СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции

(Томск, 26–27 февраля 2026 г.)

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Материалы
XV Всероссийской научно-практической конференции
(Томск, 26–27 февраля 2026 г.)

Электронное издание
сетевого распространения

Томск
Издательство ТГПУ
2026

УДК 37.013.42
ББК 74.66
С56

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Научные редакторы:
кандидат исторических наук,
доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО ТГПУ
Ольга Богдановна Гач;
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики ФГБОУ ВО ТГПУ
Галина Юрьевна Титова

Рецензент:
канд. ист. наук, доцент кафедры социальных наук философского факультета НИ ТГУ,
аналитик ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей»,
директор АНО Ресурсный центр «Согласие»
Юлия Александровна Пучкина

Современные проблемы теории и практики социальной педагогики : материалы
С56 XV Всероссийской научно-практической конференции (Томск, 26–27 февраля 2026 г.) / науч. ред. О. Б. Гач, Г. Ю. Титова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2026. – 229 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 4,5 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4357. – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-71-8

В сборник конференции вошли материалы, представляющие анализ опыта социально-педагогической работы, результаты социально-педагогических, психолого-педагогических исследований студентов, магистрантов, аспирантов, ученых и практиков разных регионов России. Направления исследований включают широкий круг проблем: разнообразные аспекты сопровождения социализации детей и подростков, в том числе в условиях дополнительного образования, вопросы профилактики девиантного поведения, духовно-нравственного развития и гражданско-патриотического воспитания детей, подростков и молодежи, анализ практики сопровождения профессионального самоопределения обучающихся и др.

Сборник адресован социальным педагогам, педагогам-психологам, воспитателям, студентам и преподавателям вузов.

УДК 37.013.42
ББК 74.66

ISBN 978-5-907791-71-8

© Томский государственный
педагогический университет, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 6

Раздел 1. Социально-педагогическое сопровождение социализации ребенка в современных условиях

Кротова Т. Л. Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе формирования математических представлений 7
Лобач Д. С. Сопровождение семейно-ролевой социализации девочек-подростков в общеобразовательной организации 11
Сушков Д. В. Проектно-исследовательская деятельность в школе как способ развития социальной активности подростков 16
Саликов Д. А. Цифровая компетентность педагога как условие профилактики рисков социализации школьников 19
Лейко Н. Н. Специфика пребывания детей в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей 23
Зарецкая Е. А., Денисова Е. В. Тьюторское сопровождение проектной деятельности старшеклассников как ресурс их социализации на основе модели распределённого наставничества 26
Восколович Я. А. Искусственный интеллект как альтернатива традиционному наставничеству: психологический аспект 31
Федорова Н. А. Влияние языковой тревожности на развитие коммуникативных навыков подростков при обучении английскому языку как иностранному 36

Раздел 2. Современные девиации и система социально-педагогической профилактики девиантного поведения детей, подростков и молодежи

Казакова А. Е. Трудности антиалкогольного воспитания и профилактики употребления алкоголя среди несовершеннолетних в условиях общеобразовательной организации 41
Даржаа М. М. Роль самооценки в механизме возникновения девиантного поведения подростков: социально-психологический взгляд 46
Мажарова М. П. Современные подходы к профилактике агрессивного поведения в школе 50
Маркелова М. М. Профилактика правонарушающего поведения старших подростков как направление профессиональной деятельности социального педагога 54
Скударнов И. В. Влияние компьютерной зависимости на учебную мотивацию старших подростков 58
Сахарова К. В. Современные методы коррекции и профилактики девиантного поведения в образовательной организации: работа с подростками группы риска 63
Чайко Е. Ш., Колосова К. О. Особенности профилактики агрессивного поведения несовершеннолетних в условиях общеобразовательной организации 66

Раздел 3. Гражданско-патриотическое воспитание и духовно-нравственное развитие детей и молодежи

Метлик И. В., Борисова Т. С., Клемяшова Е. М., Берлянд Ю. Б. Анализ научных исследований по гражданско-патриотическому воспитанию школьников в системе образования на территории новых субъектов Российской Федерации 71

Скукин А. И. Подвижные казачьи игры как средство гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания подростков в системе внеурочной деятельности 79
Маратканова А. В. Актуальные проблемы гражданско-патриотического воспитания детей с задержкой психического развития на занятиях дефектолога 85
Потрикеева А. Е., Нагайцева Е. И. Гражданско-патриотическое воспитание в условиях волонтерско-вожатского отряда (из опыта работы ДДТ «Созвездие» разновозрастного отряда «Стиль жизни») 89
Помелова Я. С. «Движение первых» как средство формирования нравственных качеств и воспитания патриотизма у детей и молодежи 92
Диденко Е. И. Развитие духовно-нравственных ценностей детей и подростков средствами казачьих игр и традиций 97
Санникова И. Г., Санников А. Ф. Волонтерская деятельность как средство реализации федеральной программы «Обучение служением» 101

Раздел 4. Социально-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения детей и подростков и профессионального становления молодых специалистов

Волкова Л. А., Немерова В. И. Профориентационная работа в дошкольном образовательном учреждении с дошкольниками 106
Богачева О. В., Пчелкина Н. И. Опыт работы школы по профориентационному сопровождению учащихся с нарушениями интеллекта 111
Лунёв Е. В. Педагог как интегратор: новые профессиональные компетенции для взаимодействия с профильными службами в условиях формирования суверенной образовательной системы 114
Новикова Н. Д. Мотивационные тенденции студентов вуза с феноменом самозванца в контексте профессионального самоопределения 119
Перевышко Ф. С. Инновационные методы профориентации в деятельности спортивных вузов 124
Штумф Е. А. Оценка психологической готовности студентов выпускных курсов к адаптации на производстве: результаты констатирующего этапа исследования 128
Головина А. П. Формирование превентивной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования 133
Печенкина Т. И. Ценности семейного воспитания в представлении студентов педагогического вуза 137
Попова О. О. Роль наставничества в формировании профессионализма сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации 143
Рожкова Л. В., Демина Л. С. Тьюторство и наставничество в сопровождении профессионального самоопределения студентов медицинских колледжей: сущность и разграничение функций 147
Дудник И. А. Роль наставничества в профессиональном развитии государственных гражданских служащих 152
Брагина С. А., Титова Г. Ю. Активизирующие проективные методики как инструмент профессионального самоопределения подростков 156

Раздел 5. Особенности социально-педагогической работы с семьей

Клейносова Ю. Д. Теоретический анализ влияния стилей семейного воспитания на адаптацию младших школьников 160

Лушникова А. А., Первушина Н. А. Проблематизация социально-педагогического взаимодействия с неполными семьями в меняющихся условиях 165
Манузина Н. Н., Садиева М. С. Психологические особенности формирования смысложизненных ориентаций потенциальных замещающих родителей в системе воспроизводства человеческого капитала региона 171
Тихомирова С. Е. Социально-педагогическая профилактика дефицитов развития у детей 3–4 лет в домашних условиях 178
Мозгунова Т. В. Сопровождение социализации детей из многодетных семей как направление деятельности социального педагога 182
Журавлева Л. Н. Особенности современной семьи и методы социально-педагогической работы с родителями учеников начальных классов в системе дополнительного образования 186

Раздел 6. Ресурсы дополнительного образования, внеурочной деятельности, воспитательной работы в развитии и социализации детей и молодежи

Баркова Ю. Н. От травмы к творчеству: арт-терапевтические методы в работе с несовершеннолетними в условиях семейного МФЦ 190
Богомолова А. С. Коррекция депривационных нарушений поведения у подростков с ОВЗ в условиях центра помощи детям в сельской местности на основе травмо-информированного и нейрокогнитивного подходов 193
Каличкин А. А. Внеурочная деятельность как пространство формирования метапредметных компетенций обучающихся основной школы 196
Скляр А. В. Формирование социальных навыков у детей раннего возраста: потенциал системы дополнительного образования 200
Стародымова Е. К. Рассмотрение социально-педагогической направленности программы дополнительного образования «Прелестная поделка» в условиях летнего школьного лагеря, её реализации и результативности 205
Попова А. Д. Формирование личностных результатов у подростков во внеурочной деятельности на уровне основного общего образования на основе лингвокультурологического подхода 210
Шашок К. С. Востребованность цифровых ресурсов вуза субъектами образовательной деятельности 215
Иртаева Э. В. От авторитета к доверию: эволюция роли наставника через Всероссийский проект «Движения первых» «Значимый взрослый» 222
Гайфулин А. В. Палаточные лагеря как форма социализации детей (из опыта работы Дома детского творчества «Созвездие» г. Томска) 226

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый сборник включает материалы XV Всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы теории и практики социальной педагогики», состоявшейся 26–27 февраля 2026 г. на базе кафедры социальной педагогики Томского государственного педагогического университета.

Юбилейная конференция в пятнадцатый раз объединила исследователей и практиков, подтвердив высокую значимость и востребованность площадки для профессионального диалога. Участниками мероприятия был освещен широкий спектр проблем и предложены разнообразные формы, методы и ресурсы социально-педагогической работы с детьми, подростками, молодежью в условиях быстро меняющегося мира.

Традиционно конференция объединила авторов различных городов и регионов России: Томска, Северска и Томской области, Москвы, Санкт-Петербурга, Белгорода, Саратова, Рязани, Воронежа, Саранска, Барнаула, Горно-Алтайска, Читы.

В материалах сборника представлены результаты теоретических и практических исследований ученых и представителей образовательного сообщества: студенческая молодежь (обучающиеся бакалавриата, специалитета, магистратуры), педагоги учреждений дошкольного, общего, дополнительного образования, преподаватели профессиональных образовательных организаций и вузов.

Содержание сборника сгруппировано в шесть разделов, определяющих актуальные направления социально-педагогических исследований и практик:

– социально-педагогическое сопровождение социализации ребенка в современных условиях;

– современные девиации и система социально-педагогической профилактики девиантного поведения детей, подростков и молодежи;

– гражданско-патриотическое воспитание и духовно-нравственное развитие детей и молодежи;

– социально-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения детей и подростков и профессионального становления молодых специалистов;

– особенности социально-педагогической работы с семьей;

– ресурсы дополнительного образования, внеурочной деятельности, воспитательной работы в развитии и социализации детей и молодежи.

Материалы данного сборника будут полезны специалистам помогающих профессий: социальным педагогам, педагогам-психологам, воспитателям, советникам по воспитанию и др., а также студентам и преподавателям педагогических вузов.

