работе зрительной и слуховой памяти и мыслительных процессов.

Вопрос о когнитивных механизмах речевого дизонтогенеза широко освещён в трудах таких выдающихся исследователей, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и А. М. Шахнарович. Их исследования посвящены анализу этапов речевого онтогенеза во взаимосвязи со становлением психических процессов. Согласно их концепции, процесс усвоения языка должен следовать тем же закономерностям, что и общее когнитивное развитие. Как отмечают А. Р. Лурия и А. М. Шахнарович, особенно значительную роль когнитивные факторы играют при развитии лексикона и грамматического строя речи.

Моторная алалия как системное нарушение речевого развития характеризуется комплексным дефицитом когнитивных функций, оказывающих влияние на формирование языковой системы. Современные нейролингвистические исследования выявляют следующие патогенетические взаимосвязи:

1. Дефицит программирования и контроля речевой деятельности проявляется в снижении планирования речевого высказывания, трудностях серийной организации артикуляционных актов, недостаточности самоконтроля речевой продукции.

2. Дисфункция мнестических процессов проявляется в ограниченном объеме вербальной рабочей памяти (до 2–3 элементов), снижении скорости обработки речевой информации, нарушении автоматизации речевых стереотипов.

3. Нарушения пространственного фактора выражены в трудностях усвоения грамматических конструкций, проблемах понимания логико-грамматических отношений.

4. Нарушения слухоречевого восприятия наиболее заметны в сложностях фонематического анализа, снижении темпа обработки речевых сигналов, дефиците слухового внимания.

Как отмечает в своих работах Ж. М. Глозман, «все фундаментальные новообразования в сфере психики, формирующиеся у детей с алалией, дизартрией в дошкольный период, закладываются позже и отличаются специфическими качественными признаками». Ж. М. Глозман и А. А. Потанина отмечают, что у данной категории детей наблюдаются выраженные трудности в работе памяти, восприятия, пространственного мышления, а также нарушения внимания и других когнитивных процессов [3, с. 28].

Развитие когнитивных функций у детей с моторной алалией требует комплексного нейропсихологического и логопедического подхода, учитывающего специфику нарушения речевой и неречевой деятельности [4, с. 15]. Коррекция должна включать:

1. Развитие слухоречевой памяти (вербальные ряды, запоминание инструкций).

2. Совершенствование зрительно-пространственных функций (конструктивный праксис, графические задания).

3. Развитие произвольного внимания (селективное и устойчивое внимание через сортировку, поиск различий).

4. Совершенствование фонологической осведомленности (анализ слоговой структуры, выделение звуков).

5. Развитие памяти через многошаговые инструкции и переключения внимания через категоризацию.

Эффективность коррекции зависит от раннего начала, мультидисциплинарного подхода (логопед, нейропсихолог, невролог) и включения семьи в процесс. Современные исследования подтверждают, что развитие когнитивных функций у детей с моторной алалией возможно через системную стимуляцию как речевых, так и неречевых компонентов психической деятельности.

По мнению В. М. Шкловского, «без коррекции базовых когнитивных функций логопедическая работа при моторной алалии малоэффективна». Когнитивные процессы играют важную роль в преодолении речевых нарушений. Комплексный подход, учитывающий особенности внимания, памяти, мышления и восприятия, позволяет значительно улучшить результаты логопедической работы и способствует успешной социализации ребенка.

Список источников

1. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб., 2006. 304 с.
2. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М., 1993. 224 с.
3. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб., 2006. 80 с.
4. Воробьева В. А., Иванова Н. А., Сафронова Е. В., Семенович А. В., Серова Л. И. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных процессов в детском возрасте. М., 2001. 59 с.

**Современный подход к коррекции нарушений
грамматической структуры предложения у дошкольников
с общим недоразвитием речи**

**A modern approach to correcting violations of the grammatical structure
of sentences in preschoolers with general speech underdevelopment**

Ольга Петровна Пиличенко
Olga Petrovna Pilichenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Анатольевна Мёдова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
kd@tspu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к коррекции нарушений грамматической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Грамматическая структура предложения у детей с ОНР характеризуется нарушениями согласования слов в предложении, пропусками или заменами слов, изменением их порядка. Необходимо учитывать уровень когнитивного развития ребенка и его способность дифференцировать грамматические значения слов. Использование различных подходов и форм организации, направленных на развитие морфологии, словообразования и синтаксиса, позволяют более продуктивно решить проблему грамматических нарушений речи.

Ключевые слова: логопедия, лексико-грамматический подход, формирование фразовой и связной речи, грамматическая структура предложения, нейропсихологический подход, дошкольники, общее недоразвитие речи

Keywords: speech therapy, step-by-step approach, lexico-grammatical approach, formation of phrasal and coherent speech, grammatical sentence structure, neuropsychological approach, preschoolers, general speech underdevelopment

По мнению А. Н. Леонтьева, «речевая функция занимает ключевую позицию в развитии психики. Она является основным способом коммуникации между людьми и основным инструментом познания мира. Речевая деятельность была бы невозможна без владения средствами языка, которые организованы в особые системы».

Согласно данным международной статистики, нарушения речи присутствуют у 17,5% детей в возрасте до 7 лет, и эта цифра продолжает расти. За последние два десятилетия число детей с нарушениями речи увеличилось более чем в 6 раз [1].

Современная проблема, на которую обращают внимание исследователи, – это дефекты в грамматической организации предложений. Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева и Т. Б. Филичева в своих работах установили, что у детей с речевыми трудностями наблюдаются сложности в освоении грамматических форм и категорий. Это выра-

жается в отсутствии взаимосвязи внутри морфологических и синтаксических систем русского языка. Коррекция грамматической структуры предложения у детей с ОНР остается одной из приоритетных задач в работе логопеда [2].

Р. И. Лалаева отмечает, что у детей возникают трудности в усвоении языковых процессов, связанных с образованием слов, их изменением и использованием синтаксических конструкций [3]. Таким образом, изучение современных подходов для улучшения эффективности коррекционной работы, направленной на развитие грамматического аспекта речи, определяет значимость данного исследования.

Согласно наблюдениям М. М. Кольцовой, речевое развитие у детей напрямую связано с уровнем развития мелкой моторики рук. Чем лучше развиты движения пальцев, тем быстрее прогрессирует речь [4].

Исследования Т. Б. Филичевой показывают, что у детей с ОНР возникают трудности с усвоением правил построения предложений, а также с выражением и правильной формулировкой своих мыслей [2].

Л. Н. Ефименкова подчеркивает, что у дошкольников с ОНР наблюдается дефицит обобщений в морфологии и синтаксисе, что препятствует в создании корректных предложений и понимании их структуры [5].

Ю. А. Баженова и Ю.С. Мохова убеждены, что для дошкольников с ОНР требуется целенаправленная логопедическая поддержка, ориентированная на развитие грамматического строя речи. Важно уделять внимание всем аспектам речи, работать над смысловым содержанием и согласованием слов в процессе общения [6].

Н. В. Шестакова считает, что одна из ключевых проблем синтаксических нарушений у детей с ОНР – это ограниченный и недостаточно упорядоченный словарный запас. Она также указывает на то, что предложение является основой языковой структуры и формирование навыков его построения имеет решающее значение для развития логического мышления [7].

В трудах В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии убедительно показано, что развитие речи тесно взаимосвязано с функционированием высших нервных процессов и активностью пальцев рук.

В. М. Бехтерев особо отмечал важность развития простых манипуляций с руками, постепенно переходя к более сложным и точным движениям. Стимулирование пальцевой моторики оказывает положительное влияние на речевое развитие, поскольку двигательные и речевые зоны в коре головного мозга расположены в непосредственной близости. Импульсы от движений пальцев активируют речевые центры, тем самым способствуя развитию речи [8].

А. Н. Леонтьев в своих исследованиях указывал, что формирование речи у ребенка начинается тогда, когда движения рук становятся уверенными и скоординированными. Это создает необходимые условия для дальнейшего развития речевых навыков [9].

Научные данные, полученные А. Р. Лурией, свидетельствуют о том, что более высокая двигательная активность рук положительно влияет на работу мозга. Синхронная работа лобных и височных отделов головного мозга наблюдается при движении пальцев, и доказано, что при снижении двигательной активности речевой центр не может полноценно активировать речевые процессы [10].

В. А. Сухомлинский выражал уверенность, что «ум ребенка находится на кончике пальцев». Развитие мелкой моторики стимулирует мыслительную деятельность и речь, помогает снять напряжение и вызывает положительные эмоции от обучения. «Чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее», – подчеркивал Василий Александрович [11].

Вопросы развития навыков построения предложений у дошкольников активно изучались О. Е. Грибовой, Т. В. Тумановой и другими специалистами.

Подход О. Е. Грибовой для развития грамматического строя предложений у детей с ОНР основан на применении сюжетных иллюстраций при составлении высказываний. Рекомендуются строить полные ответы на вопросы педагога, используя опорные слова. Важно при этом обеспечивать правильное согласование слов и грамотное грамматическое оформление речи [12].

Т. В. Туманова предлагает поэтапный подход к формированию грамматической структуры предложения у дошкольников с ОНР. Первоначально необходимо обучить согласованию существительных с прилагательными, числительными и глаголами. Она подчеркивает значимость использования наглядных пособий и игровых приемов в обучении, поскольку игра стимулирует интерес, повышает мотивацию и способствует лучшему усвоению навыков [13].

В настоящее время появляются новые подходы для исправления нарушений грамматического строя предложения. Л. Н. Ефименкова разработала подход «Формирование фразовой и связной речи у дошкольников с ОНР», включающий три этапа. На первом этапе развивают понимание грамматических форм слов, на втором – формируют грамматически верную структуру предложения и интонационную выразительность, а на третьем – учат строить сложные предложения, начиная с простых и переходя к распространенным предложениям, что способствует развитию связной речи [5].

Подход Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой и Т. Б. Филичевой «Поэтапное формирование устной речи через обучение составлению разнообразных типов предложений» также предполагает последовательность действий. Они выделяют пять этапов работы над структурой предложения, начиная с однословных конструкций, затем переходя к фразе, постепенно расширяя ее и оформляя в полноценное предложение. В процессе обучения необходимо формировать навыки грамотной разговорной речи. После этого следует переходить к построению сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Авторы советуют использовать при составлении предложений сюжетные картинки, визуальную поддержку конкретных предметов, а также завершать начатые фразы и отвечать на вопросы педагога. Возможно составление предложений по действиям, которые демонстрирует педагог, в то время как ребенок описывает их словами. Важно, чтобы все занятия проходили в игровой форме [14].

Подход Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой «Формирование лексики и грамматического строя» у дошкольников с ОНР базируется на лингвистических и психолингвистических принципах, учитывающих особенности слова и структуру его значения. Формирование грамматических форм предлагается начинать в словосочетаниях, затем переносить на предложения и закреплять в связном высказывании [3].

Т. А. Ткаченко предложила «Лексико-грамматический подход», акцентирующий внимание на визуальных методах обучения. В рамках этого подхода предполагается последовательное освоение отдельных грамматических элементов – предлогов, обозначений пространственных отношений, падежных форм существительных, а также правил согласования между словами. Важно научить детей правильно строить фразы с грамматической точки зрения, при этом упражнения должны усложняться постепенно [15]. Не менее важным является развитие мелкой моторики пальцев, поскольку это положительно сказывается на продуктивности ребёнка, улучшает концентрацию, активизирует умственную деятельность и способствует развитию интеллектуального и творческого потенциала. Развитие мелкой моторики рук играет ключевую роль в формировании детской речи.

В целом ряд исследований (А. Р. Лурия, 1970; Л. С. Цветкова, 1997; Т. В. Ахутина, 2015; Т. Г. Визель, 2016; Л. В. Семенович, 2017) подтверждает целесообразность применения нейропсихологического подхода в логопедической работе с детьми дошкольного возраста, имеющими ОНР. В этих работах продемонстрировано положительное влияние методов и приемов нейропсихологии на процесс коррекции речевого развития. Авторы акцентируют внимание на взаимосвязанности всех психических функций и уделяют особое внимание факторам, влияющим на развитие речи дошкольника: речевой среде, эмоциональному состоянию ребенка, дыхательным упражнениям, развитию кинестетики, а также различным видам гнозиса – слуховому, пространственному и зрительному [17].

Современные подходы к коррекции нарушений грамматической структуры предложений должны учитывать комплексный характер речевого нарушения и быть направленными на формирование полноценной коммуникативной компетенции дошкольников с ОНР.

Список источников

1. Болотова О. В., Горш Е. И. Нарушения и патологии речи: сущность и особенности проявления // Молодой ученый. 2021. № 6.
2. Филичева Т. Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2012. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-k-obsledovaniyu-detey-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) : учеб. пособие. СПб. : СОЮЗ, 2014. 160 с.
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М. : Педагогика, 2000. 143 с.
5. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников : кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1985. 112 с.
6. Баженова Ю. А., Мохова Ю. С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. С. 7.
7. Шестакова Н. В. Состояние активного и пассивного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 13. С. 66–70. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56174.htm>
8. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека: руководство к объективному изучению личности. М. : Гос. изд-во; Ленинград, 1928. 544 с.

9. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М. : Смысл, 2009. 426 с.
10. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. М. : Педагогика, 1970. 495 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Минск : Нар. асвета, 1981. Т. 1. С. 10.
12. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие. М. : АРКТИ, 2017. 80 с.
13. Туманова Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2016. 106 с.
14. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей. М. : КнигоМир, 2011. 320 с.
15. Ткаченко Т. А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет). М. : Книголюб, 2007. 127 с.
16. Ткаченко Т. А. Развиваем мелкую моторику. М. : ЭКСМО, 2013. 80 с.
17. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 382 с.

Система наводящих ассоциаций в развитии речи дошкольников

Suggestive association system for speech development in preschoolers

Анна Сергеевна Юнkind
Anna Sergeevna Yunkind

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Анатольевна Мёдова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
kd@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается теоретическое обоснование применения метода наводящих ассоциаций в логопедической работе с дошкольниками с задержкой развития речи. Представлен анализ специфики формирования лексических понятий у данной категории детей, а также обоснована результативность использования метода наводящих ассоциаций в процессе формирования словарного запаса у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: метод наводящих ассоциаций, дошкольники, развитие речи, лексические понятия, логопедия

Keywords: suggestive association system, preschoolers, speech development, lexical meaning, logopedics

Ассоциативный метод широко известен в философском и педагогическом сообществах. Упоминание о нем можно найти в работах таких известных ученых, как З. Фрейд, К. Г. Юнг еще в XIX в. Метод является ключевым понятием в системе психоанализа, но его применение отлично от современной интерпретации, так как в основе лежит спонтанная ассоциация, направленная не на процесс фиксации информации, а на понимание внутреннего бессознательного индивида. Тем не менее само понятие ассоциации остается неизменным в обоих случаях: «ассоциацией называют возникшую в опыте индивида закономерную связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого» [1].

Л. С. Выготский в своем фундаментальном труде «Мышление и речь» отмечал, что ассоциативное мышление является ключевым механизмом когнитивной обработки информации, позволяющим создавать сложные сети связей между понятиями [2]. Кроме того, по мнению ученого, алгоритм формирования лексических понятий у детей является сложным многоэтапным процессом. В онтогенезе каждый ребенок проходит фазис образования пассивного словарного запаса, который при нормотипичном течении развития впоследствии позволяет выйти на новый лексический

уровень – появление активного словарного запаса. В случае если эти процессы по каким-либо причинам нарушаются, становится невозможным выход на следующий уровень развития лексических понятий, то есть символизации. В таких обстоятельствах, ребенок в своей речи оперирует базовыми, иногда клишированными, понятиями, резко ограничивается формирование сложного образного мышления, некоторые лексические единицы и вовсе становятся недоступны.

Таким образом, становление системы лексических представлений является закономерным процессом, где каждый этап выступает базой для последующего и в случае нарушения на любом из уровней наблюдаются ограничение возможностей символизации и образного мышления. Данное положение также подтверждается многочисленными трудами отечественных ученых, таких как, Т. В. Ахутина, А. Н. Леонтьев и др.

По данным исследования Л. С. Волковой, результаты которых легли в основу создания учебника по логопедии в 1989 г., параллельно с развитием лексики происходит закладывание основ грамматического строя речи, формирование семантических полей. У дошкольников с нейротипичным развитием не возникает трудностей в освоении словообразования и словоизменения, так как это естественный этап овладения речью. Напротив, у детей с речевыми нарушениями освоение новых лексических единиц становится особенно проблематичным, что может привести к дальнейшему ухудшению речевых навыков. «Ограничение словарного запаса и нарушение формирования семантических полей приводят к специфическим особенностям речевого развития» [3, с. 142].