РАЗДЕЛ 1. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 316.61-053.4/.5:37.016:51-028.31

Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе формирования математических представлений

Socialization of preschool and primary school children in the process of forming mathematical concepts

Кротова Татьяна Леонидовна
Krotova Tatyana Leonidovna

МАОУ ДО ДДТ «У Белого озера», Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Аннотация. Социальное развитие дошкольников и младших школьников тесно связано с формированием познавательных способностей. В этот период развития у детей закладывается мотивация к обучению. Процесс социализации на занятиях математики обеспечивает включение детей в учебную деятельность, закладывает первичные социальные компетенции. Дети учатся уважительно относиться к взрослым и сверстникам, сотрудничать, учитывать мнение других.
Ключевые слова: социализация, оптимизация, климат, социальный интеллект, математика
Keywords: socialization, optimization, climate, social competence, mathematics

Этап старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста считается одним из высокосенситивных периодов становления личности. Развитие личности протекает в определенной социальной и культурной среде. Дети находятся на этапе самосознания, происходит развитие, чувствование себя, соотношение себя с другим, включение в активную позицию. Стремление проявить инициативу и желание попробовать новое способствуют формированию чувства уверенности и компетентности. Механизмом, способным обеспечить данную компетенцию, является социальный интеллект. Под социальным интеллектом понимается возможность понимать других людей и эффективно взаимодействовать с ними, прогнозировать их и свое поведение [1, с. 1]. При правильной организации процессов социализации на этом этапе интенсивно происходит развитие механизмов социального взаимодействия, умения действовать сообразно общественным нормам и правилам, осмысляя при этом и корректируя свою собственную деятельность. Правильная оптимизация учебного процесса может помочь в формировании учебной мотивации, заинтересовать ребенка в получении новых знаний, желании познавать мир чисел и закономерностей. Некорректно организованный учебный процесс может нести негативные переживания, сопровождающиеся тревожностью, чувством разочарования, неудовлетворенностью собой и миром вокруг себя. Важно научиться понимать себя и собственные чувства [2, с. 3].

© Кротова Т. Л., 2026

Для формирования социального интеллекта, социальной компетентности учащихся на занятиях математики можно использовать разные формы организации занятий, например, проводить занятия в форме таких игр, как «Математический футбол» (может проводиться в формате командного соревнования на развитие устного счета с применением интерактивной доски или по решению задач), «Грамотный покупатель» (математические задания, связанные с покупками, практическое пересчитывание монет), «Оплата коммунальных услуг» (отработка математических действий сложения и вычитания), «Числовое лото» (может проводиться индивидуально или в команде, необходимо устно решить примеры и закрыть указанные числа на карточке). Игры помогают ребёнку освоить базовые математические представления легко и естественно. Игры дают возможность получения нового опыта по своим возможностям, получая обратную связь мгновенно, делая выводы. Задача педагога построить игры таким образом, чтобы все ученики были включены в активное социальное взаимодействие, оказывали взаимопомощь, сотрудничали друг с другом, давали каждому ребенку побыть в центре внимания, почувствовать свой успех. Тогда у детей формируется познавательный интерес, а занятия становятся более результативными.

Необходимо принимать во внимание последние данные по влиянию крупной моторики на математические способности. Включение физической активности в образовательный процесс положительно влияет на социальные и когнитивные способности детей. В одном из исследований влияния крупной моторики на когнитивную деятельность выявлено, что математические способности имеют положительную динамику в группе 7-летних детей, в которой проводились занятия, направленные на развитие крупной моторики, по сравнению с группой детей с активными занятиями, направленными на развитие мелкой моторики. В контрольной группе, где не проводились специальные занятия, улучшений результатов в математических заданиях не выявлено [3, с. 29]. Значимость мелкой моторики известна всем, ее активно развивают, однако не стоит забывать и необходимо уделять внимание развитию крупной моторики, которая существенно влияет на познавательный процесс ребенка. Крупная моторика представляет собой контроль над большими мышцами. Разные активные движения, копирование движений взрослых, активные игры формируют крупную моторику. Время на занятиях по математике ограничено, и выполнять обычный комплекс упражнений нерационально по отношению к организации урока. Поэтому можно организовать занятия таким образом, где будет задействовано движение и мысль вместе, например, совершать двигательные активности с выполнением вычислительных навыков. С помощью небольших физминуток (3–4 минуты) можно формировать количественные представления (встать вместе в круг и подпрыгнуть на одной (двух) ногах указанное количество раз или подпрыгнуть на два раза меньше, чем дней в неделе, прыгнуть определенное количество раз на правой и левой ноге и т. д. Чем богаче и разнообразнее набор двигательной активности, тем больше пользы они могут принести. Из-за переключения на разные виды деятельности дети начинают проявлять более глубокий интерес к занятиям, также упражнения работают в роли перезагрузки, способствуя снятию перенапряжения и утомляемости. Кроме того, физические упражнения воспитывают важней-

шие качества характера, напрямую влияющие на процесс социализации ребенка, такие качества, как организованность, собранность (концентрация внимания и сосредоточенность на математических задачах), дисциплинированность (соблюдение установленных правил, выполнение домашних рекомендаций). Это служит предпосылкой для лучшего самоконтроля.

Творческие занятия оказывают положительный эффект на социализационный процесс детей, например, проведение занятия в форме мастер-класса, который может включать рисование графических изображений, создание моделей из конструктора, лепку геометрических фигур, выполнение аппликаций и т. д. Например, творческим занятием может стать рисунок семьи с помощью геометрических фигур. Такое занятие носит не только творческий характер, оно также направлено на развитие межпредметности (форма занятий, где изучаемый учебный материал иллюстрируется сведениями из других предметов, обеспечивая при этом синхронность обучения по пересекающимся темам нескольких предметов). Дети рисуют членов своей семьи, изучая состав семьи, что такое семья, считают, сравнивают количество друг с другом, составляют математические задачи по рисункам (некоторые дети мечтают о появлении еще одного ребенка в их семье или хотели бы завести животных). Такие рисунки носят практический характер для методики индивидуального социально-психологического изучения детей. Методика «Рисунок семьи» интерпретирует восприятие детей той ситуации, в которой они находятся, желания, страхи, актуальные потребности [4, с. 19].

Что касается актуальных потребностей, то современные дети значительно отличаются от детей прошлых поколений, раньше общество стремилось более строго контролировать поведение человека, сейчас внимание уделяется индивидуальности, внутренним побуждениям. Однако дисциплина на занятиях необходима. На современном уроке важно создать такое коллективное взаимодействие, где дети сами захотят внимательно слушать собеседника, соблюдать правила дисциплины и сотрудничества. Необходимы поддержка психологического климата в классе, эффективное взаимодействие учителем и учениками. Поэтому педагогам необходимо находить такие формы и методы организации занятий, где преобладает оптимистичный, доброжелательный, бодрый тип взаимодействия. Выстраивать новые фреймы при организации и построении занятий. Например, занятия чаще стали проводиться в парах или микрогруппах, коллективно (КСО – коллективный способ обучения). Методика КСО формирует и развивает мотивацию, включает каждого ученика в активную работу на весь урок, создает условия для психологического климата, происходит воспитательное взаимовлияние учеников, превращая каждого обучающегося в субъект самообучения. Ученики при таком формате обучения постоянно меняются ролями, становясь то обучаемым, то обучающимся в разных учебных ситуациях. Коллективные занятия позволяют развивать умение общаться, договариваться, учитывать мнения других участников группы [5, с. 53]. Существует несколько типов КСО. К типам работы коллективного способа обучения относятся:

– индивидуальный (самостоятельный тип работы, по инструкциям учителя, самостоятельно выполняет задания, читает литературу, запоминает правила, решает задачи);

– парный (предполагает форму работы в роли «ученик – ученик», совместную работу над одним материалом, но при этом каждый выполняет свою часть работы, «учитель – ученик», когда кто-то один объясняет материал, а собеседник слушает);

– групповой («ученик – ученики», «учитель – ученики» (один объясняет материал, а остальные слушают и задают вопросы, фронтальная форма обучения));

– коллективный (состав работающих учеников сменный, некоторая часть учеников в роли выступающих, остальные слушают, обсуждение происходит в парах, пары меняются). Важно постоянно менять тип обучения, тем самым активизируя познавательную деятельность.

Таким образом, основными целями социализации обучающихся на уроках математики является, во-первых, обеспечение условий для более успешной интеграции обучающегося в коллектив, для взаимодействия со сверстниками (работа в парах, группе), во-вторых, повышает уровень интеллектуального развития, интерес к учебному процессу, оптимизирует его. Формирование математических представлений будет гораздо эффективнее при использовании методов социализации на занятиях. Формируя позитивный благоприятный климат, атмосферу доверия, взаимопонимания на занятии, освоение знаний будет более продуктивным.

Список источников

1. Микляева Н. В., Чудесникова Т. А., Бардалим В. В. Развитие социального интеллекта детей дошкольного возраста. М. : Директмедиа Паблишинг, 2023. 120 с.

2. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 1999. 252 с.

3. Безруких М. М., Верба А. С., Филиппова Т. А. Ориентиры развития ребёнка 6–7 лет. Как отследить динамику развития детей : диагностическое пособие. М. : Просвещение, 2023. 40 с.

4. Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Репина Т. А. Социальная психология дошкольника. М. : Мозаика-Синтез, 2016. 352 с.

5. Кон И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 396 с.

УДК 371.015.3; 316.624

Сопровождение семейно-ролевой социализации девочек-подростков в общеобразовательной организации

Support for family-role socialization of teenage girls in a general education institution

Лобач Дарья Сергеевна
Lobach Daria Sergeevna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, lobach.daria.03@mail.ru

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

***Аннотация*.** Статья посвящена изучению темы семейно-ролевой социализации девочек-подростков и важности сопровождения рассматриваемого процесса в условиях общеобразовательной организации. Близкие, доверительные отношения и конструктивное взаимодействие в семье играют весомую роль в формировании у подростков желания создания в будущем собственной семьи и положительного ценностного отношения к настоящей. В статье приведены результаты поисково-констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, доказывающие актуальность темы, а также даны рекомендации по составлению программы сопровождения исходя из полученных результатов диагностических процедур.
***Ключевые слова*:** семья, семейно-ролевая социализация, сопровождение, девочки-подростки, общеобразовательная организация
Keywords: family, family-role socialization, support, teenage girls, general education organization

В современном мире влияние семьи на становление личности ребенка является весомым: изначально с помощью этой малой группы происходит освоение ребенком широкого спектра ролей, а все поведенческие реакции и функции той или иной роли он перенимает прежде всего от ближайшего окружения (семьи, родственников). Данный процесс называется социализацией, в частности, речь о семейно-ролевой социализации. И. П. Терновая дает рассматриваемому термину следующее определение: «Семейно-ролевая социализация – это процесс поэтапного усвоения социальных норм и навыков, ролей и формирования жизненного опыта, необходимых для полноценной жизни в обществе и создания семьи» [1].