Также, Л. С. Волкова отмечает, что у детей, имеющих задержку речевого развития, «формирование словообразования происходит с большими трудностями, что связано с абстрактностью грамматических значений и большим количеством правил в грамматике».

По данным Федеральной службы государственной статистики, количество детей, имеющих те или иные дефициты в развитии, в том числе задержку формирования речи, за последние годы стабильно увеличивается. Таким образом, проблема сформированности лексических представлений остается актуальной в современной логопедии, а значит, требует нетрадиционных подходов в своем решении. Метод направленных ассоциаций (МНА) – технология, способная облегчить и упростить процесс запоминания новых слов и понятий. В рамках научного направления мнемотехники система наводящих ассоциаций представляет собой специализированный подход к организации запоминания информации. Хронологические рамки возникновения данного метода характеризуются определенной размытостью, поскольку отсутствует конкретная дата его дифференциации от общего массива мнемонических техник. Основоположниками МНА, заложившими его концептуальную основу, считаются представители английской психолингвистической школы Р. Атkinson и М. Роу. Их исследование, реализованное в 1975 г. на базе Стэнфордского университета, было посвящено изучению эффективности ассоциативного метода в контексте освоения иноязычной лексики и внесло существенный вклад в развитие данной методологии [4, с. 39]. Стоит отметить, что в процессе онтогенетического формирования лексической системы языка у детей наблюдается определенное

сходство с механизмом освоения лексических единиц при изучении иностранных языков. При этом существует прямо пропорциональная зависимость между степенью выраженности задержки речевого развития и сложностью процесса лексико-семантического становления: чем значительнее отклонение от нормативных показателей речевого развития, тем более трудоемким и пролонгированным оказывается процесс формирования лексического строя речи у ребенка. Система наводящих ассоциаций, базируясь на постулатах нейропсихологии и теории когнитивного развития, является результативным способом, упрощающим процесс овладения новыми лексическими понятиями, а также способствует встраиванию их в уже существующее семантическое поле ребенка. Кроме того, ассоциативный метод, с одной стороны, напрямую зависит от работы высших психических функций, а с другой стороны, способствует непосредственному развитию памяти и внимания.

В основе метода лежит принцип формирования семантических связей посредством создания системы опорных образов. При этом каждый новый элемент закрепляется в сознании ребенка через создание ассоциативной связи с уже известными для него понятиями.

М. А. Зиганов, В. А. Козаренко в своей работе «Запоминание на основе визуального мышления» определяют метод наводящих или направленных ассоциаций как комплекс, включающий в себя различные подходы мнемотехники. «Мнемотехника (или мнемоника) от греч. *mneponicon* – искусство запоминания, означающее совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций» [5]. Стоит отметить, что в связи с вышесказанным метод наводящих ассоциаций является сложным и емким по своему наполнению, так как состоит из комбинации нескольких дополняющих друг друга приемов запоминания.

Таблица 1

Приемы, входящие в состав МНА

Символизация	Кодирование по созвучию	Привязка к уже известной информации	Фиксация образа слова на основе слога	Направленная ассоциация
Кодирование абстрактных понятий посредством визуальных символов. Пример: понятие «лето», ассоциируем с теплом, зеленью и т. д. Широко распространен, легок в использовании	На основе схожести звучания нового понятия с уже известным индивиду создается зрительный образ. Недостаток этого способа – в отсутствии смысловой наполненности	Создание связанных представлений на основе знаний и опыта индивида, в связи с чем технология имеет ограничения в применении. Пример: планета Марс – шоколад «Марс»	Позволяет быстро запоминать не только абстрактные понятия, но и бессмысленные наборы букв (аббревиатуры). Пример: АКА – собАКА. Этот способ, как правило, используется в составе других приемов, для механического запоминания	Формирование устойчивой ассоциации, состоящей из образных связей, полученных разными способами кодирования

М. А. Зиганов, В. А. Козаренко отмечают, что указанные техники могут быть использованы одновременно и в любом порядке. Как именно будет задействован метод наводящих ассоциаций каждый раз, будет зависеть от запоминаемого слова, его слоговой структуры, а также исходных данных субъекта, особенностей наполнения его высших психических функций, таких как память и внимание. Сформированная в результате комбинация символов надежно закрепляется в сознании ребенка, подкреплена одновременно разными стимулами. Этот метод является универсальным и дает возможность закодировать практически любое слово, но стоит отметить, что требуется некоторое время для понимания МНА.

Согласно исследованиям М. А. Зиганова и В. А. Козаренко специфика метода наводящих ассоциаций заключается в разделении процесса запоминания на этапы для создания ассоциативной связи. Также учитываются индивидуальные особенности субъекта запоминания, так как скорость процесса овладения методом напрямую зависит от исходных данных ребенка. Кроме того, система направленных ассоциаций включает в себя применение визуальных стимулов, игровых технологий, нейропсихологических упражнений, что, в свою очередь, упрощает алгоритм запоминания, а также дает возможность использования метода в комплексе коррекционной работы. Таким образом, эффективность метода наводящих ассоциаций обусловлена следующими аспектами: активизацией когнитивных процессов, формированием устойчивых семантических связей, развитием вербального мышления, стимуляцией речевой активности.

Вышеперечисленные факторы указывают на возможность практического применения метода наводящих ассоциаций не только в традиционной общеобразовательной практике, но и в коррекционной педагогике, способствуя формированию устойчивой базы лексических понятий дошкольника.

Интеграция метода наводящих ассоциаций в комплексную коррекционную работу с дошкольниками способствует не только ее оптимизации, но и позволяет ускорить процесс формирования лексического запаса, что впоследствии улучшает качество речевых навыков. Кроме того, сформированные ассоциативные связи обеспечивают устойчивое усвоение изучаемого материала, а атмосфера игры, являющейся ведущим видом деятельности у ребенка, повышает его заинтересованность и мотивацию к обучению.

Таким образом, метод наводящих ассоциаций представляет собой перспективное направление в коррекционной педагогике. Его теоретическое обоснование базируется на современных нейропсихологических концепциях и учете принципов когнитивного развития ребенка. Стоит отметить, что практическая реализация данного метода требует дальнейшего изучения и разработки конкретных методических рекомендаций для интеграции в логопедическую практику.

Список источников

1. Ягнич А. Я. Использование ассоциативного метода при обучении лексике на начальном обучении немецкому языку студентов неязыковых вузов // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-assotsiativnogo-metoda-pri-obu>

chenii-leksike-na-nachalnom-obuchenii-nemetskomu-yazyku-studentov-neyazykovykh-vuzov (дата обращения: 15.04.2025).

2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2014. 570 с.

3. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. М., 1989. 343 с.

4. Скупейко М. Л. Формирование лексических навыков у учащихся 7 класса на уроках английского языка посредством метода наводящих ассоциаций // Современные задачи и перспективные направления инновационного развития науки : сб. ст. по итогам Международной научно-практ. конф. Sterlitaмак, 2025. С. 38–41.

5. Зиганов М. А., Козаренко В.А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления: на базе курса шк. рационального чтения. М., 2002. 267 с.

6. Кривошекова А. С. Метод фонетических ассоциаций как неотъемлемая часть процесса обучения иностранному языку // Преподаватель XXI век. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-foneticheskikh-assotsiatsiy-kak-neotemlemaya-chast-protssessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku-2> (дата обращения: 20.04.2025).

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

УДК 372.2.01.14.23.09

**Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста
средствами проектной деятельности**

**Formation of the foundations of patriotism in older preschool children by means
of project activities**

Ольга Николаевна Апет
Olga Nikolaevna Apet

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
yarkina_do@tspu. ru

Аннотация. Дошкольники играют ключевую роль в формировании будущего своей страны и развитию национального единства. В современных условиях глобализации, социальных и политических вызовов становится необходимым обратить особое внимание на эффективность реализации патриотического воспитания. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста способствует формированию активной гражданской позиции, социальной активности граждан, осознания ее исторических ценностей.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, патриотизм, воспитание, единство, наследие, проектная деятельность

Keywords: senior preschool age, patriotism, upbringing, unity, heritage, project activity

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста довольно актуально в условиях развития современного общества.

Патриотизм – это чувство привязанности к своей родине, любовь и готовность защищать ее интересы. Это одно из самых важных человеческих чувств, которое формируется в процессе социализации и воспитания в духе гражданской ответственности [1].

В процессе реализации патриотического воспитания, государство сталкивается с множеством проблем, препятствующих эффективному осуществлению программ в данной сфере [2].

Сейчас государство активно начинает разрабатывать и вводить патриотическое воспитание в образовательные программы, организовывать праздники, массовые мероприятия и военно-патриотические лагеря для детей и молодежи [3]. Целью этой программы было формирование у молодежи любви к своей Родине, уважения к ее истории и культуре, развитие чувства гражданской ответственности, патриотизма и готовности защищать свою страну [4].

Одним из эффективных методов, способствующих решению этой задачи, является метод проектов. Метод проектов позволяет ребенку войти в более широкий мир, понять окружающую его предметную действительность, познать не только свойства предметов, но и характер взаимоотношений между людьми.

Проектная деятельность в ДОУ может охватывать различные области знаний – экологию, искусство, науку, социальные или культурные аспекты. Проекты могут быть связаны с исследовательской работой, творческими заданиями, играми или коллективными мероприятиями. Главная особенность такого подхода – возможность для детей участвовать в процессе планирования, исследования и реализации проекта. Это делает процесс обучения интересным и увлекательным, а также способствует более глубокому усвоению материала [5].

Охарактеризуем основные черты проектной деятельности в ДОУ.

Активное участие детей. Проектная деятельность направлена на максимальное вовлечение ребенка в процесс, начиная с выбора темы и заканчивая презентацией результатов. Дети становятся активными участниками обучения, а не пассивными слушателями.

Практическая направленность. Каждый проект подразумевает достижение конкретного результата – создание поделки, проведение эксперимента, участие в театральной постановке или исследовательской работе.

Самостоятельность и ответственность. В процессе работы над проектом дети учатся планировать свои действия, решать возникающие проблемы и нести ответственность за свои решения и результаты. Воспитатель здесь выступает скорее как наставник, направляющий и поддерживающий инициативы детей [6].

Развитие коммуникативных навыков. Проекты часто подразумевают работу в команде, где дети учатся взаимодействовать друг с другом, договариваться, делить обязанности и вместе добиваться поставленных целей. Это развивает их коммуникативные и социальные навыки, столь важные для дальнейшей жизни.

Интеграция различных областей знаний. В процессе проектной деятельности дети получают возможность применять знания из разных образовательных областей (математика, чтение, рисование, окружающий мир) в одном проекте. Это создает более целостное и взаимосвязанное восприятие мира [7].

Несмотря на то, что дети принимают активное участие в проектной деятельности, роль воспитателя остается ключевой. Он направляет процесс, помогает формулировать цель и задачи проекта, координирует работу детей и поддерживает их инициативы. Важно, чтобы педагог умел находить баланс между руководством и предоставлением свободы для самостоятельной работы детей. Воспитатель также обеспечивает безопасность детей и их благоприятные условия для творчества и исследования.

Проектная деятельность может реализовываться в разных формах, включая индивидуальные и коллективные проекты, краткосрочные и долгосрочные задания. Важно, чтобы форма проекта соответствовала возрастным особенностям детей и их интересам. Например, младшие дошкольники могут реализовывать простые проекты, связанные с рисованием или игрой, тогда как старшие дошкольники могут участвовать в более сложных проектах [8].

Дети, участвующие в проектной деятельности, самостоятельны в принятии решений, способны общаться со сверстниками обсуждая общие планы, проблемы, выслушивать другую точку зрения, воспринимают природу, осознавая её уникальность и красоту.

Можно выделить следующие положительные стороны использования проектного метода в ДОО (рис. 1).

1. Воспитатели, использующие проектирование в своей деятельности постоянно, находятся в пространстве возможностей, изменяется их мировоззрение, что в свою очередь не допускает применения учебной модели, а ориентирует на модель совместной деятельности с детьми
2. Метод проектов делает образовательную систему ДОО открытой для активного участия родителей
3. Реализация проекта происходит в различных видах детской деятельности
4. Формируется субъектная позиция ребенка
5. Обучение становится успешным, когда имеет позитивную мотивацию, а проектная деятельность реализуется только при наличии у детей интереса и желания
6. Учитывая запросы детей, проект может дополняться новыми индивидуальными мини-проектами
7. Развиваются социально-коммуникативные навыки. Работая коллективно, дети учатся принимать чужую точку зрения, договариваться, оказывать помощь, а также аргументированно, спокойно, отстаивать свою точку зрения

Рис. 1. Положительные стороны использования проектного метода в ДОО

Перечисленные выше положительные стороны использования проектной деятельности в воспитательно-образовательном процессе ДОО соответствуют требованиям ФГОС дошкольного образования.

Главное условие эффективности проектной деятельности, чтобы проект был действительно детским, то есть был задуман и реализован детьми. Роль взрослого – это создание условий, обеспечивающих успешность реализации проекта и его конечного продукта.

Одним из эффективных способов патриотического воспитания является организация проектов, связанных с историей страны и её культурным наследием.

Патриотическое воспитание дошкольников с использованием проектной деятельности может способствовать созданию оптимальных условий для формирования у детей любви к родине, понимания ее истории и культуры, а также развитие их нрав-

ственных и гражданских качеств. Данный подход может помочь детям стать активными участниками общественной жизни и гордиться своей историей, своей страной.

Основная цель проектного метода в дошкольном учреждении – это развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей (рис. 2).

Задачи развития:	Задачи исследовательской деятельности:
• Развивать познавательные способности детей, воспитывать творческое воображение, мышление, любознательность; • развивать коммуникативные навыки; • формировать интерес каждого ребенка к истории своего селения, его прошлого и настоящего; • развивать умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно; • формировать умения применять данные методы с использованием различных вариантов; • развивать умения вести конструктивную беседу в процессе совместной исследовательской деятельности	• вхождение детей в проблемную ситуацию; • активизация желания искать пути разрешения проблемной ситуации (вместе с педагогом): развитие умения искать пути решения проблемы с помощью взрослого; • формирование умения применять найденные способы решения поставленной задачи с использованием различных вариантов

Рис. 2. Задачи проектной деятельности детей

Знания, приобретаемые детьми в ходе реализации проекта, становятся достоянием их личного опыта. Проектная деятельность развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества.

Нельзя не сказать о влиянии проектной деятельности на педагога. Проектирование заставляет постоянно находиться в пространстве возможностей, что изменяет его мировоззрение и не допускает применения стандартных, шаблонных действий. Требуется ежедневного творческого, личностного роста.

Конечно, начинать работу по нравственно-патриотическому воспитанию нужно с создания для детей теплой, уютной и доверительной атмосферы.

Каждый день ребенка в детском саду должен быть наполнен радостью, улыбками, добрыми друзьями, веселыми играми. Ведь с воспитания чувства привязанности к родной семье, родному детскому саду, друзьям, родной улице начинается формирование того фундамента, на котором будет вырастать более сложное образование – чувство любви к своему Отечеству.

Список источников

1. Беглова С. В., Бачурина Е. А., Власова А. А. Быть патриотом и гражданином своей страны. СПб., 2019. 326 с.
2. О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений : Федеральный закон от 26 мая 1995 г. в ред. от 05.04.2013 № 56-ФЗ). URL: <https://docs.cntd.ru/document/9012158> (дата обращения 12.04.2025).

3. Гусева М. А. Патриотизм в гражданском обществе. Экспо. 2023. 193 с.
4. Виноградова И. А., Андреева Т. Н. «Метод проектов в патриотическом воспитании старших дошкольников». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-patrioticheskom-vospitanii-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 12.04.2025).
5. Кадола Е. В. Особенности общения старших дошкольников в проектной деятельности // Омский научный вестник. 2024. № 4 (89). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obscheni-yastarshih-doshkolnikov-v-proektnoy-deyatelnosti>
6. Ковалева И. В. Формирование у дошкольников патриотических чувств через проектную деятельность // Молодой ученый. 2023. № 39 (173). С. 90. URL: <https://moluch.ru/archive/173/45789/> (дата обращения: 12.04.2025).
7. Кудрина Н. М. Формы методической работы по нравственно-патриотическому воспитанию // Вопросы дошкольной педагогики. 2024. № 6 (16). С. 3. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/103/3700/> (дата обращения: 12.04.2025).
8. Шатохина Е. Е. Патриотическое воспитание старших дошкольников посредством ознакомления с историей родного города // Молодой ученый. 2024. № 40 (174). С. 188. URL: <https://moluch.ru/archive/174/45860/> (дата обращения: 12.04.2025).