Воспитание положительного ценностного отношения школьников к своей настоящей семье, а в дальнейшем к созданию собственной является одним из приоритетных направлений педагогической деятельности, так как от этого зависит не только благополучие семей, но и общества в целом.

По данным исследования ценностных ориентаций в отношении семьи, брака и рождения детей среди обучающихся 14–18 лет (всего 415 223 респондента из восьми федеральных округов и 89 регионов), проведенного в 2024 г. Институтом изучения детства, семьи и воспитания, было выявлено, что каждый четвертый еще

© Лобач Д. С., 2026

не задумывался о создании семьи, каждый десятый не хочет (не планирует) ее создавать, а 6% не планируют иметь детей [2]. Статистика показывает, что ценность создания собственной семьи для ребенка в современном мире теряет значимость. Одной из причин этого может быть отсутствие теплых, близких и доверительных отношений в настоящей семье, а также период переходного возраста, подростковые бунты и неумение конструктивно разрешать возникающие разногласия и конфликты с родными.

Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод о том, что складывающаяся ситуация способна повлиять не только на ухудшение демографии, но и на снижение уровня духовно-нравственного развития населения, общества в целом. В связи с этим важность и значимость работы в данном направлении отмечаются государством, в частности, в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей», где одной из задач является «сохранение, укрепление и продвижение традиционных семейных ценностей (в том числе защита института брака как союза мужчины и женщины), обеспечение преемственности поколений» [3].

Мы заинтересовались изучением рассматриваемого социокультурного феномена и решили провести исследование в рамках выполнения выпускной квалификационной работы с целью формирования положительного отношения подростков к своей настоящей и будущей семье как жизненно важной ценности.

Целевая аудитория исследования – девочки старшего подросткового возраста (15–17 лет). Данная выборка была определена не случайно, так как на этот этап взросления приходится выполнение многих жизненно важных задач. Например, становление личности и осознание своей гендерной принадлежности. Именно в подростковом возрасте в сознании девушек формируются взгляды на семью, обязанности в ней, отношения между мужчиной и женщиной, воспитание детей, социальные роли и функции, представления о женственности и мужественности. На формирование этих взглядов воздействуют в первую очередь родители, а если быть еще точнее – мамы, которые оказывают большое влияние на общую атмосферу и климат семьи, сохранение и поддержание семейных ценностей и традиций, они как некая «нить», эмоционально связывающая всех членов семьи.

Девочки-подростки хотят быть более близкими с родителями, но одновременно с этим у них присутствует и стремление к самостоятельности, что часто сопровождается эмоциональной неустойчивостью и конфликтами, неумением найти общий язык и быть понятыми. В такой непростой период взросления важно сохранить и укрепить дружеские, теплые взаимоотношения с мамой и папой, основанные на помощи, поддержке и любви, что будет являться залогом и основой положительного отношения девочки-подростка к своей настоящей, а впоследствии и будущей семьи.

Помочь в процессе семейно-ролевой социализации девочек-подростков могут специалисты общеобразовательной организации, реализующие программу сопровождения рассматриваемого процесса посредством различных форм и методов работы, в том числе и с родителями обучающихся.

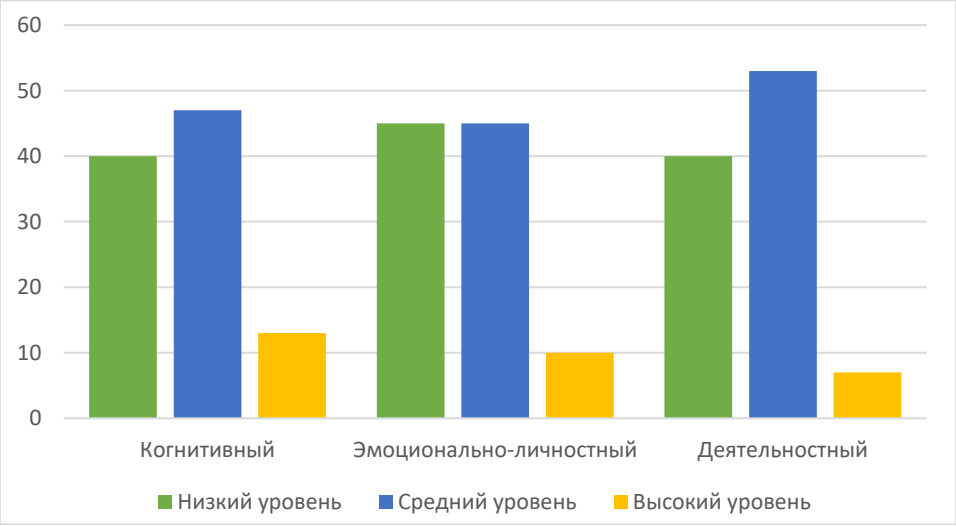
Актуальность темы нашего исследования подтверждается полученными результатами диагностики в рамках поисково-констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Нами был выработан критериально-диагностический аппарат, представленный тремя критериями (когнитивным, эмоционально-личностным, деятельностным), показателями по каждому из них и соответствующими диагностическими методиками (таблица).

Критериально-диагностический аппарат исследования

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Когнитивный	Знания о понятии «семья», о роли семьи в обществе, об особенностях семьи в целом и своей семьи, в частности, о способах и методах поддержания благоприятной атмосферы в семье	Анкета «Знания о семье и семейных отношениях» (адапт. анкета О. В. Зверевой)
Эмоционально-личностный	Степень эмоциональной близости с членами семьи	Диагностика «Шкала семейной адаптации и сплоченности». Авторы: Д. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави (адапт. Э. Г. Эйдемиллер, М. Ю. Городновой) [4]
Деятельностный	Умение выстраивать конструктивное взаимодействие в семье в конфликтных ситуациях, способность оказывать помощь и поддержку членам семьи	Опросник «Шкала семейного окружения». Авторы: Р. Моос, Б. Моос (адапт. С. Ю. Куприянова) [5]

На базе лицея № 8 им. Н.Н. Рукавишникова г. Томска была проведена диагностика по каждому из вышеописанных критериев, участие в ней приняли 15 респондентов (девочек-подростков), обучающихся в 10-м классе. С полученными результатами можно ознакомиться на рисунке.



Результаты диагностических процедур на поисково-констатирующем этапе ОЭР

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что большая часть респондентов показывает примерно равный результат по каждому из критериев на низком и среднем уровне, а показатели высокого уровня крайне низки.

Так, исходя из полученных данных по эмоционально-личностному критерию, в целом мы можем судить о недостаточной степени эмоциональной близости девочек-подростков с членами семьи.

Говоря о деятельностном критерии, стоит отметить, что многие обучающиеся выбирали варианты ответа, указывающие на открытое выражение агрессии и неумение разрешать возникающие конфликтные ситуации в семье конструктивными способами.

Результаты по когнитивному критерию отражают знания девушек о семейных отношениях, типах, видах и функциях семьи, ее роли в обществе, а также о собственной семье, родословной, традициях, способах и методах поддержания благоприятной атмосферы, конструктивном разрешении конфликтных ситуаций. С последними пунктами у подростков возникали особенные сложности, в то время как осведомленность об особенностях семьи из курса обществознания оказалась на достаточном для ответов на вопросы уровне.

Таким образом, тема сопровождения семейно-ролевой социализации девочек-подростков в общеобразовательной организации является актуальной и требует внимания.

Основываясь на полученных данных, при составлении программы сопровождения следует рекомендовать делать серьезный акцент на следующих темах:

– изучение истории своей семьи, ее традиций, итогом которого может стать, например, организация выставки по семейным реликвиям, создание генеалогического древа и др.;

– изучение способов конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, техник эффективного общения и поддержания благоприятной семейной атмосферы.

Наиболее эффективными формами и методами учебной работы в рамках данной темы могут быть ролевые игры, решение кейс-задач, коммуникативные тренинги, демонстрация отрывков из книг и/или фильмов с последующим анализом и др.

Отдельным блоком/модулем в программе можно выделить работу с родителями (или конкретно мамами, зачастую более включенными в процесс воспитания) девочек-подростков. Это, на наш взгляд, будет способствовать повышению родительской компетентности и осознанности. К проведению занятий целесообразно привлечь педагога-психолога для обсуждения тем, связанных с подростковыми кризисами, проблемами, возникающими между детьми и родителями в данный период, и наиболее благоприятными путями их разрешения. Формы и методы, используемые при взаимодействии с родителями, могут быть такими же, как и при работе с подростками, но адаптированными под контекст и целевую аудиторию (например, анализ кейс-ситуаций, тренинги).

На повышение результативности программы может повлиять совместная работа с подростками и родителями на базе образовательной организации с поддержкой и помощью педагогов, педагогов-психологов, способствующая укреплению

взаимосвязи, эмоциональной близости и, как следствие, формированию положительного, позитивного отношения к семье, где можно найти опору и поддержку, а также появление в сознании некого образца семьи для создания в будущем собственной ячейки общества. При этом можно прибегнуть к таким форматам работы, как семейные конференции, тренинги эффективного общения, проектная деятельность, киноклуб, ролевые и деловые игры и др.

Итак, тема семейно-ролевой социализации требует особого внимания. Заинтересованность общеобразовательной организации в сопровождении рассматриваемого процесса состоит в укреплении эмоциональной связи между подростками и родителями, что непосредственно сказывается на формировании взрослой, самостоятельной личности, ориентированной на создание семьи и продолжение рода в будущем.

Список источников

1. Терновая И. П. Семейно-ролевая социализация личности как социокультурный феномен // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 11. С. 90–94.

2. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения : аналитический отчет. М. : ФГБНУ «ИИДСВ», 2024. 32 с. URL: https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/e09/f4zsunj1wgdl6znsdciea45hvd6h46f7.pdf (дата обращения: 19.01.2026).

3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации № 809: от 09.11.2022 // Президент России : официальный сайт. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S (дата обращения: 19.01.2026).

4. Опросник Шкала семейной адаптации и сплоченности (Опросник FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона) // Психология счастливой жизни: URL: https://psycabi.net/testy/297-oprosnik-shkala-semejnoj-adaptatsii-i-splochennosti-oprosnik-faces-3-test-d-kh-olsona (дата обращения: 20.01.2026).

5. Шкала семейного окружения (ШСО). URL: https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2021/10/shkala-semejnogo-okruzhenija.pdf (дата обращения: 20.01.2026).

УДК 371.3

Проектно-исследовательская деятельность в школе как способ развития социальной активности подростков

Project-based research activity at school as a means of developing social activity in adolescents

Сушков Денис Владимирович
Sushkov Denis Vladimirovich

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия, denissushkov64@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проектно-исследовательская деятельность как ключевой педагогический инструмент формирования и активизации социальной позиции подростков. В статье обосновывается, что проектно-исследовательская деятельность выступает средством социализации и формирования активной гражданской позиции подростков. Выявляются педагогические условия эффективной реализации технологии учебных исследований для развития социальной активности подростков.
Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, исследовательская деятельность подростков, социальная активность подростков, подростковый возраст
Keywords: project-based research activity, adolescent research activity, social activity of adolescents, adolescence

Школьная система традиционно рассматривается как один из важнейших агентов социализации подростка. Однако современный мир предъявляет к школе дополнительные требования к формированию у подростков качеств активного гражданина, способного к инициативному и ответственному участию в жизни общества, а также рефлексии ценностных оснований собственной деятельности и поступков. Особенную актуальность эта задача приобретает именно в подростковый период, на который приходится наиболее активное становление субъектности, поиска смыслов и собственной социальной роли.

Традиционная классно-урочная школьная система обычно оказывает недостаточное влияние на развитие социальной активности. Проектно-исследовательская деятельность выступает одним из наиболее действенных педагогических средств, способствующих развитию у подростков активной общественной позиции. Тем не менее в рамках реальной школьной практики организации учебных исследований она зачастую сводится к сугубо формальному процессу, лишённому как общественной актуальности, так и личностной значимости для подростков. В связи с чем возникает необходимость выявления условий и механизмов, благодаря которым положительное влияние исследовательской деятельности на развитие общественного сознания и активности подростков станет максимальным.

К проблеме социальной активности подростков обращалось значительное количество исследователей. Авторы постулируют направленность этого качества лич-

© Сушков Д. В., 2026

ности на решение стоящих перед обществом задач [1]. Более того, именно социальная активность рассматривается ими как один из механизмов развития личности. В психолого-педагогической литературе в структуре социальной активности выделяется мотивационный, ориентировочный, регулировочный и поведенческий компоненты [2]. О пользе проектной деятельности для развития мотивации, личностного роста и самореализации в общественно значимой деятельности свидетельствует исследование Т. С. Комиссаровой [3].

Среди многообразия учебных проектов, направленных на активную общественную деятельность, следует выделить несколько базовых типов. Наиболее простым для реализации являются информационно-просветительские проекты. Они направлены на привлечение внимания аудитории на некоторую актуальную общественную проблему. Она может касаться вопросов функционирования микрорайона, экологических проблем или проблем возникающих в жизни самих подростков. Каждый из этих проектов направлен на информирование определённой группы людей о некоторой актуальной для этой группы людей, а также для самого подростка теме.

Следующим типом проектов, отличающихся уже большей вовлечённостью, являются проекты прямого ограниченного по времени действия. Они направлены на непосредственное, локальное решение проблемы усилиями команды учащихся. Это может быть организация школьной выставки или музея, исследование, анализ и последующие рекомендации по решению актуальной проблемы подростковой жизни.

Наиболее сложным типом проектно-исследовательской деятельности являются долгосрочные проекты. Этот тип проектов требует более глубокой проработки, но его реализация выводит исследовательскую деятельность на новый уровень. Такие проекты направлены на долгосрочное исследование и изменение окружающего подростка мира. Участие в них наиболее способствует развитию субъектной позиции и гражданской идентичности подростка.

Для достижения максимальной эффективности проектно-исследовательской деятельности подростков и развития их социальной активности необходимо создать систему соответствующих условий. Центральным из этих условий является общественная значимость исследуемой подростком темы. Проект, над которым работает обучающийся, должен быть основан на решении реальной, а не искусственно сконструированной педагогом проблемы. Из этого следует, что замысел исследования должен рождаться из потребностей, наблюдений подростков, а также обсуждения и дискуссий между ними.

Другое важнейшее условие, способствующее развитию социальной активности подростков, связано с поддерживающей деятельностью со стороны педагога. Так, О. С. Газман, наряду с обучением и воспитанием, выделяет третью важнейшую составляющую образовательного процесса – педагогическую поддержку. Эта деятельность педагога заключается в помощи ребёнку в процессе решения им его индивидуальных проблем [4]. Важнейшим условием подобной практики, по мнению Н. Б. Крыловой, является гуманистическая позиция педагога, способствующая самоопределению подростка [5]. Среди подходов к определению понятия педагогической поддержки Е. А. Александрова выделяет диалогический, событийный, эмоционально-ценностный и рефлексивный [6]. Применительно к организации иссле-

довательской деятельности эта деятельность заключается в том, что учитель задаёт наводящие вопросы, способствующие разрешению затруднений, и содействует становлению субъектной позиции подростка.

К условиям, способствующим развитию социальной активности подростков, следует также отнести системность в организации проектной деятельности. Системность прежде всего включает открытость системы образовательной организации к инициативам подростков. Администрация и педагогический коллектив должны быть готовы поддерживать обучающихся в их начинаниях и помогать в обеспечении необходимыми ресурсами. Системность в организации проектно-исследовательской деятельности заключается также и в наличии иерархии: от простых, краткосрочных проектов в средних классах – к сложным, межпредметным проектам в старшей школе. Вместе с тем указанная система должна быть интегрирована с учебным планом, а не оставаться придатком учебного процесса, что придает учебной деятельности практический смысл.

В заключение необходимо отметить, что проектно-исследовательская деятельность, организованная с учётом указанных условий, представляет собой эффективную педагогическую технологию, способствующую формированию и развитию социально активной личности. Она создает в школе уникальную среду, подросток может испытать себя в роли исследователя, аналитика, лидера и гражданина. Участие в ней позволяет преодолеть границу между школой и жизнью сообщества и способствует формированию ответственного инициативного человека, активно преображающего мир вокруг себя. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Список источников

1. Белетова Д. Б., Зритнева Е. И. Педагогические условия развития социальной активности подростков // МНКО. 2020. № 5 (84). С. 124–126.

2. Иванова Л. К., Колесов И. В. Социальная активность подростков: структура, критерии и показатели оценки // Вестник ТГУ. 2014. № 11 (139).

3. Комиссарова Т. С., Мехдиева И. Д. Кызы. Формирование социальной активности подростков в системе дополнительного образования // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 30–34.

4. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 296 с.

5. Крылова Н. Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск : УлГПУ, 2005. С. 193–201.

6. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 210. С. 117–123.

УДК 37.013.42-051:005.336.2:004

Цифровая компетентность педагога как условие профилактики рисков социализации школьников

Digital competence of a teacher as a condition for preventing the risks of socialization of schoolchildren

Саликов Денис Александрович
Salikov Denis Alexandrovich

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия

Научный руководитель: Петренко Антонина Анатольевна,
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия,
petr-antonina1@yandex.ru

***Аннотация*.** Статья посвящена проблеме взаимосвязи цифровой компетентности учителя и его готовности к профилактике рисков, сопровождающих социализацию школьников в эпоху цифровых преобразований в образовании. В статье обосновывается необходимость смены парадигмы: от оборонительной позиции по отношению к цифровой реальности – к конструктивному сотрудничеству с ней. Определяются ключевые функции современного учителя: проектировочно-защитная и адаптивно-рефлексивная. В заключении констатируется, что именно сформированная цифровая компетентность педагога позволяет ему, с одной стороны, купировать деструктивные влияния цифровизации (кибербуллинг, зависимость), а с другой – целенаправленно формировать у школьников навыки безопасного поведения в интернете.
***Ключевые слова*:** цифровая компетентность, педагог, социализация школьников, риски цифровизации, профилактика
Keywords: digital competence, educator, socialization of schoolchildren, digitalization risks, prevention

Текущий этап развития системы образования характеризуется интенсивной цифровой трансформацией, которая проникает во все сферы школьной жизни. Внедрение в образовательный процесс информационных технологий расширяет образовательные и развивающие возможности, но в то же время создает целый комплекс новых социально-педагогических проблем. В этих обстоятельствах педагог занимает центральную позицию как основной координатор взаимодействия обучающегося с цифровой средой. На первый план выходит проблема формирования у педагога цифровой компетентности, которая представляет собой не только совокупность технических навыков, но и способность минимизировать риски негативного воздействия цифровизации на процесс социализации школьников.

Необходимость в таком подходе обусловлена серьезными вызовами современности. Как справедливо отмечает Т. А. Ромм, «значимыми становятся вопросы безопасности жизни человека под влиянием доступности информации антинравственного свойства, низкого культурного уровня сетевой коммуникации» [1, с. 521]. Пе-

© Саликов Д. А., 2026

дагог, который обладает высоким уровнем цифровой компетентности, должен стать для школьников навигатором в мире информации, осуществляя фильтрацию контента и содействуя формированию у школьников навыков безопасного и этичного поведения в сети.

Наибольшую актуальность эта проблема приобретает при работе с подростками, поскольку их социализация все чаще смещается в онлайн-среду. Исследователи Т. Ф. Пушкина и А. С. Пушкин обращают внимание на то, что одной из приоритетных задач сегодня становится опережение деструктивных влияний цифровизации на личностное развитие школьников подросткового возраста [2]. Из простого технического навыка цифровая компетентность педагога превращается в средство социальной профилактики. Квалифицированный в области цифровых технологий педагог способен не просто внедрять цифровые технологии в образовательный процесс, но и выявлять у обучающихся ранние признаки, например, кибербуллинга или интернет-зависимости.

Анализ функций педагога в цифровой среде невозможен без опоры на научные теории, которые описывают социализацию школьников в условиях тотальной цифровизации. Многие ученые подчеркивают, что виртуальное пространство стало полноправным участником процесса взросления личности и пренебрегать его ролью больше нельзя. Как справедливо отмечают Л. М. Аллахвердиева и А. Т. Гаспаришвили, важнейшей задачей сегодня становится перестройка воспитательной работы: современный педагог должен не отвергать новые реалии социализации, а обращать их во благо, что становится возможным лишь при достаточном уровне цифровой грамотности и профессионализма [3]. Следовательно, цифровая компетентность – это не просто умение пользоваться техникой, а основа для выстраивания полноценного воспитательного процесса.