**Формирование основ безопасного поведения в социуме
у детей старшего дошкольного возраста**

Formation of the foundations of safe behavior in society in older preschool children

Нина Викторовна Савюк
Nina Viktorovna Savyuk

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
yarkina_do@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования основ безопасного поведения в социуме у детей старшего дошкольного возраста. В работе представлены результаты экспериментального исследования, проведенного на базе дошкольного образовательного учреждения. Выявлены уровни сформированности навыков безопасного взаимодействия с незнакомыми людьми у детей 5–6 лет. Разработан и апробирован комплекс занятий, включающий моделирование ситуаций, ролевые игры и интеграцию безопасности в повседневную деятельность. Результаты показали повышение уровня осознанности детей в опасных ситуациях и улучшение навыков самозащиты.

Ключевые слова: безопасное поведение, социум, дети старшего дошкольного возраста, взаимодействие с незнакомыми людьми, педагогические условия

Keywords: safe behavior, society, senior preschool children, interaction with strangers, pedagogical conditions

Актуальность темы обусловлена ростом рисков в современном социуме, связанных с контактами детей с незнакомыми людьми. Согласно данным МВД России, ежегодно фиксируются тысячи случаев пропажи детей, из которых около 60% связаны с незнанием детьми правил безопасного поведения с незнакомцами. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования базовых моделей поведения, что подтверждается требованиями ФГОС ДО, где безопасность включена в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие» [1, п. 2.6]. Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), планируемым результатом к шести годам является то, что ребенок владеет представлениями о безопасном поведении (на улице, дома, в общественных местах и при общении с незнакомыми людьми), демонстрирует умения безопасного общения с незнакомыми животными, с незнакомыми людьми, владеет основными правилами безопасного поведения на улице [2, п. 15.3.3].

По статистике Всемирной организации здравоохранения, каждый день во всем мире примерно 2 300 детей погибают вследствие неумышленной травмы или несчастного случая [3]. Самое большое количество несчастных случаев происходит

дома, на втором месте – дорожно-транспортные происшествия, на третьем месте – опасности в природе, на четвертом месте – опасности контактов с незнакомыми людьми. Количество насильственных преступлений в отношении детей, часто заканчивающихся трагически, не снижается.

Согласно статистике «ЛизаАлерт», в 2024 г. в России пропали 4 354 ребенка. Добровольцы поисково-спасательного отряда нашли 4 083 ребенка, 36 из которых погибли [4].

Безопасность в социуме рассматривается как совокупность навыков и умений, позволяющих ребенку правильно оценивать социальные ситуации, распознавать потенциальные угрозы при общении с разными категориями людей и принимать адекватные решения [5].

Обучение навыкам безопасного поведения дошкольников и приобщение их к здоровому образу жизни можно разделить на два периода, где особое внимание уделяется формированию основ социальной безопасности, особенно в контексте взаимодействия с незнакомыми людьми:

- первый период – это дети 3–5 лет (младшая и средняя группа);
- второй период – это дети 5–7 лет (старшая и подготовительная группа).

Говоря о втором периоде, то есть о детях 5–7 лет, следует сказать об изменении психологической позиции детей в этом возрасте: они впервые начинают ощущать себя старшими среди других детей в детском саду, а это свидетельствует о том, что такие дети уже могут осознанно отвечать за свои поступки, контролировать своё поведение, а также других детей и людей в целом. Работа с детьми данного возраста должна фокусироваться на развитии навыков осознанного анализа ситуаций общения с незнакомыми людьми, обучении правилам отказа от контактов с посторонними и закреплении умения обращаться за помощью к доверенным взрослым [6].

Шестой год жизни ребенка характеризуется относительной стабилизацией физиологических функций и процессов. Начинается овладение сложными видами движений, разными способами их выполнения, требующими развитой координации движений, ловкости. Дети быстро приспосабливаются к изменяющимся ситуациям, сохраняют устойчивое положение тела в различных вариантах игр и упражнений. Таким образом, в старшей группе появляется возможность целенаправленного формирования физических качеств и видов движений, определяющих физическую готовность к осуществлению безопасной жизнедеятельности.

Теоретической основой исследования стали работы Н. Н. Авдеевой, О. Л. Князевой, Р. Б. Стеркиной, разработавших программу «Основы безопасности детей дошкольного возраста» [7]. В разделе «Ребенок и другие люди» авторы акцентируют внимание на обучении распознаванию опасных ситуаций и отработке защитных действий. Программа Л. Л. Тимофеевой «Формирование культуры безопасности» [5] предлагает комплексный подход, включающий моделирование социальных взаимодействий.

На основе анализа рассмотренных программ, нормативных документов мы выделяем компетенции, которыми должен обладать ребенок старшего дошкольного возраста: старший дошкольник обладает способностью распознавать потенциально

опасные ситуации при взаимодействии с незнакомыми людьми. Он может четко различать, кто является близким знакомым человеком, а кто представляет собой незнакомца, с которым необходимо быть осторожным. Ребенок научился понимать важность не разговаривать с посторонними людьми без разрешения родителей или воспитателей и знает, что нельзя брать подарки, конфеты или следовать за незнакомцами в любых обстоятельствах.

Кроме того, старший дошкольник способен запомнить ключевую информацию о себе и своей семье, такую как имя, фамилия, адрес проживания и номер телефона для связи, что позволяет ему эффективно обратиться за помощью в случае необходимости. Он развил навык говорить «нет» в ситуациях, которые кажутся ему подозрительными или некомфортными, и усвоил важность немедленного обращения к доверенным взрослым, если столкнется с чем-то необычным или тревожным.

У ребенка также формируется представление о том, как вести себя в общественных местах, чтобы избежать рисков, связанных с общением с незнакомцами, и осознает значимость сохранения личных данных в тайне. Его действия основаны на усвоенных правилах безопасности, таких как никогда не выходить куда-либо с незнакомым человеком и не раскрывать информацию о своем месте пребывания. Такое развитие происходит благодаря сочетанию теоретических знаний и практических занятий, предлагаемых современными образовательными программами, которые учитывают возрастные особенности детей и создают условия для безопасного освоения социальной среды.

На основе теоретического анализа данной проблемы нами была проведена опытно-экспериментальная работа. На констатирующем этапе исследования с целью выявления степени сформированности знаний о безопасном поведении в социуме у детей старшей группы был применен комплекс диагностических методик:

– Методика Н. Н. Авдеевой «Беседа» [7];

– Методика Л. Захаровой, Н. Ф. Мельниковой, Е. З. Пужаевой, И. Ю. Соколовой, И. В. Чупаха, Г. И. Шакуровой «Опасности контактов с незнакомыми людьми» [8].

В результате констатирующего этапа пятеро детей (28%) продемонстрировали высокий уровень осведомленности. Эти дети четко различали знакомых и незнакомых людей, знали алгоритмы действий в опасных ситуациях и уверенно применяли правила безопасности. Однако большинство участников исследования (семеро детей (39%)) находились на среднем уровне сформированности навыков безопасного поведения. Эти дети частично понимали возможные риски общения с незнакомыми людьми, но допускали ошибки в выборе действий. Третьей группой стали шестеро детей (33%), которые продемонстрировали низкий уровень знаний о безопасном поведении в социуме. Эти дошкольники практически не осознавали опасности общения с незнакомцами и часто давали неправильные ответы.

В рамках формирующего эксперимента был разработан и проведен комплекс из 10 занятий, включающих ролевые игры, моделирование ситуаций, беседы по сказкам и мультфильмам, создание плакатов по безопасности. Структура и содержание занятий представлены в табл. 1.

**Система занятий по формированию у старших дошкольников
основ безопасного поведения в социуме**

Название темы	Методы	Средства
Не все улыбки безопасны: как вести себя с незнакомцами?	Беседы, чтение художественной литературы (отрывок из сказки «Бура-тино»), дидактические игры («Знакомый, свой, чужой», «Опиши внешность»), моделирование ситуаций	Вербальные (книга), технические (презентация, интерактивная доска), наглядные (плакаты)
Осторожно, опасные предложения: как отказаться от угощений?	Беседы, чтение художественной литературы («Красная Шапочка»), дидактические игры («Безопасный выбор»), тренинг, моделирование ситуаций	Вербальные (книга), технические (презентация, интерактивная доска), наглядные (плакаты)
Правила общения, чтобы избежать неприятных ситуаций: кому можно доверять, а от кого нужно уйти?	Беседы, чтение художественной литературы («Гуси-лебеди»), моделирование ситуаций	Вербальные (книга), технические (презентация, интерактивная доска), наглядные (плакаты)
Как вести себя с другими детьми и старшими?	Беседы, просмотр мультфильма «Смешарики», моделирование ситуаций	Технические (презентация, интерактивная доска, мультфильм «Смешарики»), наглядные (плакаты)
Что делать, если в дверь звонит незнакомец?	Беседы, чтение художественной литературы («Волк и семеро козлят»), тренинг, моделирование ситуаций	Вербальные (книга), технические (презентация, интерактивная доска), наглядные (плакаты)
Личные границы: что можно и нельзя делать с телом?	Беседы, просмотр сюжета из сказки «Золушка», дидактическая игра «Светофор эмоций», моделирование ситуаций	Технические (презентация, интерактивная доска, сказка «Золушка»), наглядные (плакаты)
Я потерялся, где найти помощь?	Беседы, моделирование ситуаций, выполнение интерактивного задания, викторина	Технические (презентация, интерактивная доска, интерактивное задание с использованием google-карт), наглядные (картинки)
Правила поведения в транспорте	Беседы, дидактическая игра («Поедем на автобусе», «Правильный пассажир»), дискуссия	Технические (презентация, интерактивная доска), наглядные (плакаты)
Безопасность в людных местах (ТЦ, парки, мероприятия)	Беседы, дидактическая игра («Парк приключений»), просмотр мультфильма «Слоненок в зоопарке», моделирование ситуаций	Технические (презентация, интерактивная доска, мультфильм «Слоненок в зоопарке»), наглядные (плакаты, макеты)
Безопасность в цифровом мире: кому можно доверять в интернете?	Беседы, выполнение интерактивного задания, создание плаката «Правила онлайн-безопасности»	Технические (презентация, интерактивная доска), наглядные (плакаты)

Таким образом, формирование безопасного поведения у дошкольников требует системного подхода, сочетающего теоретическое обучение, практические упражнения и поддержку родителей. Ролевые игры и моделирование ситуаций способствуют осознанному применению правил безопасности. Обогащение предметно-развивающей среды (плакаты, дидактические игры) усиливает визуальное восприятие норм.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М., 2015. 96 с.
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М., 2023. 235 с.
3. Доклад о профилактике детского травматизма // Всемирная организация здравоохранения. URL: https://www.who.int/violence_injury_prevention/child/injury/world_report/ru/ (дата обращения: 17.04.2025).
4. Добровольческий поисково-спасательный отряд «ЛизаАлерт». URL: <https://lizaalert.org> (дата обращения: 17.04.2025).
5. Лыкова И. А. Мир Без Опасности: парциальная программа по формированию основ безопасности у детей дошкольного возраста. М., 2017. 128 с.
6. Жук Н. Ю. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе у детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО. URL: <https://nsportal.ru/> (дата обращения: 18.04.2025).
7. Авдеева Н. Н., Князева Н. Л., Стеркина Р. Б. Безопасность : учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб., 2007. 117 с.
8. Захарова Л., Мельникова Н. Ф., Пужаева Е. З., Соколова И. Ю., Чупаха И. В., Шакурова Г. И. Мониторинг в детском саду : научно-метод. пособие. СПб., 2011. С. 121–122.

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3

**Обучение решению задач как ресурс реализации экологического образования
обучающихся начальной школы**

**Teaching problem solving as a resource for implementing environmental education
for primary school students**

Мария Алексеевна Лотышева
Maria Alekseevna Lotysheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nvfet59@gmail.com

Аннотация. В статье освещается важность формирования экологической культуры младших школьников и роль начальной школы в этом процессе. Анализируются нормативные документы и выявляется противоречие между необходимостью экологического образования и недостаточным вниманием к этой теме в содержании учебников математики. Разрабатываются авторские экологические задачи, составленные на основе краеведческого материала и способствующие экологическому образованию обучающихся.

Ключевые слова: экологические проблемы, экологическая культура, экологическое просвещение, экологическая безопасность, математическое образование, экологическое образование, экологическое воспитание, окружающая среда, взаимодействие с природой, текстовая задача, экологическая задача, краеведческий материал

Keywords: environmental issues, environmental culture, environmental education, environmental safety, mathematical education, environmental education, environmental upbringing, environment, interaction with nature, text problem, environmental problem, local history material

В современном обществе экологические проблемы становятся все более актуальными, и обучение детей основам экологии является ключевой задачей. Важен постоянный процесс воспитания экологической культуры для формирования ответственного отношения к окружающей среде. Экологическая культура должна формироваться всю жизнь. В этом процессе школа играет важную роль, так как именно в детстве закладываются нормы поведения и накапливается жизненный опыт. Младший школьный возраст идеален для экологического образования – это время активного усвоения знаний о мире.

Согласно Конституции Российской Федерации гражданин имеет право на благоприятную окружающую среду, каждый обязан сохранять природу. Обратимся к федеральному государственному образовательному стандарту начального общего

образования. Личностные результаты освоения программы заключаются в формировании у младших школьников бережного отношения к природе и неприятию действий, приносящих ей вред. Предметные результаты должны обеспечивать приобретение опыта положительного отношения обучающихся к природе, стремление действовать в соответствии с экологическими нормами поведения.

Согласно Федеральному закону «Об охране окружающей среды» в общеобразовательных учреждениях осуществляется преподавание основ экологических знаний. Экологическое просвещение проводится путем распространения знаний об экологической безопасности, состоянии окружающей среды и природопользования.

Концепция развития математического образования в Российской Федерации ставит цель – обеспечить главенствующее положение российского математического образования на мировой арене. Математическое направление охватывает разнообразные формы активности, но мало времени уделяется экологическому образованию обучающихся.

Анализ нормативных документов позволил выделить противоречие: с одной стороны, требования нормативных документов говорят о необходимости экологического образования, начиная с начальных классов, но с другой стороны, в содержании текстовых задач по математике уделяется мало внимания экологической тематике.

Данное противоречие позволило обозначить проблему исследования, которая заключается в том, как реализовать экологическое образование младших школьников в процессе обучения математике.

Решение поставленной проблемы рассматривается в работах В. П. Голова, А. Н. Захлебного, И. Д. Зверева, И. Н. Пономаревой, В. В. Пасечника, А. А. Плешакова и др. В работах А. А. Плешакова и Л. П. Салеевой рассматривается специфика формирования у обучающихся бережного отношения к природе.

Основной целью экологии является изучение взаимосвязи организмов и среды их обитания. Л. С. Виситова подчеркивает, что экологическое воспитание на современном этапе направлено на формирование у обучающихся актуальных экологических знаний и практических навыков. Экологическое образование – это педагогический процесс, обеспечивающий понимание обучающимися важности правильного поведения в природе, умение оценить последствия своей деятельности, осознание того, что человек является частью природы и он должен иметь экологическое образование [1, с. 16].

В своем исследовании мы будем придерживаться определения известного ученого, профессора и агронома А. С. Степановских: «Экология – это наука о закономерностях жизнедеятельности организмов и изменениях, которые вносит в среду их обитания человек» [3, с. 5].

Начиная с Я. А. Коменского, было предпринято несколько попыток выстроить содержание образования, используя принцип природосообразности. Он рассматривал человека как часть природы, живущую по ее законам, развивающуюся в зависимости от времени года. Ж. Ж. Руссо видел в человеке творение Бога. И. Г. Песталлоцци видел в человеке силы, которые успешно развиваются лишь в приближенных к природе условиях. Л. Н. Толстой рассматривал совершенную саморазвивающуюся природу ребенка, идеальные условия проявления человеческой натуры, прак-

тиковал обучение через труд. В настоящее время необходимо говорить об экологическом воспитании как о социально необходимом нравственном качестве личности.

Экологическое воспитание направлено на развитие гуманных чувств ребенка, накопление им эмоционально-положительного опыта общения с природой, сочувствие и заботу о братьях наших меньших и удовольствие от совершения доброго поступка. Результатом правильной организации педагогического процесса будет являться хорошее отношение детей к природе. Эффект достигается включением детей в деятельность, подключением дополнительного материала (чтение художественной литературы, демонстрация картин, просмотр видео и пр.), общением с животными и правильным поведением взрослых. Всё это является факторами воспитания в детях положительного отношения к природе.

Важнейшим звеном в экологическом воспитании молодёжи является школа, причем ведущую роль играет дисциплина «Окружающий мир». Конечно, математика обладает ограниченными возможностями для проведения экологического воспитания и образования, но несмотря на это, учитель может формировать у обучающихся уважительное отношение к природе через решение задач экологического содержания.

В рамках поставленной проблемы цель нашего исследования следующая: на основе анализа теоретических источников и краеведческого материала разработать экологические задачи, способствующие экологическому образованию обучающихся и апробировать их на практике.

Под экологической задачей будем понимать проблему, содержащую сведения об охране природной и окружающей среды, но решаемую математическими средствами. Учитель может самостоятельно составлять такие задачи, отражающие специфику своей местности и региона.

Реализацию поставленной цели мы начали с анализа содержания учебников учебно-методических комплектов (УМК) по математике за 2-й класс: «Школа России» (М. И. Моро), «Перспектива» (Г. В. Дорофеев) и «Перспективная начальная школа» (А. Л. Чекин) и выявили недостаточное количество заданий экологической тематики. Поэтому мы разработали авторские задачи на основе собранного краеведческого материала.

За последние несколько лет в Томске и Томской области реализуется огромное количество акций, программ и движений в рамках национального проекта «Экология». Реализуются такие акции, как «Сохраним лес» и «Сад памяти» по восстановлению лесов, «БумБатл» по сбору макулатуры, «Вода России» по очищению берегов, «Марафон зеленых дел» с эколого-просветительскими мероприятиями, акции «День вторичной переработки» и «Покормите птиц зимой» в Бакcharской центральной модельной библиотеке.

Также школьники и жители области несколько лет подряд принимают участие в различных экологических конкурсах и мероприятиях. Например, фотоконкурс «Экоселфи – селфи с пользой 2024», творческий конкурс «Экологический плакат», «Новый взгляд на ЭКОпроблемы», конкурс театрализованных постановок «Альтернатива есть!», Всероссийский экологический диктант. Ежегодно в Томске проходит субботник на набережной реки Томи. Студенты вузов и обучающиеся томских школ не раз становились победителями детско-юношеской премии «Экология –

дело каждого». Участники школьного лесничества «Эдельвейс» Верхнекетского района неоднократно становились победителями областного конкурса «Лучшее школьное лесничество Томской области». Кроме того, жители села Белый Яр не раз принимали участие в областном чемпионате по спортивному сбору мусора.

Изучив доклад Департамента природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области, ОГБУ «Облкомприрода» «Об экологической ситуации в Томской области в 2023 году», мы приведем данные о состоянии атмосферного воздуха и водоемов города Томска и Томской области (табл. 1).

Таблица 1

Выбросы загрязняющих веществ в атмосферу от стационарных источников по районам ТО в 2023 г.

Район области	Масса выбросов, тонн	Район области	Масса выбросов, тонн
Александровский	14 042	Кривошеинский	490
Асиновский	3 742	Молчановский	179
Бакчарский	287	Парабельский	43 567
Верхнекетский	595	Первомайский	752
Зырянский	374	Тегульдетский	312
Каргасокский	43 455	Томский	13 357
Кожевниковский	1 152	Чаинский	192
Колпашевский	1 632	Шегарский	551

На основе данных о количестве выбросов в атмосферу, представленных в табл. 1, и мероприятий, проводимых с целью улучшения экологической обстановки в Томской области, нами были составлены следующие задачи:

1. В Молчановском районе за 2023 г. было выброшено в атмосферу 179 тонн загрязняющих веществ, а в соседнем Кривошеинском районе – 490 тонн. На сколько меньше загрязняющих веществ попадает в атмосферу в Молчановском районе, чем в Кривошеинском?

2. В селе Бакчар запланировано увеличить количество зеленых насаждений в 2 раза. Если сейчас всего растет 8 000 деревьев, сколько еще необходимо высадить?

3. В рамках акции «Сад памяти» в городе Стрежевом планируется высадить 2 000 деревьев. Если одно дерево может поглотить около 10 кг углекислого газа в год, сколько килограммов углекислого газа будет потребляться всеми деревьями за это время?

Данные из табл. 2 дают понять, что водные ресурсы области также загрязнены и нуждаются в очистке. Были составлены также задачи о защите водоемов от бытового мусора и продуктов переработки нефти:

1. На субботнике, который прошел на набережной реки Томи, волонтеры собрали 30 мешков мусора. Сколько килограммов отходов они собрали, если в один мешок помещается 25 кг мусора?

2. Акция «Вода России», которая проводится по нацпроекту «Экология», прошла на берегах реки Ушайки. Участие приняли 50 добровольцев, и в результате было собрано 150 мешков мусора. Сколько мешков мусора собрал один доброволец, если все волонтеры работали одинаково в полную силу?

3. В результате реализации программы по охране водных ресурсов в Томской области уровень чистоты воды в реках увеличился на 30%. Если изначально уровень чистоты составлял 20%, каков новый уровень чистоты воды после реализации программы?

4. При сильном загрязнении почвы нефтью процесс ее самовосстановления займет 15 лет. Учеными Сибирского научно-исследовательский института сельского хозяйства был разработан препарат, который сократит этот процесс в пять раз. Сколько лет потребуется для восстановления почвы при использовании препарата? Если фермер теряет 10% урожая каждый год из-за загрязненной почвы, сколько он потеряет за 15 лет без применения препарата?

Таблица 2

Сведения о качестве вод на территории ТО в 2023 г.

Наименование водного объекта	Пункт наблюдения	Класс качества	Загрязнители
р. Обь	г. Колпашево	Очень загрязненная	Нефтепродукты, фенолы, железо
р. Чулым	с. Тегульдэт	Очень загрязненная	Нефтепродукты, аммоний-ион, железо, фенолы
р. Шегарка	с. Бабарыкино	Загрязненная	Нефтепродукты, железо, фенолы
р. Томь	г. Томск	Очень загрязненная	Нефтепродукты, железо, фенолы
р. Ушайка	г. Томск	Грязная	Нефтепродукты, железо, фенолы, нитрит-ион
р. Бакчар	с. Горелый	Грязная	Нефтепродукты, железо, фенолы, нитрит-ион, аммоний-ион

Данные текстовые задачи учитель может использовать на уроках математики для реализации экологического образования младших школьников.

В начале нашего исследования была проведена диагностика мотивации учебной деятельности, которая показала низкий уровень заинтересованности обучающихся.

В настоящее время на формирующем этапе через решение дополнительных задач на уроках математики активность детей и их мотивация к обучению повысились на 25%. Дети стали чаще поднимать руку, чтобы ответить на уроке, обсуждать экологические задачи на переменах и в кругу семьи – все это способствует повышению уровня экологического образования обучающихся 2-го класса.

Список источников

1. Виситова Л. С. Формирование экологического воспитания и культуры учащихся начальной школы // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). Краснодар : Новация, 2015. С. 15–18. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8732/> (дата обращения: 20.04.2025).

2. Степановских А. С. Общая экология : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 688 с. ISBN 978-5-238-00854-6. URL: <https://rucont.ru/efd/352872> (дата обращения: 11.04.2025).

**Особенности взаимодействия школы и родителей
в рамках реализации проекта «Школа Минпросвещения России»
(из опыта гимназии № 24 им. М. В. Октябрьской города Томска)**

**Features of interaction between schools and parents in the framework
of the project «School of the Ministry of Education of Russia»
(from the experience of Gymnasium No. 24 named after M. V. Oktyabrskaya in Tomsk)**

Ирина Николаевна Михайлова
Irina Nikolaevna Mikhailova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Рамазановна Нерадовская
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
neradovskayaor@tspu.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу выявления особенностей взаимодействия школы и родителей, представляющих собой два ключевых социальных института, которые обеспечивают полноценное качественное воспитание обучающихся. Обучающиеся тех родителей, которые вовлечены в образовательный процесс и воспитание, показывают высокие результаты в учебе, лучше адаптируются в школьной среде и имеют психологическое здоровье. Анализ результатов самодиагностики «Школа Минпросвещения России» позволяет измерить и оценить качества управленческой деятельности в общеобразовательной организации, эффективность ее решений по управлению процессом взаимодействия школы и родителей.

Ключевые слова: взаимодействие школы и родителей, проект «Школа Минпросвещения России», самодиагностика «Школа Минпросвещения России»

Keywords: interaction between the school and parents, the project «School of the Ministry of Education of Russia», self-diagnosis «School of the Ministry of Education of Russia»

Семья и школа – два ключевых социальных института, влияющие на воспитание и социализацию обучающегося. Для полноценного качественного воспитания обучающегося необходимо взаимодействие каждого субъекта образовательного процесса, воспитательное воздействие только одно из них является недостаточным, а иногда и может оказать негативное влияние на воспитательный процесс. Целью взаимодействия школы и семьи является «установление длительных, постоянных и плодотворных отношений, способствующих повышению качества и эффективности воспитания ребенка» [1].

В последнее время произошло некоторое рассогласование целей взаимодействия школы и родителей, снижение уровня взаимодействия и взаимопонимания. Так, Т. В. Коваленко [2], Е. В. Коротаева [3] в своих работах обозначили необходимость проведения всесторонних исследований, направленных на повышение эффективности взаимодействия семьи, и отметили снижение воспитательного потенциала

семьи, взаимопонимания родителей и детей. Эффективность взаимодействия семьи и школы зависит от характера и степени вовлеченности каждого субъекта в деятельность, основанную на доверии, в принятии друг друга, взаимопомощи и стремлении к сотрудничеству в решении проблем семейного и школьного воспитания.

Эффективное взаимодействие школы и родителей базируется не только на заинтересованности каждого субъекта, которое предполагает позитивный настрой взаимодействия, но и сложившиеся представления о собственных потребностях и возможностях их удовлетворения в процессе такого взаимодействия. Процесс взаимодействия не может считаться эффективным, если не были решены те проблемы, которые субъект намеревался разрешить в процессе взаимодействия с другим субъектом, отсутствие неконструктивных отношений между школой и родителями.

Для развития взаимодействия школы и семьи предлагаем рассмотреть реализацию проекта «Школа Минпросвещения России», целью которого является создание центра образования, воспитания и просвещения, объединяющего детей и взрослых, разные поколения и представителей разных профессий с получением качественного и доступного общего образования для каждого обучающегося.

Самодиагностика «Школа Минпросвещения России» – это инструмент, с помощью которого можно оценить уровень (базовый, средний, высокий) соответствия общеобразовательной организации статусу школы Минпросвещения. Управленческая команда, проанализировав результаты самодиагностики, определит дефициты показателей соответствия уровню эталонной школы и разработает комплекс мероприятий, направленных на ликвидацию дефицитов и на выявление потенциала развития школы, т. е. повысит качество образования и уровень удовлетворенности участников образовательного процесса. Самооценка деятельности общеобразовательной организации управленческой командой представляет не только процесс оценки, но и моделирования и проектирования, позволяет смоделировать и спроектировать процесс, который обеспечит эффективность принимаемых управленческих мер по решению задач управления качеством образования [4].

Все показатели (их более 120) самодиагностики систематизированы по пяти магистральным направлениям («Знание», «Здоровье», «Творчество», «Воспитание», «Профориентация») и трем ключевым условиям («Учитель. Школьная команда», «Школьный климат», «Образовательная среда»). В 2024 г. в рамках федерального проекта предложен 21 вариант самодиагностики в зависимости от реализуемых общеобразовательной организацией программ общего образования и наличия либо отсутствия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Реализация проекта «Школа Минпросвещения России» подразумевает активное участие не только школьной команды (управленческая команда и психолого-педагогический состав), но и обучающихся, их родителей (законных представителей), сетевых партнеров гимназии, заинтересованной общественности, кроме того, степень активности каждого участника образовательного процесса находит отражение практически во всех магистральных направлениях.

В ноябре и июне 2024 г. проведенная членами школьной команды гимназии самодиагностика выявила высокий уровень (181 и 184 балла соответственно) соответствия модели «Школа Минпросвещения России» (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты самодиагностики гимназии, осуществляющей обучение по программам:
НОО, ООО, СОО (в школе отсутствуют лица с ОВЗ, инвалидностью)**

Направление/ключевое условие	Ноябрь 2024	Июнь 2024	Высокий уровень
«Знание: качество и объективность». Знание добывай	37	38	32–40
«Здоровье». Сохраняй	20	20	20–22
«Творчество». Талант развивай	27	27	25–29
«Воспитание». Традиции сохрани и создавай	18*	19*	20–22
«Профориентация». Профессию выбирай	13	13	12–14
«Учитель. Школьная команда». Учителями славится Россия	29	29	27–31
«Школьный климат». Важней всего погода в доме	17	17	16–18
«Образовательная среда». «Среда» семь дней в неделю	19	20	16–21
Итого	181	184	164–197

* Средний уровень.

Согласно полученным данным, только по одному магистральному направлению «Воспитание» гимназия набрала 19 баллов, что соответствует среднему уровню. Показатель 4.6 критерия «Организация воспитательной деятельности» набрал один из трех баллов, но на наш взгляд данный критерий является ключевым в оценивании организации воспитательной работы с родителями обучающихся (табл. 2).

Таблица 2

**Показатель 4.6 критерия «Организация воспитательной деятельности»
магистрального направления «Воспитание»**

Показатель	Значение показателя	Балльная оценка
4.6. Взаимодействие образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания	не осуществляется	0
	осуществляется с использованием регламентированных форм взаимодействия*	1
	осуществляется с использованием регламентированных и неформальных форм взаимодействия	2
	трансляция опыта по организации взаимодействия образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания	3

Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования выделяет две формы взаимодействия школы и семьи: регламентированная и неформальная [5].

К регламентированным формам взаимодействия школы и родителей относятся Управляющий совет ОО, Попечительский совет ОО, родительский комитет, комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, родительское собрание, психолого-педагогический консилиум.

Неформальные формы взаимодействия: групповые консультации родителей по различным вопросам развития и воспитания детей; родительские конференции; круглые столы; педагогические лектории; родительские школы и университеты; оформление папок-передвижек, информационных стендов; выпуски семейных газет и плакатов; проведение для родителей мастер-классов, тренингов и деловых игр; совместные прогулки и экскурсии; выставки совместных работ; онлайн-лектории или встречи со специалистами, культурно-образовательные проекты, дни открытых дверей, марафоны; клубы выходного дня; мероприятия спортивной, туристической, краеведческой, экологической или иной направленности; акции, флешмобы, благотворительные акции, волонтерство.

Гимназия и родители – два элемента, которые тесно связаны между собой, и их взаимодействие должно происходить в формате доверительного диалога, учитывая образовательные потребности, ценностно-смысловые установки, понимание и принятие каждого, а также открытость этого диалога. На основании вышеизложенного была разработана анкета для родителей.

1. Из каких источников Вы получаете информацию о воспитании и развитии детей? (консультации у школьных специалистов (учитель, педагог-психолог), специальная литература, консультации специалистов вне гимназии, ресурсы интернета, другое).

2. Что Вы вкладываете в понятие «взаимодействие и гимназии»?

3. С какими вопросами Вы чаще всего обращаетесь к классному руководителю?

4. С какими вопросами к Вам чаще всего обращается классный руководитель?

5. Какие формы взаимодействия с классным руководителем Вы считаете более эффективными? (беседы с классным руководителем (индивидуальные и групповые), индивидуальное консультирование, тематические родительские собрания в классе, переписка с классным руководителем с помощью VK-мессенджера, посещение учебных занятий, совместное планирование и проведение мероприятий в классе, ваш вариант).

6. Какие из перечисленных форм взаимодействия Вам знакомы: родительские конференции, общие родительские собрания, родительские встречи с администрацией гимназией, учителями-предметниками; родительские собрания-тренинги, посещение мероприятий, в которых участвует ребенок; благотворительные акции в гимназии, спортивные мероприятия, ваш вариант?

7. Какие формы взаимодействия Вам кажутся интересными?

8. Какие проблемы, на Ваш взгляд, требуют совместного решения (обсуждения) со стороны семьи и школы?

9. Что, на Ваш взгляд, мешает эффективному взаимодействию семьи и гимназии?

В анкетировании приняли участие 65 родителей.

Согласно анкетированию большинство родителей в понятие «взаимодействие школы и семьи» вкладывают решение проблем успеваемости и поведения обучающегося (рис. 1).

Решение проблем, связанных с успеваемостью и поведением обучающихся, является основной темой общения между классным руководителем и родителями (табл. 3).