Важно подчеркнуть, что применение цифровых технологий в образовании осложняется их разнонаправленным влиянием на становление личности и учителю необходимо это учитывать. В современной науке об образовании и психологии всё активнее обсуждается, насколько конструктивно или деструктивно ребенок взаимодействует с цифровым миром. В частности, в работах Л. Г. Воронцовой и А. В. Елупахиной обосновывается идея о неоднородности влияния экранного времени на развитие детей. Исследователи подчеркивают, что активное взаимодействие с качественным контентом стимулирует речевое, интеллектуальное и творческое развитие, тогда как пассивное потребление информации, напротив, тормозит эти процессы [4]. В этом и заключается новая миссия учителя: именно он берет на себя ответственность за наполнение детского «экранного времени» смыслом, делая цифру союзником, а не врагом.

Понимание готовности учителя защищать школьников от социальных рисков невозможно без анализа того, какое место цифровая среда занимает в его собственной профессиональной деятельности. Как показывает обзор исследований, долгие годы в образовательной мысли главенствовал так называемый охранительный подход к взаимодействию ребенка с технологиями. Как отмечают А. И. Савенков и Т. Д. Савенкова, «по сложившейся традиции, с точки зрения проблем воспитания и позитивной социализации личности, цифровая среда рассматривается преимуще-

ственно как негативный фактор» [5, с. 24]. Парадокс ситуации в том, что, пытаясь уберечь ребенка от рисков, охранительная стратегия лишает его возможности научиться этим рискам противостоять. Исследователи подчеркивают принципиально важную мысль: запретить цифровую среду невозможно, а значит, единственно верной стратегией для педагогов становится выстраивание с ней партнерских отношений [5]. Сказанное выше подводит к закономерному выводу: в центр профессиональной подготовки педагога должно быть поставлено не освоение запретительных тактик, а умение превращать цифровую среду в пространство развития. Цифровизация образования – это не просто очередное пополнение методической копилки учителя новыми гаджетами и программами. Она меняет саму суть, саму архитектуру воспитания. Сегодня учитель нужен не как источник готовых истин, а как навигатор, помогающий ученику не потерять себя в сложном переплетении физического и виртуального пространств. Педагог сегодня должен уметь из токсичного контента извлекать уроки, из кибербуллинга – поводы для разговора о эмпатии, из зависимости – тему для разговора о самоконтроле. Перед нами контур нового профессионализма, в котором нравственные основы воспитания не отвергают цифру, а овладевают ею как средством трансляции. Это предполагает пересмотр содержания педагогического образования, включение в него модулей по цифровой педагогике (как учить с помощью технологий), медиапсихологии (как влияет информация на психику) и методике смешанного обучения (как соединить живое общение и онлайн так, чтобы это воспитывало).

Потребность в педагогах, способных соединять традиционные воспитательные ценности с возможностями гибридной реальности, сегодня очевидна. Однако эмпирические исследования показывают, что именно в этой области у учителей наблюдаются наиболее серьезные профессиональные затруднения. Международный опыт, представленный в работах Н. Шевелевой с коллегами, свидетельствует о том, что многие педагоги испытывают затруднения при интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Исследователи резюмируют: повышение цифровой компетентности учителей должно быть не стихийным, а целенаправленным – с опорой на диагностику реальных профессиональных дефицитов. Только такой подход способен повлиять и на качество школьного образования, и на сокращение цифрового разрыва в обществе [6]. Базовые цифровые компетенции педагога – это тот фундамент, на котором и может выстраиваться дальнейшее освоение инновационных подходов к воспитанию. Поэтому диагностика и восполнение пробелов в этой области становятся первоочередной задачей.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать: профилактика цифровых рисков в работе с подростками требует от педагога не просто владения отдельными техническими новинками, а глубокого понимания того, как меняется его место и функции в образовании в целом. Если прежде учитель воспринимался как носитель эталонного знания, то сегодня его роль трансформируется в роль проводника, помогающего ученику не заблудиться в лабиринтах гибридной реальности и сохранить ценностные ориентиры. Подобная трансформация требует от учителя принципиально иного типа взаимодействия с цифровой средой – партнерского. Это означает, что педагог не вступает в противостояние с технологиями и не закрывает на

них глаза, а целенаправленно задействует их ресурсы для достижения воспитательных целей. Партнерство с цифровой средой предполагает реализацию двух ключевых функций. Первая – проектировочно-защитная: конструирование такого цифрового пространства, которое минимизирует риски и максимизирует развивающий потенциал для социализации учащихся. Вторая – адаптивно-рефлексивная: непрерывное отслеживание собственных профессиональных дефицитов и их оперативное восполнение в условиях опережающего развития технологий. При данных условиях учитель обретает качественно иную позицию: из пассивного исполнителя, подстраивающегося под технологические новации, он превращается в активного стратега, способного даже в потенциальных угрозах цифровой среды увидеть и реализовать воспитательный потенциал.

Список источников

1. Ромм Т. А. Воспитательный потенциал образования в эпоху цифровизации // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка : XX Международные Лихачевские научные чтения, Санкт-Петербург, 9–10 июня 2022 года. СПб. : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. С. 521–522. EDN: GNDPUZ

2. Пушкина Т. Ф., Пушкин А. С. Риски цифровизации образования школьников подросткового возраста // Цифровое общество: проблемы и перспективы развития : сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Воронеж, 22 апреля 2021 г.). Воронеж : Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г. Ф. Морозова, 2021. С. 47–53. DOI: 10.34220/DSPPD2021_47-53. EDN: WGDCAF

3. Аллахвердиева Л. М., Гаспаришвили А. Т. Цифровая социализация школьников и ее влияние на развитие гуманитарной направленности российского образования // Alma Mater («Вестник высшей школы»). 2021. № 5. С. 26–30. DOI: 10.20339/AM.05-21.026. EDN: HGKKCW

4. Воронцова Л. Г., Елупахина А. В. Цифровые технологии: возможности и риски для детского развития // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. : О. Н. Анцыпирович [и др.] ; под общ. ред. О. Н. Анцыпирович. Минск, 2024. С. 86–89.

5. Савенков А. И., Савенкова Т. Д. Подготовка будущих педагогов к формированию социального опыта у школьников в цифровой среде // Педагогическое образование и наука. 2023. № 4. С. 24–29. DOI: 10.56163/2072-2524-2023-4-24-30. EDN: VAMDVE

6. Sheveleva N., Mahotin D., Lesin S., Curteva O. Preparing teachers for the use of digital technologies in educational activities // SHS Web of Conferences: The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020), (Moscow, 24–26 августа 2020 г.). Vol. 98. EDPsciences: EDPsciences, 2021. P. 5016. DOI: 10.1051/shsconf/20219805016. EDN: KOWDRZ

УДК 37.013.42:364-57-055.862

Специфика пребывания детей в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей

The specifics of children's stay in Children's Care Centers for Children Deprived of Parental Care

Лейко Наталия Николаевна
Leiko Natalia Nikolaevna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Демина Людмила Сергеевна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, eremina_ls@tspu.ru

***Аннотация*.** Данная статья посвящена особенностям и последствиям пребывания детей в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей.
***Ключевые слова*:** помощь, пребывание, особенности, факторы, привязанность
Keywords: help, residence, peculiarities, factors, attachment

Приоритетным направлением политики государства является оказание помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Дети попадают под опеку государства часто уже надломленными психически, поэтому важно анализировать не только организационно-педагогическую, но и психолого-педагогическую специфику пребывания детей в учреждениях. Данное знание обеспечит благополучие детей, создаст благоприятную среду для их развития, а также для их успешной социализации и адаптации в обществе.

Целью данной статьи является анализ опыта деятельности центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, и выявление специфических особенностей пребывания в них детей.

Под учреждением Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, понимается учреждение, где дети круглосуточно находятся, в отношении которых решается вопрос по их дальнейшему жизнеустройству [1, с. 263].

Пребывание ребенка в Центре помощи (детском учреждении круглосуточного пребывания) имеет свои преимущества и недостатки. Так, учитывая травмирующие, иногда опасные для жизни условия в неблагополучной семье, изоляция ребенка от этих травмирующих факторов, безусловно, является положительным фактором. Ребенок оказывается в безопасности, его жизнеустройством начинают заниматься специалисты.

На основе анализа современных научных трудов (В. Н. Ослон, 2006; И. А. Алексеева, 2023; И. Н. Григович, 2022) [2, 3], а также материалов анкетирования 10 специалистов ОГКУ «Орлиное гнездо», были выявлены основные негативные аспекты, с которыми сталкиваются дети при размещении в государственных учреждениях для несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей [4]:

© Лейко Н. Н., 2026

1. Нечеткость жизненной ситуации и недостаток информации. Попадание ребёнка в учреждение зачастую происходит внезапно и без его согласия. Даже при сложных семейных обстоятельствах редко кто из детей самостоятельно выбирает такой путь. Вследствие этого у подростка отсутствует психологическая готовность к переменам, а также базовые сведения, позволяющие осмыслить произошедшее: он не понимает причин своего помещения в учреждение, опасается, что родители отказались от него из-за его поведения, не знает сроков пребывания и перспектив возвращения домой. Ответы взрослых зачастую расплывчаты или избегающие, что лишь усиливает тревожность и формирует искажённые ожидания. Отсутствие прозрачности само по себе травмирует ребёнка, затрудняя адаптацию к новым условиям. Кроме того, оставаясь один на один с переживаниями, ребёнок не имеет возможности обсудить свои чувства со взрослым или повлиять на ситуацию, что нередко проявляется в виде протестного или депрессивного поведения.

По результатам нашего внутреннего опроса восемь из десяти сотрудников Центра «Орлиное гнездо» поделились наблюдениями: большинство детей в первые дни задают одни и те же вопросы: «Почему я здесь?», «Когда заберут?». Но, не получая чётких ответов, замыкаются в себе или проявляют агрессию. Один воспитатель отметил случай, когда мальчик девяти лет в течение двух недель отказывался есть, полагая, что его поместили в учреждение в качестве наказания за плохие оценки.

2. Недостаток индивидуального внимания и отсутствие устойчивых эмоциональных связей со взрослым. Многие дети, попадающие в учреждения, уже имеют опыта дефицита родительской заботы, поэтому их потребность в надёжной привязанности к взрослому особенно высока. Однако в условиях группового воспитания даже самый преданный педагог не в состоянии удовлетворить эмоциональные запросы каждого ребёнка. Речь идёт не о капризах, а о базовой потребности в тепле, поддержке и чувстве безопасности. Стремясь компенсировать эмоциональный вакуум, дети нередко привлекают внимание деструктивными способами – истериками, нарушением правил. При этом для ребёнка даже осуждение взрослого предпочтительнее полного игнорирования. Дефицит внимания также порождает жёсткую конкуренцию между детьми, что ведёт к внутригрупповой агрессии и напряжённости. Дополнительно у таких детей нарушаются личные границы: они с трудом различают «своё» и «чужое», болезненно реагируют на попытки взрослых установить дистанцию.