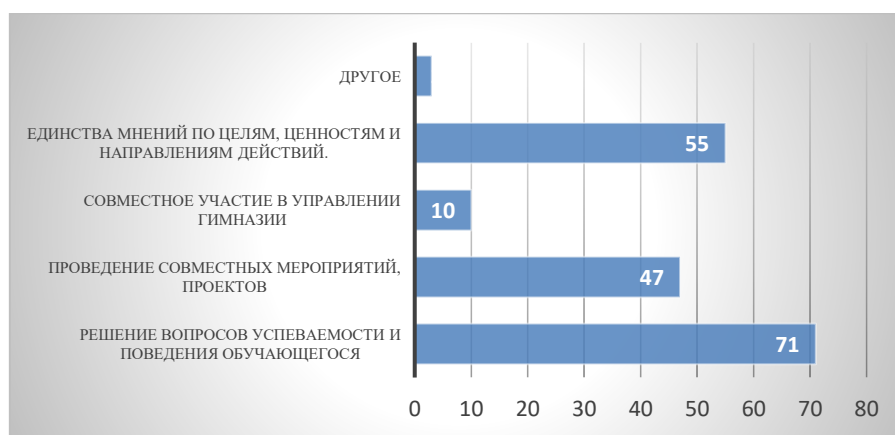


Рис. 1. Что Вы вкладываете в понятие «взаимодействие и гимназии»?

Таблица 3

Темы общения между классным руководителем и родителями

Вопрос обращения	Родителя к классному руководителю, %	Классного руководителя к родителям, %
Успеваемость обучающегося	57	46
Поведение обучающегося	25	21
Организация обучения	9	11
Взаимоотношения в классе между учениками, с учителями	7	2
Эмоциональное состояние обучающегося	5	0
Материальное обеспечение класса (классный фонд, досуг)	1	2

Рейтинг самых популярных форм взаимодействий представляют индивидуальные консультации (25%), совместные учебные и социальные проекты (17%), групповые тренинги (13%), мероприятия/концерты с участием обучающихся (16%), совместные спортивные мероприятия (3%).

По мнению родителей, наиболее значимыми причинами, мешающими взаимодействию семьи и гимназии, является большая загруженность учителей, в том числе классного руководителя, отсутствие желания и возможности самих родителей взаимодействовать в связи с занятостью, графиком работы, занятость родителей, отстраненность родителей и школы, нерешенные ранее вопросы родителей администрацией/классным руководителем, отсутствие совместной согласованной деятельности, непонимание между учителями и родителями, формализация процесса образования и воспитания, негативный опыт взаимодействия со школой (отсутствие доверия у родителей).

На сегодняшний день одна из главных задач системы образования (гимназии в том числе) – создать педагогическую систему, основанную на взаимодействии педагогического, ученического и родительского коллективов как равноправных партнеров. Ожидаемым результатом для нас будет не столько высокий уровень соответствия магистрального направления «Воспитание», а повышение у родителей уровня

доверия к гимназии, их вовлеченности в воспитательную деятельность класса и гимназии в целом через изменение форм и содержания организации воспитательной деятельности в гимназии, повышение профессионального уровня педагогического состава и родителей в области воспитания.

Список источников

1. Концепция проекта «Школа Минпросвещения России» // Школа Минпросвещения России: сайт. URL: <https://smp.edu.ru/concept> (дата обращения: 25.04.2025).
2. Коваленко Т. В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016. 27 с.
3. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 342 с.
4. Снегирёва Т. В., Мирошкина О. В. Процедура самодиагностики как условие принятия эффективных управленческих решений (проект «Школа Минпросвещения России») // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. № 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsedura-samodiagnostiki-kak-uslovie-prinyatiya-effektivnyh-upravlencheskih-resheniy-proekt-shkolaminprosvescheniyarossii> (дата обращения: 27.04.2025).
5. Берлянд Ю. Б., Борисова Т. С., Бояринцева А. В., Буянов А. А., Машкова Д. В., Рябцев В. К., Слободчиков В. И., Теплова А. Б., Шестакова О. А. Методические рекомендации по взаимодействию образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания ФГБНУ «ИИДЦВ РАО» / под общ. ред. А. А. Буянова. URL <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/d9e/39dz0qmg3ctw8jr0260w61o5szluwn01.pdf>

**Овладение основами логического и алгоритмического мышления
при обучении математике в начальной школе**

**Mastering the basics of logical and algorithmic thinking in teaching mathematics
in primary school**

Мария Игоревна Пешкичева
Maria Igorevna Peshkicheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nvfet59@gmail.com

Аннотация. В данной статье на основе анализа научной литературы раскрывается содержание понятий «логическое мышление» и «алгоритмическое мышление». Анализируется содержание учебных пособий на предмет наличия заданий, способствующих развитию логического мышления, ясности и точности мысли, построению алгоритмов. Представляются некоторые задания из разработанной системы заданий в дополнение к УМК «Школа России» по математике для 1-го класса. Разработанная система заданий может быть полезной для учителей математики и педагогов, работающих с обучающимися начальных классов.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, алгоритмическое мышление, мыслительные операции, текстовая задача, вычислительные приемы

Keywords: thinking, logical thinking, algorithmic thinking, mental operations word problem, computational techniques

В Законе РФ «Об образовании» определяется стратегия современного образования, которая ориентирована на формирование навыков и качеств личности, необходимых человеку для жизни в современном обществе. Развитие таких навыков, как критичность мышления, логическое мышление, алгоритмическое мышление, ясность и точность мысли, является необходимым в процессе обучения и становления личности младшего школьника [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) обозначено, что целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий (УУД), таких как познавательные, регулятивные и коммуникативные. Познавательные УУД включают в себя формирование базовых логических действий, основанных на логическом и алгоритмическом мышлении [2].

В Концепции математического развития системы образования РФ на 10 лет (от 24 декабря 2013 г.) отмечается, что математика занимает особое место как в общественной жизни, так в науке и культуре и является одной из ключевых составляю-

щих мирового научно-технического прогресса [3, 4]. Одной из целей концепции математического развития является то, что каждый гражданин должен иметь развитое самостоятельное логическое мышление, в понятие которого входят такие навыки, как анализ, сопоставление, обобщение, способность строить различные виды суждений, понимать различные связи между этими суждениями и устанавливать истинность и ложность суждений [4].

Анализ нормативных документов и литературных источников позволил выделить противоречие между содержащимися требованиями нормативных документов в условиях ФГОС НОО о проблеме развития логического и алгоритмического мышления у младших школьников на уроках математики и недостаточностью систематизированного обучающего материала, направленного на его формирование.

Данное противоречие позволило обозначить проблему исследования, которая заключается в поиске и систематизации наиболее эффективных методов, форм, приемов работы, способствующих формированию и развитию логического и алгоритмического мышления детей на уроках математики в начальных классах.

На основе вышеперечисленного нами была сформулирована цель исследования: на основе анализа теоретических источников разработать и апробировать систему заданий в дополнение к УМК «Школа России», способствующих овладению основами логического и алгоритмического мышления обучающимися в процессе изучения математики.

В качестве теоретико-методологического основания были выделены труды таких авторов, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина, А. Г. Рубинштейн, исследовавших развитие личности ребенка, выдвинувших основные положения теории деятельности. Кроме этого, мы опирались на труды ученых, занимающихся вопросами развития логического и алгоритмического мышления (Н. Б. Истомина, Л. В. Занков, И. Э. Аргинская, Т. Е. Демидова, Г. В. Дорофеев, Н. Б. Истомина, С. А. Петерсон, А. Л. Чекин и др.).

Таким образом, мы можем рассмотреть мышление как сложный и многогранный процесс, позволяющий человеку отражать окружающую реальность и постигать её суть, а также служащий фундаментом для глубокого понимания существенных свойств и связей в мире, осуществляя переход «от явления к сущности» [5].

Логическое мышление представляет собой мыслительную деятельность, суть которой заключается в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе их сопоставления и соотнесения с действиями [6].

Алгоритмическое мышление представляет особый стиль мышления, который предполагает способность планировать свои действия для достижения определенной цели [7].

Для осуществления дальнейшей работы был проведен детальный анализ учебных пособий на предмет наличия в них заданий, способствующих развитию данных видов мышления. Нами были выбраны такие УМК, как «Школа России» и «Перспектива» для 1–4-х классов, результаты анализа которых представим в табл. 1.

На основании представленных данных в табл. 1 мы пришли к выводу, что УМК «Перспектива» отличается большим разнообразием заданий. При этом в УМК «Школа России» количество данных заданий достаточно ограничено, в некоторых

разделах полностью отсутствует материал для развития логического и алгоритмического мышления.

Таблица 1

**Сравнительный анализ УМК «Школа России» и «Перспектива» для 1–4-х классов
представленности заданий по критериям развития
логического и алгоритмического мышления**

Критерий	УМК «Школа России»	УМК «Перспектива»
Анализ	представлены эпизодически	есть задания, но недостаточно
Синтез	систематизировано	недостаточно
Сравнение	недостаточно	систематизировано
Аналогия	недостаточно	систематизировано
Классификация	недостаточно	есть задания, но недостаточно
Обобщение	есть задания, но недостаточно	систематизировано
Построение цепочки логических рассуждений	систематизировано	представлены эпизодически

Для подтверждения необходимости проведения опытно-экспериментальной работы были проведены диагностические методики по определению уровня школьной мотивации и логического, алгоритмического мышления в 1 «А» классе МАОУ СОШ № 4 г. Асино Томской области. Результаты исследования показали, что большинство обучающихся имеют низкие или средние показатели уровня логического и алгоритмического мышления при достаточно высоких показателях уровня школьной мотивации. Такие показатели подтвердили проблему, поставленную в начале исследования.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы предполагает разработку и реализацию системы заданий в дополнение к УМК «Школа России» по математике, осуществляемых в учебной и внеурочной деятельности. Разработанная система заданий предполагает включение в содержание таких задач, заданий и упражнений, которые отличаются новизной, нестандартностью и ориентацией на мотивацию в решении их детьми младшего школьного возраста.

Задания, которые мы разработали и апробировали, направлены на развитие мыслительных приемов, включающих умение анализировать материал, осуществлять операции классификации и сравнения, уметь производить синтез объектов и предметов на основе смысловых связей, проводить аналогии, а также проводить операции обобщения и построения цепочки логических умозаключений. Помимо этого, задания развивают навыки самостоятельности, креативности, саморегуляции в деятельности, критического мышления, прогнозирования.

Разработанные задания мы включали в содержание уроков, а также в занятия внеурочной деятельности. Представим некоторые задания из разработанной системы заданий в дополнение к УМК «Школа России» по математике для 1-го класса.

Так, работая над группой заданий для 1-го класса, направленных на развитие мыслительной операции анализа, было предложено сделать следующее: «Закрась внизу только те геометрические фигуры, из которых нарисован кот Том». Иллюстрацию задания представим на рис. 1.

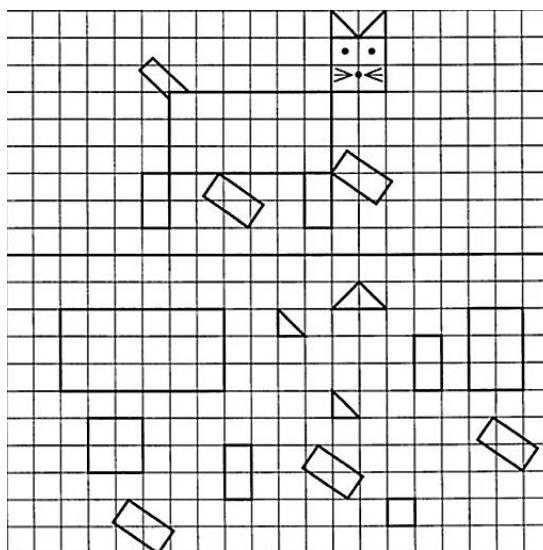


Рис. 1. Задание, направленное на развитие мыслительной операции анализа

При осуществлении работы над данным заданием делался упор на формирование навыка разделения сложного объекта на составляющие его части. На первый взгляд, такая работа может показаться легкой, но мыслительные навыки первоклассников, которые только покинули стены детского сада или вовсе его не посещали, еще слабо сформированы. Поэтому данный вид задания отлично подходит для развития необходимого навыка.

Следующая группа заданий, включаемых в уроки, была направлена на развитие мыслительной операции синтеза. Вариантом задания служит следующее: «Найди предмет, который составлен из фигур в рамочке». Иллюстрацию задания представим на рис. 2.

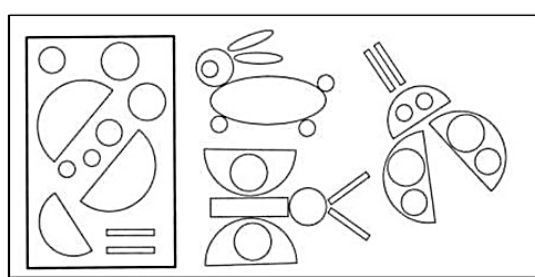


Рис. 2. Задание, направленное на развитие мыслительной операции синтеза

Данный вид задания формирует навыки обратные для операции анализа. Здесь ученикам требуется мысленно воссоздать целое из частей или объединить эти части по каким-либо параметрам. Такие задания требуют от мышления детей большей включенности и развития мыслительных связей. Поскольку тут нужно мысленно перенести фигуры, проверить соответствие, сделать вывод, то в самом начале работы детям было достаточно сложно выполнять подобного рода задания.

Другой блок заданий посвящен мыслительной операции сравнения. В качестве примера задания возьмем следующее: «В домике у Маши было 5 чайных чашек,

3 чайных ложки и 1 самовар, в домике у Мишки вовсе не было самовара, но было 8 чайных чашек и 6 чайных ложек. Ответьте на следующие вопросы. Чего было больше у Маши? Чего было меньше у Маши? Чего было больше у Мишки? Чего было меньше у Мишки? На сколько больше было предметов у Мишки? На сколько меньше было предметов у Маши? Что нужно сделать, чтобы предметов стало поровну?». С заданиями, посвященными сравнению, дети справлялись с большим интересом и легкостью, старались соревноваться в скорости и правильности ответов.

Также разработана группа заданий на мыслительную операцию аналогии. Данная мыслительная операция является более сложной, по сравнению с предыдущими, здесь необходимо при помощи мыслительных связей перенести знания, имеющиеся у ребенка, с одного предмета на другой, например: «Шпилька создала код на замке, открыть который можно, только заполнив код на втором замке, найди закономерность в расположении числа на рисунке слева. Используя эту закономерность, заполни код на замке справа, но помни, что все числа должны быть разными». Иллюстрацию к заданию представим на рис. 3.

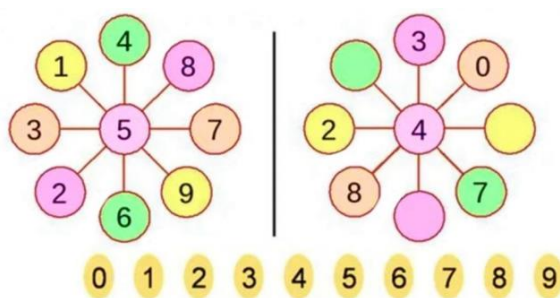


Рис. 3. Задание, направленное на развитие мыслительной операции аналогии

Следующее задание направлено на развитие мыслительной операции классификации: «Реши каждую задачу. Распредели задачи на группы по схожести способа решения. Объясни своё решение»:

1) У Лунтика была шоколадка длиной в 10 см. Лунтик отрезал от неё кусочек для Кузнечика. 4 см шоколадки у Лунтика осталось. Сколько см шоколада Лунтик не пожалел для Кузнечика?

2) У Дим Димыча был игрушечный поезд, состоящий из паровоза и вагона. Поезд был длиной 9 см. Дим Димыч отсоединил от поезда паровоз длиной 5 см. Какой длины был вагон?

3) У Малыша была красивая игрушечная лодка с парусом. После того как Карлсон случайно отломил 3 см лодки, ее длина стала 7 см. Какой длины был красивый парусник до поломки?».

Для выполнения подобных заданий обучающимся требуется разделить предметы на группы по каким-либо сходным признакам. То есть для овладения навыком такой работы обучающимся необходимо научиться верно выделять и классифицировать основания для деления.

И заключительный блок, над которым мы проводили работу, это задания на формирование мыслительной операции – построение цепочки логических рассуж-

дений. Задание такого типа выглядит следующим образом: «Найди закономерность и заполни таблицу. Сравни сумму с каждым слагаемым. Сделай вывод. Всегда ли сумма больше каждого из слагаемых? Приведи контрпример, опровергающий этот вывод. Сформулируй другой вывод».