В ходе опроса коллег выяснилось, что семь специалистов регулярно сталкиваются с ситуациями, когда дети намеренно ломают игрушки или устраивают конфликты, чтобы «добиться реакции» от воспитателя. Одна психолог рассказала, как девочка-подросток каждый вечер устраивала истерики перед сном, пока к ней не подходила воспитательница – ребёнок позже призналась, что так «чувствовала себя нужной».

3. Конкуренция между детьми за внимание взрослых как следствие эмоционального голода. Недостаток индивидуального подхода и ощущение «обезличенности» провоцируют у детей чувство незначимости: у них отсутствует взрослый, который выделяет их среди других, часто нет личных вещей или собственного пространства, где можно побыть в одиночестве. Ребёнок не ощущает контроля ни над окружением, ни над собственной жизнью. В таких условиях конкуренция за внимание воспитателя становится способом самоутверждения, но приводит к росту враж-

дебности в коллективе и усилению чувства одиночества даже среди сверстников. Опрос показал, что шесть сотрудников отметили рост конфликтов в группах в дни, когда воспитатели были перегружены. Например, в одной группе два мальчика подрались из-за права первым помочь воспитателю накрыть на стол – для них это был способ доказать свою значимость. Коллеги подчеркнули, что такие ситуации учащаются в периоды повышенной нагрузки на персонал.

4. Высокая текучесть кадров и нестабильность состава персонала. Частая смена воспитателей, а также режим работы сутки через трое создают дополнительную травму для детей, уже имеющих опыт нарушенных привязанностей. Большинство из них прибыли в учреждение с искажённым восприятием мира: они не верят в надёжность отношений, ожидают предательства, страдают от заниженной самооценки и тревожности. Для таких детей каждая смена взрослого подтверждает убеждение: «никому нельзя доверять», «всё хорошее быстро заканчивается». Это затрудняет формирование дружеских связей, повышает чувствительность к критике и провоцирует агрессивное поведение как защитную реакцию [5]. Согласно данным опроса, девять из десяти сотрудников связывают всплески дезадаптивного поведения у детей (отказ от занятий, аутоагрессия) именно с уходом знакомого воспитателя. Одна воспитательница поделилась историей: после увольнения её коллеги семилетний мальчик две недели отказывался разговаривать с новым педагогом, постоянно спрашивая: «Она больше не вернётся?».

Итак, специфическими особенностями пребывания детей в государственных учреждениях являются: неопределенность ситуации и дефицит информации, дефицит внимания и отсутствие эмоциональных связей со значимым взрослым, конкуренция среди детей за внимание взрослого, смена персонала.

Вышеуказанные проблемы требуют создания программы реабилитации. Следующим шагом в исследовательской работе будет внедрение современной модели реабилитации. Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что разработанная модель реабилитации будет использована для улучшения нормализации жизни детей и создания терапевтического окружения в условиях Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Выводы, сформулированные в ходе исследования, могут быть полезны всем учреждениям, в которых проживают дети, имеющие травму привязанности.

Список источников

1. Алексеева И. А., Новосельский И. Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь. 4-е изд., переработ. и доп. М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2020. 470 с.

2. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот. М. : Генезис, 2008. 368 с.

3. Григорович И. Н. Синдром жестокого обращения с ребенком. М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2022. 183 с.

4. Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Орлиное гнездо» за 2024 год : ежегодный отчет Областного государственного казенного учреждения «URL: http://og-tsk.ru/upload/files/2025/11/141125/Otchet_za_2024_god.pdf (дата обращения: 12.12.2025).

5. Петрова Е. А. Риск созависимости в деятельности специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей : специальность 19.00.07 : дис. ... канд. психол. наук / Петрова Елена Алексеевна. СПб., 2008. 158 с.

УДК 371.015.3; 316.624

Тьюторское сопровождение проектной деятельности старшеклассников как ресурс их социализации на основе модели распределённого наставничества

Tutor support for high school students' project activities as a resource for their socialization based on the distributed mentoring model

Зарецкая Екатерина Александровна, Денисова Елена Валентиновна
Zaretskaya Ekaterina Aleksandrovna, Denisova Elena Valentinovna

МАОУ СОШ № 35, г. Томск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается потенциал тьюторского сопровождения проектной деятельности старшеклассников как эффективного инструмента их социализации. Автор обосновывает необходимость перехода от формального руководства проектами к индивидуальному тьюторству, позволяющему связать тему проекта с личными интересами и жизненными мотивами обучающегося. Теоретической основой выступает современная французская модель распределённого наставничества "Trainer-Tutor-Mentor-Coach", предполагающая разделение педагогических ролей. В качестве примера приведён кейс реализации проекта по созданию программного продукта для оптимизации транспортной логистики, демонстрирующий, как внутри школы могут быть реализованы все четыре роли наставничества. Предложен практический инструмент для педагогов: сценарий тьюторской встречи «10 минут».
Ключевые слова: тьюторство, наставничество, проектная деятельность, социализация старшеклассников, модель "Trainer-Tutor-Mentor-Coach", метапредметные проекты, распределённое наставничество
Keywords: tutoring, mentoring, project activities, socialization of high school students, Trainer-Tutor-Mentor-Coach model, meta-subject projects, distributed mentoring

Современное образование требует подготовки выпускников, способных не просто воспроизводить знания, но и самостоятельно применять их в новых профессиональных и социальных условиях. Проектная деятельность как обязательный компонент образовательных стандартов обладает для этого значительным потенциалом. Однако формальный подход к проектам (сделал и забыл) не дает желаемых результатов в социализации личности. Решением выступает тьюторство и наставничество, переводящие проектную работу из плоскости учебного задания в плоскость жизненной стратегии.

Цель данной статьи – показать эффективность модели тьюторского сопровождения, основанной на реализации долгосрочных метапредметных проектах, интегрированных с интересами обучающегося.

Современные зарубежные исследования рассматривают наставничество не как единую функцию, а как систему взаимодополняющих ролей. Особый интерес представляет французская модель "Trainer-Tutor-Mentor-Coach Quartet", разработанная исследователями ORSYS (Франция, 2025) [2]. Данная модель предлагает четкое разграничение четырёх ролей в образовательном процессе и представлена в табл. 1.

© Зарецкая Е. А., Денисова Е. В., 2026

Таблица 1

Распределение ролей в модели наставничества "Trainer-Tutor-Mentor-Coach"

Роль	Функция	Задачи
Trainer (обучающий)	Передаёт конкретные знания и технические навыки	Объясняет, как работать с инструментами, осваивать предметные области
Tutor (тьютор)	Обеспечивает операционную поддержку, помогает интегрировать знания в реальные ситуации	Помогает с планированием, структурой проекта, соблюдением сроков
Mentor (ментор)	Выступает как «GPS карьеры», вдохновляет, передаёт опыт, показывает перспективы	Делится опытом, помогает видеть долгосрочные цели, избегать ошибок
Coach (коуч)	Выступает как «благожелательное зеркало», помогает в рефлексии и принятии решений	Поддерживает в преодолении препятствий, помогает осмысливать опыт

Ключевая идея модели заключается в том, что в эффективном образовательном процессе эти роли не смешиваются, а распределяются между разными людьми. При этом не обязательно, чтобы все роли выполняли внешние специалисты – важна функциональная полнота, а не институциональная принадлежность. Как отмечают исследователи, «тьютор не обязан быть экспертом во всех предметных областях, его задача – организовать процесс и соединить ученика с нужными носителями других ролей» [2].

Ключевое преимущество данной модели – она может быть реализована полностью внутри школы силами педагогического коллектива при поддержке партнёрских организаций. Это особенно важно в контексте проектной деятельности, где подростку одновременно требуется и обучение техническим навыкам, и помощь в планировании, и взрослый взгляд на профессию, и психологическая поддержка в трудные моменты.

Рассмотрим, как модель "Trainer-Tutor-Mentor-Coach" работает в жизни. В качестве примера рассмотрим проект ученика 10-го класса. Юноша с ранних лет увлекался программированием и математикой. В начале учебного года в ходе индивидуальной беседы с классным руководителем (тьютором) выяснилось, что он хотел бы попробовать свои силы в решении реальной практической задачи, но не представляет, как это можно сделать. «Я могу писать код, но для чего? Чтобы получить оценку и забыть?» – так сам обучающийся сформулировал свой запрос.

Было решено организовать проект, соединяющий интерес школьника к программированию с реальным сектором экономики. Через контакты педагогов удалось выйти на транспортно-логистическую компанию, которая согласилась предоставить данные и сформулировать задачу: разработать прототип приложения на Python для оптимизации загрузки фуры. Программа на основе размеров коробок и параметров грузового отсека должна формировать схему укладки груза на палеты для максимизации объёма. Это классическая задача раскроя и упаковки применительно к транспортной логистике.

В ходе работы над проектом были задействованы все четыре роли модели распределённого наставничества:

1. Роль Trainer (обучающего) выполнил учитель информатики. Поскольку обучающийся уже владел основами Python, работа была построена как серия консультаций «под задачу». Учитель помог разобраться, какие библиотеки Python подходят для математических расчётов (NumPy), как устроены простые алгоритмы упаковки (например, «первый подходящий» и «наилучший подходящий»), как проверять, насколько эффективно работает программа, и улучшать её. Важно, что обучение велось не абстрактно, а в контексте конкретной задачи: «Нам нужно, чтобы программа работала быстро и эффективно – давай посмотрим, какие инструменты для этого есть».

2. Роль Tutor (тьютора) взял на себя классный руководитель обучающегося. В его задачи входило: помощь в планировании этапов работы и соблюдении сроков, организация коммуникации с представителями транспортной компании, подготовка к промежуточным и итоговым защитам проекта, помощь в оформлении документации и пояснительной записки, а также эмоциональная поддержка в моменты, когда что-то не получалось. Тьютор регулярно (раз в неделю) встречался с Артёмом, чтобы обсудить прогресс, скорректировать планы и снять возможные барьеры. Именно тьютор выступал «держателем рамки» проекта, не давая ученику «утонуть» в деталях или потерять мотивацию.