2	7	4	5	6	4
5	1	3	4	1	2
7	8	7			

Опираясь на изученный опыт педагогов и методическую литературу, мы разработали систему заданий, способствующих развитию логического и алгоритмического мышления обучающихся 1-го класса. Данные задания были созданы с учетом интересов и жизненного опыта обучающихся для наиболее полного вовлечения их в учебный процесс и повышения качества усвоенного материала. Система заданий в настоящее время успешно реализуется в образовательном учреждении.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) // «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, № 53.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты // Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: <https://fgos.ru>
3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474. URL: <http://publication.pravo.gov.ru>
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации : Распоряжение Правительства РФ № 2506-р от 24 декабря 2013 г.
5. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М. : Смысл, 2019. 423 с.
6. Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах. М. : Просвещение, 2004. 335 с.
7. Махмудова Н. В. Формирование алгоритмического мышления младших школьников на уроках математики // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации : сборник материалов Международной научно-практической конференции, приуроченной к Году педагога и наставника и 25-летию юбилею Дербентского филиала МПГУ. 2023. С. 90.

**Совместная работа семьи и школы по развитию
у детей младшего школьного возраста мотивации к учебной деятельности**

**The joint work of the family and the school to develop motivation
for learning activities in primary school children**

Юлия Дмитриевна Сысоева
Yulia Dmitrievna Sysoeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Светлана Ивановна Поздеева
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
svetapozd@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования учебной мотивации у младших школьников, которая является ключевым фактором успешного обучения и личностного развития. Автор анализирует теоретические подходы к пониманию мотивации, подчеркивая ее динамический характер и зависимость от социальных и познавательных факторов. Особое внимание уделяется роли взаимодействия семьи и школы в создании благоприятных условий для развития устойчивой мотивации. В ходе педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный этапы) была апробирована система совместных мероприятий (квесты, творческие мастерские, экологические акции), направленных на повышение учебной мотивации первоклассников. Результаты показали значительный рост высокого и очень высокого уровня мотивации, а также снижение среднего и низкого уровней. Доказано, что сочетание игровых, практико-ориентированных методов и активного вовлечения родителей способствует не только повышению учебной активности, но и успешной адаптации и социализации детей.

Ключевые слова: младший школьный возраст, мотивация, учебная деятельность, совместная работа, семья, школа

Keywords: primary school age, motivation, learning activities, teamwork, family, school

Мотивация к учебной деятельности является ключевым фактором успешного обучения детей младшего школьного возраста. В этот период закладываются основы познавательной активности, отношение к школе и процессу обучения в целом. Однако формирование устойчивой мотивации невозможно без тесного взаимодействия семьи и школы. Цель данной статьи – исследовать влияние взаимодействия семьи и школы на развитие учебной мотивации младших школьников, а также доказать эффективность комплексного подхода, включающего игровые, творческие и практико-ориентированные методы совместной работы учителя с детьми и их родителями.

Изучение мотивации младших школьников представляет собой сложную и многогранную задачу, поскольку на их учебную активность влияет множество

взаимосвязанных и порой противоречивых факторов. Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, мотив – это «побудительная причина, повод к какому-нибудь действию», что подчеркивает его ключевую роль в формировании учебного поведения [2, с. 428]. Мотивация может быть внутренней, основанной на интересе к познанию и личностном развитии, и внешней, связанной с поощрениями и оценками. Особенно важно, что в младшем школьном возрасте закладывается фундамент устойчивой внутренней мотивации, которая определяет не только успешность обучения, но и дальнейшее личностное развитие учащегося.

Согласно Д. Б. Эльконину, мотивация – это динамический процесс, определяющий направленность и устойчивость учебной деятельности [5, с. 10]. Она формируется под влиянием социальных и познавательных мотивов, которые должны соответствовать целям обучения и школьным ценностям. А. К. Маркова расширяет это понятие, рассматривая мотивацию как индивидуальную систему потребностей, целей и интересов, влияющих на активность ученика. При этом, как подчеркивает Н. К. Кергина, учебная мотивация включает в себя не только стремление к знаниям, но и осознанное отношение к процессу обучения [1].

Младший школьный возраст – это период интенсивного развития познавательных способностей, формирования произвольного поведения и критического мышления. В это время ведущим мотивом становится стремление к успеху, а также потребность в одобрении со стороны взрослых. Однако учебная мотивация в этом возрасте обладает рядом особенностей: она неустойчива, часто не осознана, зависит от внешней поддержки и сосредоточена на результате, а не на процессе. Это требует от педагогов особого внимания к методам обучения, способным поддерживать интерес и вовлеченность детей.

Важную роль в развитии учебной мотивации играет взаимодействие семьи и школы. Как отмечали К. Д. Ушинский [4] и В. А. Сухомлинский [3], эффективное воспитание и обучение возможны только при сотрудничестве родителей и педагогов. Современные исследования показывают, что совместная работа школы и семьи должна основываться на общих ценностях: важности образования, уважении к труду ребенка, поддержке самостоятельности и создании доверительных отношений. Однако на практике вовлеченность родителей часто остается низкой, что подчеркивает необходимость новых форм взаимодействия – от проектной деятельности до интерактивных родительских собраний и цифровых платформ.

Таким образом, формирование учебной мотивации у младших школьников – это комплексный процесс, требующий учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также слаженной работы педагогов и родителей. Только при создании благоприятных условий, сочетающих познавательную активность, эмоциональную поддержку и социальное взаимодействие, можно обеспечить устойчивый интерес к обучению и заложить основы для дальнейшего личностного роста ребенка.

В ходе проведенного исследования была реализована комплексная работа по изучению и развитию учебной мотивации у обучающихся первого класса через взаимодействие семьи и школы. Констатирующий эксперимент позволил выявить исходный уровень мотивации, который в целом соответствовал возрастным нормам, но имел значительный потенциал для роста (рис. 1). На начальном этапе преобладал средний уро-

вень мотивации (55%), что объяснялось периодом адаптации, высокой социальной активностью детей и недостаточной сформированностью учебной самостоятельности.

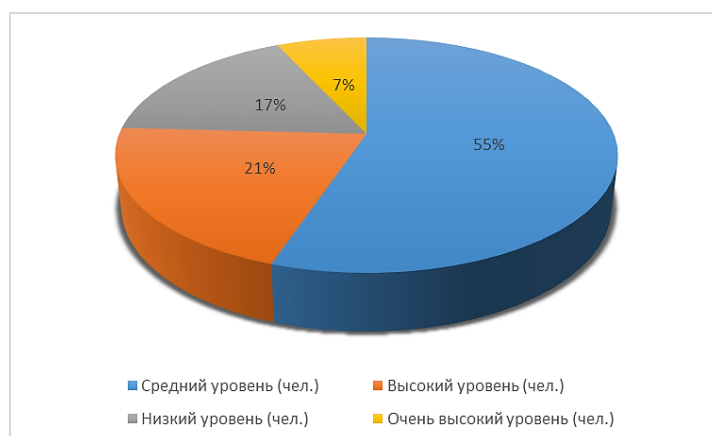


Рис. 1. Результаты анкетирования учащихся 1 «А» класса по уровню развития учебной мотивации класса на констатирующем этапе эксперимента

Формирующий эксперимент, включавший серию совместных мероприятий школы и родителей (квесты, творческие мастерские, праздники, интеллектуальные игры), продемонстрировал эффективность интеграции игровых методов, практико-ориентированных заданий и активного вовлечения родителей. Ключевыми факторами успеха стали следующие. Во-первых, эмоциональная вовлеченность в совместные мероприятия, такие как «Защитники знаний» и «День смеха», создавали позитивный настрой и снижали страх перед ошибками; во-вторых, совместная деятельность – участие родителей в создании открыток, мини-музеев и экологических акциях укрепляло их связь с детьми и школой, формируя единую образовательную среду; в-третьих, практические задания (например, сортировка мусора, посадка деревьев) показывали детям прикладную ценность знаний.

Контрольный эксперимент подтвердил динамику роста мотивации у обучающихся первого класса (рис. 2). Как видно из рисунка, количество детей с высоким и очень высоким уровнем мотивации выросло с 28% до 86%; количество детей со средним уровнем сократилось с 55% до 14%; с низким уровнем уменьшилось с 17% до 0%.

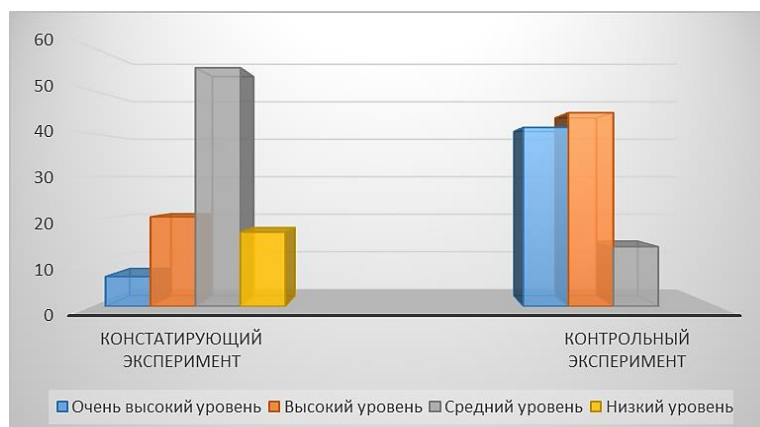


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня развития мотивации к учебной деятельности учащихся 1 «А» класса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Проведенное исследование доказало, что системное взаимодействие семьи и школы, основанное на доверии, совместной деятельности и поддержке познавательной инициативы, является ключевым условием развития устойчивой учебной мотивации у младших школьников. Разработанная система совместных мероприятий, сочетающая игровые, творческие и практические форматы, не только повысила у детей интерес к учебе, но и способствовала успешной адаптации, социализации и эмоциональному благополучию детей. Для закрепления результатов рекомендуется продолжать практику вовлечения родителей в образовательный процесс, уделяя внимание индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Список источников

1. Кергина Н. К. Проектирование комплексов технологий обучения с целью повышения мотивации учения школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-kompleksov-tehnologiy-obucheniya-s-tselyu-povysheniya-motivatsii-ucheniya-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 20.12.2024).
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
3. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви. М. : Молодая гвардия, 1988. 304 с.
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. 584 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 1989. 315 с.

Использование тестирования как формы контроля на уроках математики в начальных классах

Using testing as a form of control in elementary school math lessons

Юлия Александровна Тимошенко
Yulia Alexandrovna Timoshenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nvfet59@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования тестирования как формы контроля, которая заключается в недостатке методического материала в помощь учителям-практикам для грамотного составления тестов по математике в начальных классах и выполнения их экспертизы. Проводится обзор трудов ученых и учителей-практиков, которые передают свой опыт использования технологии тестирования в работе с младшими школьниками. Приводятся примеры заданий, которые могут быть использованы в дополнение к УМК «Школа России» по математике для второго класса.

Ключевые слова: тест, тестирование, экспертиза тестов, технология тестирования

Keywords: test, testing, examination of tests, testing technology

В Федеральном законе РФ «Об образовании» отмечается, что в настоящее время в образовании внимание уделяется получению качественных знаний и, как следствие, необходимости объективной оценки знаний обучающихся. Оцениваются не только предметные знания, но также и уровень достижения метапредметных знаний и умений (УУД) [1].

Одной из самых распространенных форм контроля является тестирование [2]. Формой оценивания АГЭ, ОГЭ и ЕГЭ является тест. Для того чтобы обучающиеся успешно подготовились к контрольному тестированию, следует включать тесты в учебные занятия начиная с первого класса, в том числе в уроки математики. В настоящее время к комплектам УМК прилагаются сборники тестовых заданий, но несмотря на это, довольно часто педагоги сталкиваются с необходимостью самостоятельно составлять тесты.

Выявленное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, в связи с выходом нового ФГОС НОО издается достаточно много методической литературы, в том числе итоговых тестов, но, с другой стороны, возникает потребность в самостоятельной разработке дополнительных тестов, а после их апробации проведение экспертизы, что часто вызывает затруднение у учителей-практиков. Проблема исследования заключается в недостатке методического материала в помощь

учителям-практикам для грамотного составления тестов по математике в начальных классах и выполнения их экспертизы.

Экспертиза тестов – это процесс анализа и оценки качества тестов на основе заранее определенных критериев. Она помогает определить, насколько тесты соответствуют заданным стандартам и целям, которые они ставят перед собой [3].

Тестирование – «метод и процесс педагогического измерения, заключающийся в количественном измерении уровня знаний, умений, навыков, способностей, свойств, качеств, представлений испытуемого с целью оценки» [4]. Тесты представляют собой набор заданий, способствующих проверить степень усвоенного учебного материала у обучающихся.

Основы использования технологии тестирования в процессе обучения младших школьников рассматривают такие ученые, как В. С. Аванесов, А. Н. Майоров, М. Б. Челышкова и др. Чтобы углубиться в вопрос использования тестов, нами были проанализированы статьи педагогов, методистов и учителей-практиков, которые писали о своем опыте использования тестирования и выражали свое отношение к данной форме контроля, в том числе и на уроках математики. Рассмотрим некоторые из них.

Г. А. Валитова и Л. Ю. Маштакова в статье «Использование тестов в начальной школе» отмечают, что тестирование сейчас становится все более и более популярным способом контроля знаний. Необходимость введения тестовых заданий в начальной школе, а также обучение учеников подобной работе обоснована введением ЕГЭ, где основная часть заданий подразумевает тестовые КИМы [5]. Тестовый метод можно использовать вместе с другими методами обучения. Это помогает точно оценить знания учеников и улучшить качество обучения. В современном образовании использование технологии тестирования помогает лучше контролировать процесс обучения и улучшать его качество. Г. А. Валитова и Л. Ю. Маштакова определяют классификации тестов, разделяя их на группы по различным основаниям.

Ю. М. Солодкова в статье «Использование тестов как средства контроля достижения планируемых результатов начального образования» отмечает преимущество тестов над другими формами контроля. Так, например, она пишет, что тесты дают процессу проверки и оценки знаний независимость от личного мнения педагога [6].

Тестирование позволяет оценивать всех обучающихся в равных условиях благодаря наличию четкой балльной системы. Подчеркивается, что разработка и проведение тестов дают возможность оценить именно те аспекты, которые задумал педагог в рамках определенной темы или раздела. При разработке тестов самостоятельно педагог в силах регулировать степень сложности заданий, учитывая индивидуальный и дифференцированный подход к ученикам.

В статье отдельно затрагивается вопрос применения тестов на уроках математики в начальных классах. По наблюдениям автора, проведение тестов на уроках математики помогает заметить, какие трудности есть у ребят в конкретной теме. Это, в свою очередь, позволяет выстроить индивидуальную работу с каждым учеником.

А. Д. Омарова и А. Б. Чебоксаров в работе «Организация контроля знаний в курсе математики с помощью современных средств оценивания результатов обучения» отмечают необходимость и важность использования адекватно разработанных

ной шкалы оценивания результатов тестирования. По их мнению, наиболее оптимальной шкалой является следующая:

88%–100% – «5»;

76%–87% – «4»;

56%–75% – «3»;

55% и меньше – «2» [7].

Для того чтобы выяснить отношение учителей-практиков к проведению тестирования, в рамках констатирующего этапа эксперимента было проведено анкетирование среди учителей начальной школы МАОУ СОШ № 36 г. Томска, которое показало следующие результаты:

– 83% опрошенных выразили свое положительное отношение к проведению тестирования в своем классе;

– 33% опрошенных часто проводят тесты на своих уроках;

– самой популярной дисциплиной, по которой проводятся тесты, является русский язык;

– в 67% случаев дети с интересом приступают к выполнению тестов.

Тест – это не всегда вопрос и несколько вариантов ответов на выбор, где верные один или несколько ответов. В тестовые КИМы можно и нужно включать задания разнообразных форм. Приведем примеры некоторых заданий, разработанных в дополнение к УМК «Школа России» по математике для второго класса:

Первое задание:

Отметь галочкой верно решенные задачи и зачеркни неверно решенные:

1) Стороны прямоугольника равны 4 см и 6 см, периметр равен 20 см;

2) Стороны прямоугольника равны 8 см и 3 см, периметр равен 22 см;

3) Стороны прямоугольника равны 9 см и 2 см, периметр равен 24 см;

4) Стороны прямоугольника равны 5 см и 3 см, периметр равен 16 см.

Задание подразумевает решение не одной задачи, а сразу четырех, при этом, так как даны ответы, обучающиеся должны сравнить полученный ответ с данным и проанализировать «верно» или «неверно» решена каждая из задач.

Второе задание:

Исправь ошибки:

У прямоугольника 3 стороны и 4 острых угла.

Данное задание направлено на знание теоретического материала, но так как нужно не просто вставить пропуски и восстановить правило, но и найти ошибки, задание развивает внимательность.

Третье задание:

Коля измерил длину предметов в комнате и записал, что у него получилось.

Найди НЕверную запись:

А) Длина ноутбука равна 35 см;

Б) Высота стола равна 50 м;

В) Толщина букваря 20 мм.