3. Роль Mentor (ментора) выполнил приглашённый специалист – выпускник школы, ныне работающий руководителем отдела логистики в той самой транспортной компании, для которой создавался проект. Его задачами были: погружение школьника в реальный контекст работы логиста, рассказ о том, как сегодня решаются такие задачи в профессиональной среде, объяснение, почему бизнесу это важно, а также советы по карьерному развитию. Ментор встречался с Артёмом раз в месяц и давал обратную связь с позиции взрослого профессионала. Для подростка это был опыт принципиально иного уровня – его работу оценивал не учитель, а реальный заказчик.

4. Роль Coach (коуча) выполнял школьный педагог-психолог. В середине работы Артём столкнулся с кризисом: алгоритм работал неэффективно, появилось желание всё бросить. Задача психолога заключалась не в советах, а в том, чтобы помочь отрефлексировать состояние, выявить напряжение, вспомнить успешный опыт преодоления трудностей и вернуть фокус на результат. После двух коуч-сессий Артём смог мобилизоваться и успешно завершить работу.

Школьник получил работающий прототип приложения (экономия объёма до 12%), успешно защитил проект на школьной и городской конференциях. Главное – произошли серьёзные изменения в социализации: из замкнутого компьютерщика он превратился в молодого человека, понимающего связь своих увлечений с реальным миром, умеющего коммуницировать с разными людьми и представлять результаты. Школьник определился с выбором профессии и планирует поступать в профильный вуз.

Важно подчеркнуть, что ключевым условием успеха выступила не институциональная принадлежность наставников, а функциональная полнота – наличие всех четырёх типов поддержки. Это подтверждает тезис французских исследователей о том, что «важно не то, откуда приходит наставник, а то, какую функцию он выполняет в образовательном процессе» [2].

Для практического внедрения описанного подхода в работу образовательных организаций мы предлагаем сценарий тьюторской встречи «10 минут», разработанный на основе нашего опыта (табл. 2). Это алгоритм действий для учителя, позволяющий за короткую встречу (10–15 минут) выявить реальный интерес ученика и выйти на потенциальную тему проекта.

Таблица 2

Сценарий тьюторской встречи «10 минут»

Вопрос	Цель	Комментарий
1. Чем ты любишь заниматься в свободное время? На что готов тратить время без внешнего принуждения?	Определить сферу личного интереса, выявить потенциальную основу для проекта	В ответах фиксируются любые увлечения: от компьютерных игр и спорта до программирования и творчества
2. Что в твоём любимом занятии тебя не устраивает? С чем приходится мириться, что хотелось бы изменить?	Выявить проблемную ситуацию, которая может стать отправной точкой проекта	Неудобный интерфейс, долгие вычисления, очереди, отсутствие нужной информации
3. Кто ещё может сталкиваться с этой же проблемой? Каким организациям или людям она могла бы быть знакома?»	Перевести личный запрос в социальный контекст, определить потенциальных заказчиков или партнёров	Транспортные компании, спортивные клубы, малый бизнес, образовательные учреждения
4. Если бы у тебя были неограниченные ресурсы, какое решение этой проблемы ты бы создал?	Сформулировать образ будущего продукта проекта	Программное обеспечение, мобильное приложение, устройство, сервис, методика

В результате такой встречи ученик самостоятельно формулирует идею проекта, что обеспечивает его внутреннюю мотивацию. Педагог же получает чёткое понимание, какие именно роли в модели "Trainer-Tutor-Mentor-Coach" потребуются для дальнейшей работы и кто из специалистов (или внешних партнёров) сможет их выполнить.

Таким образом, тьюторское сопровождение проектной деятельности старшеклассников, построенное на принципах индивидуализации, метапредметности и распределённого наставничества (модель "Trainer-Tutor-Mentor-Coach"), является действенным ресурсом их социализации. Представленный в статье опыт показывает, что школа способна самостоятельно организовать полноценную систему поддержки, привлекая необходимые ресурсы (специалистов внутри школы, выпускников, партнёрские организации) под задачи конкретного ученика.

Ключевым условием успеха выступает не наличие внешних институций, а функциональная полнота – обеспечение всех четырёх типов поддержки: обучения (Trainer), операционного сопровождения (Tutor), профессионального наставничества (Mentor) и рефлексивного коучинга (Coach). Предложенный в статье сценарий тьюторской встречи «10 минут» может помочь педагогам в реализации данной модели в своей работе.

Список источников

1. Ковалева Т. М. О тьюторской деятельности в современном образовании // Профильная школа. 2012. № 6. С. 45–49.

2. Фаляхов И. И. Диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1 (115). С. 45–49.

3. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2010. С. 193–200.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 27.12.2023). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения: 20.02.2026).

УДК 37.03

Искусственный интеллект как альтернатива традиционному наставничеству: психологический аспект

Artificial intelligence as an alternative to traditional mentoring: the psychological aspect

Восколович Ярослав Александрович
Voskolovich Yaroslav Aleksandrovich

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Аннотация. Статья посвящена психологическому аспекту использования искусственного интеллекта в качестве альтернативы традиционному наставнику. Вариант обращения к искусственному интеллекту за моральной поддержкой становится всё более популярным и доступным. В статье рассмотрены сущность наставничества как психолого-педагогического феномена, проанализированы современные исследования эффективности моделей ИИ в роли помощника, раскрыт механизм психологического взаимодействия личности и ИИ-наставника. Выявлены ключевые риски и обоснована перспективность гибридного взаимодействия.
Ключевые слова: наставничество, искусственный интеллект, психологическая помощь
Keywords: mentoring, artificial intelligence, psychological assistance

На сегодняшний день человек вынужден сталкиваться с большим количеством вызовов, которые бросает ему современный мир. Культура «сверхпродуктивности», стремительно меняющиеся тенденции, затрагивающие все сферы человеческой жизни, а также бурные потоки информации разной степени достоверности из социальных сетей и СМИ, всё это заставляет человека жить в состоянии постоянного лавирования, тревоги и адаптации к новым вводным.

Создавшиеся условия так или иначе подводят человека к пониманию необходимости в наставнике, который сможет помочь ему построить собственную духовно-нравственную опору, а также активировать волевые ресурсы и защититься от манипулятивных явлений информационной среды.

Традиционно под наставниками понимаются педагоги, священнослужители или психологи, если обобщить, все, чья деятельность так или иначе связана с человеческим опытом, его рефлексией и анализом.

Стоит повториться и сказать, что современный мир очень изменчив и развивается стремительно, и одним из результатов такого стремительного прогресса стал искусственный интеллект, а точнее – его широкая распространённость и доступность. Каждый человек, выполнив ряд простых действий, может получить доступ к диалогу с ИИ-агентом, который бесплатно и быстро ответит на любой заданный вопрос.

Более того, сегодня мы можем видеть рекламу генеративных моделей, которые предлагаются как полноценная и самостоятельная замена психологическому кон-

© Восколович Я. А., 2026

сультированию. Именно аспект использования ИИ как альтернативы живому наставнику будет рассмотрен в данной работе.

Для корректного анализа возможности использования ИИ в качестве альтернативы живому наставнику следует прежде всего определить сущность самого наставничества. Наставничество можно определить как метод передачи знаний, навыков и установок более опытным человеком – менее опытному [1]. Однако психологический аспект наставничества кроется несколько глубже этого определения.

Психологический аспект наставничества в полной мере раскрывается через понимание базовой потребности человека в «значимом Другом», то есть в фигуре, способной помочь в структурировании опыта и активизации внутренних ресурсов в ситуации кризиса [2].

Как отмечает Е. Н. Леонова: «Находясь в состоянии хаоса, человеку крайне трудно выбрать правильный путь развития, поэтому на данном этапе необходим Значимый Другой, который поможет выбрать правильный путь конструктивного самоопределения через волевое усилие». Эта потребность особенно актуальна в ситуации изменчивости, когда разрушение устоявшихся норм и дезориентация в новой реальности актуализируют экзистенциальные переживания об одиночестве, осмысленности жизни и собственном потенциале человека.

Традиционное наставничество предполагает не только процесс передачи знаний, но и социально-психологическую поддержку, а также обмен индивидуальным опытом между двумя людьми, поскольку имеет своей целью «как повышение уровня успешности своего ученика в освоении знаний, так и его личностное развитие» [1]. Ключевым механизмом здесь является живое межличностное взаимодействие, эмпатия и возможность передачи волевых и ценностных установок, что принципиально отличает человека от цифровой модели.

На сегодняшний день существует ряд специализированных ИИ-сервисов, ориентированных на задачи психологической помощи и поддержки, которые фактически претендуют на роль наставника. Среди наиболее известных можно выделить “Woebot”, “Replika”, “Wysa” и другие [3].

Исследования показывают неоднозначные результаты эффективности таких сервисов. С одной стороны, пользователи часто оценивают опыт общения как полезный, в результате сообщая о более эффективном управлении эмоциями. Например, использование модели “Wysa” в рандомизированном контролируемом исследовании привело к значительному улучшению показателей вовлечённости и снижению тревожности [3]. С другой стороны, большая часть ИИ-моделей ограничена в функциях, а также многие из них с большим трудом адаптируются к нетипичным запросам.

Показательным является сравнительный анализ интегральной индивидуальности профессионального психолога и ИИ. Исследование М. Л. Шаповаловой (2025) показало существенные различия в определении эмоциональной тональности высказываний: ИИ характеризует высказывания в 96% случаев как нейтральные, в то время как психологи — только в 42% случаев [4].

Это свидетельствует о том, что искусственный интеллект в роли психолога воспроизводит некое подобие цифровой личности, но при этом структура этой личности не организована, что не позволяет ей давать адекватную оценку и понимать эмоциональную окраску высказывания [4].

Взаимодействие человека с ИИ-наставником имеет специфический психологический механизм, отличающийся от привычной межличностной коммуникации.

Определяющим этическим вопросом выступает неспособность искусственного интеллекта к эмоциональному пониманию, свойственному живым людям. ИИ способен только имитировать эмпатию и поддерживать диалог, но природа такой эмпатии принципиально отличается от человеческой. Искусственный интеллект не способен испытывать чувства, не обладает сознанием и подлинными переживаниями, а действует согласно алгоритмам прогнозирования [3].

Как отмечают исследователи, использование языковых моделей может создать иллюзию поддержки, но при этом не обеспечивать необходимого уровня безопасности и ответственности [3].

Тем не менее пользователи нередко доверяют советам искусственного интеллекта, особенно когда для модели характерны признаки антропоморфизма – приписывания человеческих качеств нечеловеческим сущностям [3]. В ответах ИИ антропоморфизм проявляется через местоимение «Я», эмоциональные реплики и визуальное оформление.