Разработанное задание имеет практическую направленность, так как связано непосредственно с предметами, встречающимися каждому ученику начальной школы в реальной жизни. Обучающимся необходимо проявить внимательность при выполнении задания, так как выбрать нужно неверную запись.

Четвертое задание:

Дано число 8. Оно отправилось путешествовать и посетило следующие города: умножение на 3, деление пополам, прибавление 7. Куда оно прибыло в итоге?

Ответ: _____

Суть задания заключается в выполнении арифметических действий с числами, но это не просто стандартная числовая запись, а формат задачи необычного содержания.

Пятое задание:

Из нижепредставленных чисел обведи в ☐ четные, а в ☐ нечетные:

43, 89, 17, 65, 22, 91, 56, 7, 38, 99, 14, 50, 72, 3, 61, 8, 46, 29, 77, 10

Задание требует у обучающихся не только знания четности/нечетности чисел, но и внимательности, так как необходимо не только распределить числа на две условные группы, но и соответствующе обозначить.

На формирующем этапе исследования в рамках ВКР мы внедряем подобные тестовые задания в образовательный процесс для достижения более высоких результатов обучения математике, так как тестирование способствует развитию самоконтроля у обучающихся, а также поддержанию и повышению мотивации к обучению. На данный момент формирующий этап исследования находится в процессе реализации.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=490994>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 28). URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
3. Аванесов В. С. Теория и практика педагогических измерений. М. : ЦТ и МКО УГТУ УПИ, 2005. 98 с.
4. Гусенович А. Г. Применение тестирования как инструмента педагогических измерений: возможности и ограничения // Современное педагогическое образование. 2022. № 9. С. 63–67.
5. Валитова Г. А., Маштакова Л. Ю. Использование тестов в начальной школе // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 3 (52). С. 91–93.
6. Солодкова Ю. М. Использование тестов как средства контроля достижения планируемых результатов начального образования // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара : ООО «Изд-во АСГАРД», 2016. С. 187–189.
7. Омарова А. Д., Чебоксаров А. Б. Организация контроля знаний в курсе математики с помощью современных средств оценивания результатов обучения // Педагогические науки. 2021. № 2(39). С. 385–389.

Использование технологии тестирования как средства развития математических способностей у обучающихся начальной школы

The use of testing technology as a means of developing mathematical abilities in elementary school students

Татьяна Андреевна Штенгауэр
Tatiana Andreevna Shtengauer

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nvfet59@gmail.com

Аннотация. Тестирование может служить не только инструментом оценки, но и средством развития у учащихся навыков анализа, критического мышления и саморегуляции. Ощущение успеха от выполнения тестов может повысить мотивацию к изучению математики. В связи с этим проведён анализ УМК «Перспектива» по математике на наличие тестовых заданий, способствующих развитию математических способностей, разработаны и апробированы дополнительные тестовые задания к учебному пособию, определены рабочие понятия «тест», «математические способности». Диагностика развития математических способностей при помощи тестовой технологии проводилась на базе МАОУ Школа «Эврика-Развитие» (г. Томск, учащиеся 3-го класса).

Ключевые слова: тест, математические способности, УМК «Перспектива», коэффициент трудности, индекс дискриминативности

Keywords: test, mathematical abilities, UMC «Perspective», difficulty coefficient, discrimination index

В условиях современного общества, где математические навыки играют ключевую роль в обучении и профессиональной сфере, важность раннего формирования математических способностей у учащихся становится особенно актуальна. Эффективные методы обучения, включая технологию тестирования, могут помочь в решении этой задачи. На основе анализа нормативных документов и теоретических источников были выявлены противоречия: а) с одной стороны, требования нормативных документов говорят о необходимости использования тестирования в процессе обучения младших школьников, в том числе для развития математических способностей, но как показывает практика, для учителей недостаточно разработаны методические материалы для самостоятельной разработки тестов и проведения их экспертизы; б) с другой стороны, используется достаточно много форм тестирования на разных этапах обучения, но зачастую эти тестовые задания однотипны и не вызывают особого интереса у обучающихся, не способствуют повышению мотивации для развития математических способностей. На основании выяв-

ленных противоречий сформулирована проблема исследования, которая заключается в необходимости разработки методических материалов для учителей, применяющих на практике технологию тестирования для активизации математических способностей у обучающихся начальных классов. Исходя из проблемы, ставим цель исследования: разработать и частично апробировать тестовые задания в дополнение программы УМК «Перспектива», способствующие развитию математических способностей у обучающихся начальной школы.

Для достижения цели был проведен теоретический и практический этапы эксперимента. На теоретическом этапе для понимания, что такое тестирование, мы рассмотрели определения авторов, которые представлены ниже в табл. 1.

Таблица 1

Анализ авторского определения теста

Автор	Определение
С. И. Воскерчян	тест – это кратковременное, технически просто обставленное испытание, проводимое в равных для всех условиях и имеющее вид такого задания, решение которого поддается количественному учету и служит показателем степени развития к данному моменту известной функции у данного испытуемого
А. Н. Майоров	тест – это инструмент, состоящий из выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов
М. Б. Челышкова	тест – это единица контрольного материала, содержание, логическая структура и форма представления которого удовлетворяют ряду специфических требований и обеспечивают однозначность оценок результатов обучающихся в выбранной шкале

Таким образом, проанализировав все возможные подходы, в качестве рабочего определения взято следующее: тест – это инструмент, состоящий из квазиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения.

Когда говорят о способностях, то предполагают наличие индивидуальных и интеллектуальных различий между людьми. Если бы все люди обладали одинаковыми потенциальными возможностями для развития их во всех направлениях и для занятий всеми видами деятельности, то не было бы смысла говорить о способностях. Каждый человек способен к одним и менее способен к другим видам деятельности. Способности не врожденны, а развиваются в процессе жизни и деятельности.

Теперь мы можем дать определение математическим способностям. Под способностями к изучению математики мы понимаем индивидуально-психологические особенности, отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие, при прочих равных условиях, успешность творческого овладения математической деятельностью как учебным предметом, в частности относи-

тельно быстрое, легкое, глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики [1, с. 5].

Таким образом, математические способности не врожденные, а приобретенные в жизни качества, но при этом овладение технологией тестирования для формирования математических способностей происходит на основе определенных задатков:

1. Тесты содержат задания, которые требуют мыслительных операций: сравнения, обобщения, анализа, поиска альтернатив для развития логического мышления.

2. Ученик имеет возможность после или во время работы с тестами открыть учебник или справочник и сопоставить свои ответы с информацией в книге, совершенствуя внимание и память.

3. Обучающиеся могут узнать о своих достижениях или промахах в учении, сравнить свои результаты с эталоном, то есть развивать самоконтроль.

4. Тесты, как правило, отражают информацию в определенной форме, поэтому способствуют развитию умения чётко формулировать ответ для умения обобщения знаний.

5. Если работа с тестами проводится в группе, то обсуждение выбираемого ответа способствует развитию умения отстаивать свою точку зрения, внимательно выслушивать собеседника, благодаря чему происходит формирование коммуникативных качеств [2, с. 213].

На практическом этапе нами был проведен анализ содержания программы УМК «Перспектива» математика 3-й класс: учебник [3, с. 128] и рабочая тетрадь [4, с. 97] на наличие тестовых заданий, способствующих развитию математических способностей, который представлен в табл. 2.

Таблица 2

Анализ содержания учебного пособия УМК «Перспектива»

(авторы: Дорофеев Г. В., Миракова Т. Н., Бука Т. Б.) по математике 3-го класса на наличие тестовых заданий, способствующих развитию математических способностей

Виды тестовых заданий	Математические способности		
	Математическая память, %	Способность к логическому мышлению, %	Классификация, %
Задания на дополнение	10 (21)	16 (27)	6 (17)
Задания свободное изложение	15(31)	13 (22)	13 (35)
Задания на альтернативные ответы	7 (14)	8 (13)	4 (11)
Задание на множественный выбор	8 (17)	11(19)	5 (13)
Задания на восстановление соответствия	3 (6)	5 (8)	4 (11)
Задания на восстановление последовательности	5 (11)	6 (11)	5 (13)
Всего заданий:	48	59	37

Из проведенного анализа сделан вывод: в УМК «Перспектива» обнаружен дефицит тестовых заданий на восстановление соответствия и восстановление после-

довательности, что говорит о необходимости разработки дополнительных тестов к учебному пособию.

Следующим этапом исследования была частичная реализация разработанных дополнительных тестовых заданий к УМК «Перспектива» для развития математических способностей, который представлен ниже.

Тест 1.

1. Прослушай задание и запиши ответ:

а) 25, 65, 39, 26, 112, 76. Сколько всего чисел было в ряду?

Ответ: _____;

б) 33, 65, 77, 24, 98. Какое третье число?

Ответ: _____;

в) Увеличь 6 в 4 раза.

Ответ: _____;

г) Найди частное чисел 15 и 3.

Ответ: _____.

2. Найди закономерность и запиши следующие три числа в каждом ряду.

а) 25, 50, 150, ...

в) 3348, 1116, 372, ...

б) 963, 921, 881, ...

г) 25, 125, 225, ...

3. Заполни таблицу.

X	8	16	24	32	40
$X : 4$					
$(x + 2) \cdot 3$					

4. Вставь нужное слово в конце предложения.

Чтобы найти уменьшаемое, нужно к разности прибавить _____.

5. Разбей уравнения на группы по способу нахождения x .

$$x : 5 = 40$$

$$5 \cdot x = 65$$

$$1256 - x = 1324$$

$$x : 30 = 60$$

$$20 - x = 25$$

$$x + 563 = 758$$

$$9 \cdot x = 72$$

$$753 + x = 823$$

Каждое тестовое задание проходит проверку на индекс дискриминативности и коэффициент трудности. Проведем экспертизу на задании № 2 на предложенное выше тестирование.

2. Найди закономерность и запиши следующие три числа в каждом ряду.

а) 25, 50, 150, ...

в) 3348, 1116, 372, ...

б) 963, 921, 881, ...

г) 25, 125, 225, ...

Формулой для вычисления дискриминативности является $D = \frac{N_{\text{верх}}}{N_{\text{верх}}} - \frac{N_{\text{низ}}}{N_{\text{низ}}}.$

$N_{\text{верх}}$ – количество обучающихся в группе лучших, верно выполнивших данное задание; $N_{\text{низ}}$ – количество обучающихся в группе худших, верно выполнивших данное задание; $N_{\text{верх}}$ – общее количество испытуемых в группе лучших; $N_{\text{низ}}$ – общее количество испытуемых в группе худших. По такой формуле высчитывается коэффициент дискриминативности каждого задания. Как правило, берут от 10% до 30% лучших и худших по результатам выполнения всего теста. Показатель индекса дис-

криминации, больший 0,3, следует признать удовлетворительным. Следовательно, индекс дискриминативности для тестового задания будет $D_2 = \frac{4}{6} - \frac{1}{6} = 0,5$. Данное задание следует признать удовлетворительным.

Коэффициент трудности задания – это коэффициент, который показывает долю обучающихся, правильно выполнивших задание $P = \frac{n}{N}$, где P – трудность заданий, n – число испытуемых, правильно справившихся с заданием, N – общее число испытуемых, принимавших участие в апробации. Для нормативно-ориентированных тестов, если трудность задания меньше 20% и больше 80%, то задание необходимо переработать или отбраковать [5, с. 351]. Следовательно, коэффициент трудности для разработанного тестового задания будет $P_2 = \frac{14}{19} = 73\%$ – нормативно-ориентированное тестовое задание.

По аналогии с этим заданием проведена экспертиза всех заданий разработанного теста. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты экспертизы тестовых заданий

№	Коэффициент трудности, %	Индекс дискриминативности
P1	45	0,6
P2	73	0,5
P3	82	0,2
P4	65	0,65
P5	85	0,25

Исходя из полученных данных, сделан вывод: тестовые задания P3 и P5 не соответствуют индексу дискриминативности и не входят в диапазон процентов трудности заданий. Следовательно, такие задания необходимо заменить. После экспертизы нами были переработаны тестовые задания P3 и P5, и тест был проведен заново. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты экспертизы переработанных тестовых заданий

№	Коэффициент трудности, %	Индекс дискриминативности
P1	45	0,6
P2	73	0,5
P3	69	0,35
P4	65	0,65
P5	71	0,4

Коэффициент трудности заданий и индекс дискриминативности в тестах для обучающихся математике в 3-м классе, разработанных и предложенных нами, в пределах нормы.

Мы считаем, что использование технологий тестирования в обучении математике в начальной школе представляет собой актуальную и необходимую задачу, способствующую всестороннему развитию учащихся и подготовке их к дальнейшему обучению и жизни в обществе, где математические навыки играют важную роль.

На данный момент продолжается формирующий этап исследования по разработке дополнительных тестовых заданий по математике к УМК «Перспектива», способствующих развитию математических способностей, а в мае 2025 г. проведем контрольный этап для проведения всех диагностик. Надеемся на положительную динамику.

Список источников

1. Стоименова Я. Я. Структура математических способностей учащихся начальной школы. М., 2017. 47 с.
2. Бернштейн М. С., Гурьянов Е. В., Зарецкий М. И. Тесты (теория и практика). М., 2019. 315 с.
3. Дорофеев Г. В., Бука Т. Б., Миракова Т. Н. Математика, 4 класс : учебник. В 2 частях. М., 2015. 128 с.
4. Дорофеев Г. В., Бука Т. Б., Миракова Т. Н. Математика, 4 класс : рабочая тетрадь. В 2 частях. М., 2018. 97 с.
5. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М., 2010. 351 с.

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «ПРЕЗЕНТАЦИЯ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 372.881.111.1

**Воспитательный потенциал киноискусства
(на примере фильмов режиссёра Владимира Грамматикова)**

**The educational potential of cinematography
(using the example of films directed by Vladimir Grammatikov)**

Марина Иосифовна Цой
Marina Iosifovna Tsoi

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ада Казимировна Бернатоните
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pmrs@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал киноискусства как инструмента формирования ценностных ориентиров, развития познавательной мотивации и стимулирования саморазвития у обучающихся (на примере творчества известного режиссёра детского кино Владимира Грамматикова). В работе анализируются особенности его фильмов, затрагивающие важные моральные и социальные вопросы. Подчеркивается роль киноуроков в образовательном процессе, предлагаются конкретные методические рекомендации по использованию фильмов В. Грамматикова для развития эмоционального интеллекта, критического мышления и формирования активной гражданской позиции у подростков.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, кинематограф, Владимир Грамматиков, подросток, саморазвитие

Keywords: educational potential, cinematography, Vladimir Grammatikov, teenager, self-development

В современном мире, перенасыщенном информацией и визуальным контентом, киноискусство оказывает колоссальное влияние на формирование мировоззрения и ценностных ориентиров подрастающего поколения [1]. Особую актуальность приобретает изучение воспитательного потенциала кинематографа, способного стимулировать познавательную мотивацию, развивать эмпатию и формировать активную гражданскую позицию у обучающихся. Методики работы с произведени-

ями кино в школе существуют, но их тиражи малочисленны. Вопросы использования кино в образовательном процессе подробно рассматривались еще в советской педагогике [2]; появляются новые материалы, посвященные кинопедагогике [3]. Имеющиеся исследования позволяют констатировать, что, с одной стороны, киноуроки являются средством развития познавательной мотивации у учащихся, вызывают большой интерес и имеют огромный потенциал, а с другой стороны, этот потенциал до конца не раскрыт, не разработано в достаточной степени содержание и методические разработки уроков.

На решение данной проблемы направлено это исследование. Оно посвящено анализу воспитательного потенциала киноискусства на примере творчества известного режиссёра детского кино Владимира Грамматикова, чьи фильмы отличаются глубиной содержания и актуальностью поднимаемых тем.

Владимир Грамматиков занимает особое место в отечественном кинематографе – создаёт произведения для детей и подростков, отличающиеся добротой, искренностью и поучительностью, при этом лишённые морализаторства. Фильмы «Усатый нянь», «Шла собака по роялю», «Мио, мой Мио», «Маленькая принцесса» и другие затрагивают важные аспекты жизни, формируя у детей правильные представления о дружбе, честности, смелости, ответственности и взаимопомощи.

Фильмы Грамматикова включают элементы комического, однако их функция не сводится к развлечению: они помогают ненавязчиво, без дидактизма влиять на формирование морально-нравственных и общественных ценностей у школьников. Разворачивающиеся в сюжетах фильмов нравственные коллизии могут стать примерами, на которые ребенок-зритель может спроецировать свои переживания, отношения, мысли, чувства, психологические затруднения. Таким образом, работа по осмыслению фильмов В. Грамматикова может быть продуктивна в педагогической практике, для чего необходимо вначале проанализировать его произведения, создать содержательные условия введения их в методический обиход.

Обозначим специфику его кинокартин в общем виде.

Тематика. В фильмах В. Грамматикова затрагиваются значимые для подростков вопросы, такие как дружба, взаимовыручка, справедливость, жалость, принятие решений и ответственность за свой выбор.

Персонажи и их развитие в сюжете. Герои кинокартин В. Грамматикова – это яркие, запоминающиеся образы, с которыми дети или подростки могут отождествить себя или проявить эмпатию. Сюжеты построены так, что персонажи учатся смелости, честности, доброте и искусству находить выход из сложных ситуаций. Это может стать предметом обсуждения и перенесения опыта киногероев в собственную жизнь. Например, в «Усатом няне» главный герой Кеша Четвергов, несмотря на свою первоначальную незрелость, со временем берет на себя ответственность за детей, становясь для них не только няней, учителем, но и другом. Этот пример показывает, как человек может меняться и вырастать, преодолевая трудности.

Визуальный ряд. Фильмы В. Грамматикова отличаются красочными декорациями, тщательно воссозданными костюмами и выразительной операторской работой, что делает их просмотр интересным и запоминающимся. Визуальная составляющая усиливает эмоциональное воздействие на зрителя, помогая глубже погрузиться в мир фильма.

Музыкальное сопровождение. Музыка в кинокартинах В. Грамматикова помогает создать особую атмосферу и подчеркнуть чувственное воздействие на зрителя. Музыкальные темы, запоминающиеся мелодии содействуют формированию эмоциональной связи с фильмом.

Для эффективного использования кинокартин В. Грамматикова в образовательном процессе необходимо учитывать следующие аспекты:

- правильный выбор фильма: картины должны соответствовать возрасту и интересам детей;

- предварительная подготовка: перед просмотром фильма необходимо провести разговор с детьми, чтобы познакомить их с темой, героями, основными идеями;

- активный просмотр: во время просмотра можно предложить учащимся выполнять задания, например, записывать свои впечатления, отвечать на вопросы или анализировать действия героев;

- последующее обсуждение: после просмотра кино нужно проводить обсуждение, чтобы помочь детям осмыслить увиденное, поделиться собственными впечатлениями и сформировать собственное мнение;

- творческие задания: можно предложить учащимся, например, написать эссе, нарисовать картинку, создать комикс или снять короткий видеоролик по мотивам кино.

Пример использования фильма В. Грамматикова «Усатый нянь» (1977) для обсуждения.

Ответственность и зрелость.

Сцена: Кеша Четвергов впервые остается один с детьми. Он явно не готов к такому уровню ответственности и допускает множество ошибок. Дети устраивают беспорядок, хулиганят, а Кеша впадает в панику. Эта сцена подходит для обсуждения того, что значит быть ответственным, какие навыки необходимы для заботы о других и как люди учатся на своих ошибках, как легкомысленное отношение к работе и неготовность к трудностям приводят к неприятным последствиям, что делает человека взрослым и как Кеша меняется в процессе фильма.

Проблемы воспитания и подход к детям.

Сцена: Разные подходы воспитателей к детям. Сюжетно сопоставляются две позиции разных персонажей: строгая воспитательница строго регламентирует действия детей, не интересуясь их мнением, желаниями, а Кеша пытается найти с ними общий язык, играя и веселясь. Эта тема по-прежнему актуальна в современном обществе. Можно обсудить, какой подход к воспитанию более эффективен: авторитарный или демократичный, важна ли игра в развитии ребенка и как найти баланс между свободой и дисциплиной. Можно также обсудить влияние разных моделей воспитания на формирование личности ребенка.

Изменение личности под влиянием опыта.

Сюжетно показана эволюция Кеши от безалаберного подростка до более зрелого и ответственного человека, который заботится о детях. Анализ сюжетной логики развития героя позволит обсудить, как опыт и общение с другими людьми могут изменить человека. Можно акцентировать внимание, как Кеша учится терпению, сочувствию и ответственности и какие факторы способствуют его лич-

ностному росту, как работа с детьми помогает Кеше лучше понять себя и свои сильные стороны.

Проблема «трудных подростков» и их социализация.

Сцена: Кеша изначально представлен как трудный подросток, который не хочет учиться и работать. Эта тема актуальна и сейчас. Можно обсудить, что приводит к тому, что подростки становятся трудными, как помочь им найти свое место в жизни и как вовлечь их в полезную деятельность, какова роль школы, семьи и общества в социализации подростков.

Образ «героя поневоле».

Кеша – случайный человек, попавший в сферу воспитания, но в итоге раскрывающий в себе скрытые таланты и способности. Вопросы для обсуждения этот аспекта: как случайности могут изменить жизнь человека и насколько важно быть открытым к новым возможностям. Предполагается выйти на диалог о том, что люди часто не осознают свои собственные возможности до тех пор, пока не оказываются в сложной ситуации.

В процессе обсуждения фильма можно проанализировать, насколько проявляются у участников встречи/занятия следующие показатели:

- повышение интереса к учебе и познавательной активности;
- развитие эмоционального интеллекта и эмпатии;
- формирование ценностных ориентаций;
- развитие коммуникативных умений и навыков;
- повышение культурного уровня и общего развития.

Учитывая интерес у современных подростков к просмотру видеороликов, можно предположить, что проведение киноуроков вызовет эмоциональный отклик и в дальнейшем позитивно отразится на формировании мотивации к познавательной деятельности.

Как подтверждает имеющийся опыт, киноуроки могут стать эффективным средством достижения целей образования и развития обучающихся при следующих педагогических условиях:

1. Правильно подобранный материал по теме, сюжету, жанру, исходя из поставленных целей и возрастных особенностей обучающихся.
2. Продуманное построение урока, сочетание урочной формы с другими формами организации учебного процесса.
3. Педагогическое мастерство учителя, которое проявляется способности разработать уроки/занятия, характеризующиеся логической продуманностью, грамотным построением, согласующимся с целью, технической и методической оснащённостью, соответствующей задачам и планируемым результатам.
4. Учет индивидуальных особенностей учащихся, их интересов и потребностей. Важно, чтобы киноурок не был «спущен сверху», а учитывал интересы детей и давал им возможность выбора.

Обобщая, отметим: фильмы В. Грамматикова являются частью культурного наследия, несут в себе огромный воспитательный потенциал, который при правильном использовании может внести значительный вклад в развитие личности и социальных навыков обучающихся. Через увлекательные сюжеты, ярких персонажей

и глубокую проработку моральных вопросов фильма В. Грамматикова дают возможность для формирования нравственных ориентиров, осознания социальных норм и ценностей, а также стимул для саморазвития. Важно, чтобы педагоги осознавали этот потенциал и активно использовали фильмы режиссера в своей работе.

Список источников:

1. Плотникова С. О., Болотин Ю. Е. Влияние киноискусства на мировоззренческие установки молодежи // Молодой ученый. 2017. № 1.1 (135.1). С. 95–97. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37670/> (дата обращения: 04.04.2023).
2. Пензин С. Н. Кино как средство воспитания. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1973. 152 с.
3. Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование : материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) (Екатеринбург, март 2022 г.) / Уральский государственный педагогический университет ; под науч. ред. Н. А. Симбирцевой, А. К. Бернато-ните. Екатеринбург : [б. и.]. 1 CD-ROM.

Содержание

Раздел 1. Исследования в областях психологии и педагогики

Технологии и эффективные практики воспитательной работы и социально-педагогической деятельности с детьми и молодежью

<i>Волков М. М.</i> Влияние современного мира на формирование ценностных ориентаций младших подростков	3
<i>Григорьев М. В.</i> Анализ готовности тренеров и студентов-педагогов к внедрению здоровьесберегающих просветительских программ в спортивную практику	10
<i>Мысливцева А. Д.</i> Социально-педагогическое сопровождение социализации ребенка как способ профилактики преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних	16
<i>Олимская Е. А.</i> Основы профилактики употребления психоактивных веществ среди старших подростков в условиях общеобразовательной организации.....	20
<i>Ошкина А. С.</i> Проблемы интернет-аддикции у подростков.....	24
<i>Патраваева С. К.</i> Специфика решения задач социализации подростков с компьютерной зависимостью	27
<i>Полевщикова А. С.</i> Методы, формы и средства реабилитации несовершеннолетних правонарушительниц в условиях воспитательной колонии.....	31
<i>Разумова А. А.</i> Формирование партнерских отношений между школой и семьей через деятельность советника директора по воспитанию	36
<i>Расторгуева А. В.</i> Психологические особенности участников буллинга среди младших подростков в общеобразовательной организации	40
<i>Решетникова Д. А.</i> Особенности осуществления социально-педагогической профилактики агрессивного поведения младших подростков на основе медиативных технологий	44
<i>Филиппова С. Н.</i> Использование квест-технологий в воспитательной и социально-педагогической деятельности с обучающимися начальных классов на базе библиотеки	49
<i>Чернова В. Ю.</i> Роль волонтерства в реализации проектов социального партнерства среди молодежи в образовательных учреждениях.....	54
<i>Чернова В. Ю.</i> Интеграция медиации в образовательный процесс: технологии и практические подходы	58

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса

<i>Ананичева Н. Б.</i> Игровые методики в психологическом консультировании обучающихся: буллинг и стратегии поведения	62
<i>Андреева М. С.</i> Аутоагрессивное поведение обучающихся в подростковом возрасте: истоки и генезис феномена	68
<i>Блинникова Т. Г.</i> Развитие эмоционального интеллекта как одного из условий результативного психолого-педагогического сопровождения школьников	73
<i>Вершинин А. С.</i> Тьюторское сопровождение процессов формирования инженерной культуры на примере образовательного события «Школа инженерной культуры»	77
<i>Григорьева Е. А.</i> Опыт зарубежных университетов по формированию стрессоустойчивости студентов	81

<i>Джакишева Р. А.</i> Развитие лидерских качеств обучающихся основного общего образования в урочной и внеурочной деятельности по английскому языку.....	85
<i>Золотарёва Е. В.</i> Значение нейропсихологической коррекции в развитии регуляторных функций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением эмоционально-волевой сферы	90
<i>Коновалова М. А.</i> Жизнестойкость и ресурсы совладающего поведения в юношеском возрасте	95
<i>Корчагина Е.</i> Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников в условиях дополнительного образования	99
<i>Лыкова Н. Г.</i> Взаимосвязь нарушений поведения и восприятия у детей с расстройством аутистического спектра	104
<i>Николаева И. В.</i> Формирование психолого-педагогических компетенций у родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ.....	108
<i>Самойлова К. В.</i> Модель организации индивидуальной проектной деятельности школьников на уроках информатики как способ формирования универсальных учебных действий	113
<i>Степанова А. Э.</i> Развитие внимания у спортсменов подросткового возраста с помощью когнитивного тренажера X-light	117
<i>Фисоченко О. Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса технического вуза	122
<i>Шмидт А. Ю.</i> Психолого-педагогические компетенции родителей, воспитывающих детей и подростков с ОВЗ: современный взгляд и практические рекомендации	126
<i>Юсупова О. Х.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими заболеваниями в условиях медицинского стационара.....	129

Актуальные вопросы психологии развития личности

<i>Алексеева Я. В.</i> Комплексная профилактика синдрома эмоционального выгорания у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья	135
<i>Белоусова А. Е.</i> Когнитивно-поведенческая терапия как эффективный метод работы с тревожностью у детей младшего школьного возраста	139
<i>Блохина Т. В.</i> Психология переживания одиночества в ранней юности: результаты выборочного ментального скрининга.....	144
<i>Готовцева Е. В.</i> Жизнестойкость студентов психолого-педагогического направления подготовки	150
<i>Бормотов Е. В.</i> Влияние социальных сетей на психическое здоровье личности: актуализация проблемы и пути решения	155
<i>Деева Т. Е.</i> Эмоциональная сфера подростков со склонностью к девиантному поведению: теоретический обзор	160
<i>Ельчанинова Е. А.</i> Акцентуационные корреляты подросткового буллинга	165
<i>Ефремчева К. В.</i> Профессиональная идентификация студентов-психологов	171
<i>Залецкий Д. В.</i> Теоретические аспекты проблемы влияния различных типов привязанности на копинг-поведение в юношеском возрасте	176
<i>Корнилов С. А.</i> Влияние информационно-коммуникационных технологий на учебную мотивацию подростков при изучении математики	182
<i>Кривенко М. Г.</i> Типы темперамента и проявления депрессивных состояний у обучающихся старших классов	186

<i>Наумова В. Г.</i> Межличностные отношения подростков, склонных к агрессивному поведению.....	191
<i>Новоселов В. М.</i> Влияние образа отца на эмоциональное благополучие подростков	196
<i>Палтавцева Д. А.</i> Теоретический анализ формирования ценностного образа семьи у современной молодежи	200
<i>Роот А.</i> Взаимосвязь жизнестойкости и ауто-, гетероагрессии обучающихся подросткового возраста.....	206
<i>Сорокина А. С.</i> Клиент-центрированный подход как основа гуманистической психотерапии.....	211
<i>Шамирзаева М. А.</i> Ментальная репрезентация визуального объекта во время прослушивания музыки.....	217

Эффективные практики профориентационной работы с детьми и молодежью

<i>Бочарова Г. В.</i> Особенности сопровождения профессионального самоопределения подростков в общеобразовательной организации в условиях ранней профилизации	221
<i>Васильковская Д. М.</i> Профориентационные игры как инструмент развития мотивации подростков к профессиональному самоопределению	227
<i>Лямина М. М.</i> Разработка модели сопровождения профессиональной социализации студентов в условиях взаимодействия вуза и работодателя	232
<i>Макеева О. Н., Репин Д. Н.</i> Техническое творчество в МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска: история становления, успехи, проблемы и перспективы	236
<i>Несветайло А. Ю.</i> Актуальные направления программ профессиональной подготовки и повышения квалификации по медиапедагогике в России: проблемы и перспективы	241
<i>Панфилова М. С.</i> Работа с образом будущего как необходимое условие содействия карьерному самоопределению студентов университета	245
<i>Советова В. Е.</i> Механизмы вовлечения родителей в процесс профессионального самоопределения старших подростков с интеллектуальными нарушениями.....	250

Современная логопедия: традиции и инновации в образовании детей с особыми образовательными потребностями

<i>Кашко Н. А.</i> Сформированность грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	254
<i>Никуленкина Д. С.</i> Роль когнитивных процессов на формирование речевых навыков у детей дошкольного возраста с моторной алалией	260
<i>Пиличенко О. П.</i> Современный подход к коррекции нарушений грамматической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	263
<i>Юнкин А. С.</i> Система наводящих ассоциаций в развитии речи дошкольников.....	268

Раздел 2. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения

Воспитательные и образовательные практики разностороннего развития личности ребенка в условиях детского сада и семьи

<i>Апет О. Н.</i> Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста средствами проектной деятельности.....	273
<i>Савюк Н. В.</i> Формирование основ безопасного поведения в социуме у детей старшего дошкольного возраста	278

Обновление содержания и форм организации начального общего образования

<i>Лотышева М. А.</i> Обучение решению задач как ресурс реализации экологического образования обучающихся начальной школы	283
<i>Михайлова И. Н.</i> Особенности взаимодействия школы и родителей в рамках реализации проекта «Школа Минпросвещения России» (из опыта гимназии № 24 им. М. В. Октябрьской города Томска)	288
<i>Пешикчева М. И.</i> Овладение основами логического и алгоритмического мышления при обучении математике в начальной школе.....	294
<i>Сысоева Ю. Д.</i> Совместная работа семьи и школы по развитию у детей младшего школьного возраста мотивации к учебной деятельности	300
<i>Тимошенко Ю. А.</i> Использование тестирования как формы контроля на уроках математики в начальных классах	304
<i>Штенгауэр Т. А.</i> Использование технологии тестирования как средства развития математических способностей у обучающихся начальной школы	308

Раздел 3. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства

Творческая мастерская «Презентация опыта использования технологий художественного и хореографического образования»

<i>Цой М. И.</i> Воспитательный потенциал киноискусства (на примере фильмов режиссёра Владимира Грамматикова)	314

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

**XXVII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 22 апреля – 7 мая 2025 г.)**

Том III

**Исследования в областях психологии и педагогики.
Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения.
Педагогические исследования в сфере культуры и искусства**

Электронное текстовое издание

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*

Корректор: *Н. В. Богданова*

Технический редактор: *Н. В. Удлер*

Дизайнер: *С. Б. Гончаров*

Издание разработано с помощью программного
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 28.08.2025

Объем издания – 2,9 Мб. Заказ № № 080/ЭН

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