Это влияет на то, как пользователь воспринимает ИИ-модель, допуская, что он общается с машиной, он всё равно считает её разумной. В условиях психологической нестабильности подобное восприятие может подвести человека к формированию ложной привязанности и поспособствовать уходу от реальных отношений в пользу цифровой симуляции [3].

Согласно исследованию М. Л. Шаповаловой, на психодинамическом уровне у ИИ проявляются высокие значения по показателям эргичности (жажда деятельности), но низкие значения по шкалам «Эмоциональность» и «Социальная эмоциональность» [4]. Это говорит о нечувствительности к личным неудачам и отсутствию успеха в межличностном взаимодействии.

На личностном уровне ИИ показывает высокую эмоциональную стабильность и моральную нормативность, но это основано на алгоритмических моделях, а не на настоящих эмоциях [4]. Таким образом, взаимодействие строится на дисбалансе: человек ищет эмоционального отклика, а получает структурно выверенную, но эмоционально пустую реакцию.

Также коммуникация ИИ не способна обеспечить человека богатым сенсорным опытом, необходимым для понимания других людей [5]. Кроме того, для виртуального пространства характерен феномен обратимости событий: пользователь считает, что у него есть возможность открутить назад событие, удалить сообщение или сбросить историю диалога.

Это позволяет личности относиться к организации коммуникативного процесса менее ответственно, не переживая стыд или угрызения совести [5]. В контексте наставничества это снижает субъективное переживание ответственности за сделанный выбор.

Что касается проблем, в первую очередь следует упомянуть об эмоциональных ограничениях, так как виртуальная коммуникация не даёт возможности получать богатый сенсорный опыт, который необходим человеку не только для формирования картины мира, но и для понимания других людей [6]. На сегодняшний

день ИИ не способен обеспечить телесное присутствие и невербальную коммуникацию, которые обеспечивают глубину эмпатической связи и эмоциональной вовлечённости в диалог.

Следующая актуальная проблема – верификация предлагаемой информации. Моделям искусственного интеллекта свойственно создание правдоподобных, но фактически ложных ответов, называемое «галлюцинирование» [1]. В таком случае пользователь должен быть способен самостоятельно верифицировать информацию, предлагаемую ИИ, и обладать навыками критического мышления.

Также важно уточнить, что в случае использования ИИ в качестве альтернативы живому наставнику имеет место феномен обратимости событий, так как искусственный интеллект даёт возможность отменить совершенные действия и сбросить историю диалога [6]. Это снижает субъективное переживание ответственности за сделанный выбор и позволяет пользователю отредактировать внесённую информацию, а следовательно – и тот ответ, который предлагает модель искусственного интеллекта.

Определяющим фактором также является нормативно-правовое регулирование использования ИИ, которое на сегодняшний день находится в начальной стадии формирования и не регламентировано какими-либо документами.

Необходимо упомянуть и о перспективах подобного использования искусственного интеллекта. В первую очередь модели искусственного интеллекта доступны для бесплатного, повсеместного и круглосуточного использования, что привлекает пользователя.

Также наряду с доступностью возможно анонимное использование ИИ, что становится определённым стимулом к открытости и создаёт для пользователя видимость безопасности и сохранения конфиденциальности. Чат с ИИ-агентом в определённом смысле превращается в исповедальню или кабинет психотерапевта. Пользователи раскрывают тайные стороны своей жизни, о которых не знают даже близкие [6].

Помимо этого искусственный интеллект способен структурировать информацию и помогать пользователю, например, вести дневник эмоций или группировать запросы пользователя для более систематизированного подхода к анализу собственных переживаний.

Таким образом, к текущему моменту ИИ имеет ряд весомых правовых, этических и психологических ограничений для применения в качестве самостоятельной альтернативы традиционному наставничеству.

Механизм взаимодействия с ИИ строится на симуляции эмпатии и антропоморфизме, что создает риски эмоциональной зависимости и подмены межличностных отношений. Структурные различия в интегральной индивидуальности человека и ИИ не позволяют алгоритму полноценно реализовать функцию Значимого Другого.

Однако имеющиеся позитивные стороны такого применения искусственного интеллекта открывают перспективу гибридного взаимодействия живого наставника и ИИ-модели для более эффективного достижения результатов наставничества.

Приоритетной целью должно стать развитие социально-гуманитарного направления, чтобы интеллектуальные технологии служили развитию личности, а не подмене ее ценностной основы [6].

Список источников

1. Долгушева А. Н., Кадневский В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского государственного университета. 2013. № 4. С. 264–268.

2. Леонова Е. Н. Роль значимого другого в экзистенциальном мире вчерашнего школьника // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1.

3. Фрейманис И. Ф., Шляпов И. В. Риски применения технологии искусственного интеллекта для психологической помощи: взгляд психолога и разработчика // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16. № 5. С. 659–687.

4. Шаповалова М. Л. Особенности интегральной индивидуальности профессионального психолога и искусственного интеллекта в роли психолога // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 3. С. 37–41.

5. Богданова В. О., Столбина Я. Д. Социально-философская проблема коммуникации представителей цифрового поколения // Studia Humanitatis. 2022. № 3.

6. Михина М. В. Психологические аспекты развития искусственного интеллекта в России: проблемы и перспективы // Инновационная наука. 2024. № 6-1. С. 233–236.

УДК 37.015.3; 372.881.111.1

Влияние языковой тревожности на развитие коммуникативных навыков подростков при обучении английскому языку как иностранному

The Impact of Foreign Language Anxiety on the Development of Adolescents' Communicative Skills in EFL Learning

Федорова Наталья Александровна
Fedorova Natalya Alexandrova

Назарбаев Интеллектуальные Школы Шымкент-Каратау, г. Шымкент, Казахстан, fedorovana.kz@gmail.com

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

Аннотация. В статье рассматривается зависимость коммуникативных навыков подростков от уровня языковой тревожности при обучении английскому языку как иностранному. Актуальность исследования определяется противоречием между сформированностью языковых знаний учащихся и их недостаточной готовностью использовать их в устной речи. Выявление характера влияния языковой тревожности на коммуникативную активность подростков и проверка педагогических способов ее снижения выполнялись в формате педагогического исследования в действии с участием учащихся 8-х классов. Полученные данные показывают, что уровень языковой тревожности связан с особенностями речевого поведения учащихся и может изменяться при целенаправленной организации учебного взаимодействия.
***Ключевые слова*:** языковая тревожность, коммуникативные навыки, устная речь, подростки, английский язык как иностранный, исследование в действии
***Keywords*:** language anxiety, communicative competence, spoken interaction, action research, adolescents, English as a foreign language, action research

В современной системе обучения иностранным языкам развитие коммуникативных навыков рассматривается как один из приоритетных результатов образования. В школьной практике все чаще внимание смещается с усвоения языковых средств на их использование в реальном общении. Такое понимание соотносится с концепцией коммуникативной компетентности, согласно которой владение языком предполагает не только корректность, но и уместность, гибкость и функциональность высказывания [1]. Однако наблюдения за учебной практикой показывают, что наличие языковых знаний не всегда приводит к активному использованию языка в устной форме.

На уроках английского языка нередко возникает ситуация, при которой учащиеся способны выполнить тест, перевести текст или письменно сформулировать ответ, но избегают устного высказывания, ограничиваются минимальными репликами или вообще отказываются от участия в обсуждении. Особенно заметно это

© Федорова Н. А., 2026

в подростковом возрасте, когда речевая ситуация начинает восприниматься не только как учебная задача, но и как социально значимое событие. Ошибка в высказывании может интерпретироваться учеником как неудача, затрагивающая его самооценку и положение в группе. Именно поэтому коммуникативные затруднения подростков нельзя объяснить только недостатком знаний. В значительной степени они связаны с аффективными факторами, среди которых ведущую роль играет языковая тревожность.

В подростковом возрасте ситуация устного ответа воспринимается учащимися более остро, чем в младших классах. Это связано с повышенной чувствительностью к оценке со стороны сверстников и учителя. В соответствии с представлениями Ж. Пиаже в этот период учащиеся переходят к формально-операциональному мышлению, что открывает возможности для абстрактного анализа, гипотетических рассуждений и построения логически организованной речи [2]. Тем не менее когнитивное развитие не устраняет эмоциональной уязвимости. Напротив, как подчеркивает Э. Эриксон, именно в подростковом возрасте происходит активное становление идентичности, а самооценка во многом определяется внешней оценкой и социальным признанием [3]. В школьной аудитории это проявляется в повышенной чувствительности к реакции учителя и сверстников, а ситуация устного ответа приобретает выраженный эмоциональный смысл.

С позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского речь рассматривается как средство формирования мышления, саморегуляции и социализации [4]. В деятельностной теории А. Н. Леонтьева речевая активность интерпретируется как форма деятельности, зависящая не только от знаний и умений, но и от мотива, цели и условий ее осуществления [5]. Снижение устной активности в данном случае связано не только с уровнем владения языком, но и с мотивацией, условиями общения и эмоциональным состоянием учащихся. В условиях CLIL, где язык становится не только целью, но и средством освоения содержания, нагрузка на речь учащихся увеличивается [6]. Это делает проблему языковой тревожности не периферийной, а методически значимой.

В исследованиях E. Horwitz языковая тревожность определяется как специфическое состояние, возникающее в условиях изучения иностранного языка и включающее страх негативной оценки, коммуникативную неуверенность, ожидание ошибки и склонность к избеганию речевых ситуаций [7]. P. MacIntyre показывает, что тревожность воздействует не только на эмоциональное состояние учащегося, но и на его готовность вступать в коммуникацию, влияя на поведенческий выбор в ситуации общения [8]. Даже при достаточном уровне языковой подготовки учащиеся могут избегать участия в устной речи из-за страха ошибки или негативной оценки.

Влияние тревожности на обучение можно объяснить через концепцию аффективного фильтра S. Krashen [9]. В данной модели предполагается, что высокий уровень эмоционального напряжения препятствует восприятию и переработке языкового материала. На практике это проявляется в том, что высокий уровень тревожности влияет не только на участие в общении, но и на усвоение языкового материала. Современные исследования подтверждают, что высокий уровень языковой тревожности связан с уменьшением беглости речи, сокращением словарного

репертуара, снижением участия в диалогическом взаимодействии и общей академической неуверенностью [10, 11]. В то же время мотивационный аспект этой проблемы раскрывается в теории самодетерминации R. Ryan и E. Deci, где подчеркивается роль психологической безопасности, чувства компетентности и автономии для поддержания учебной активности [12].

Таким образом, языковая тревожность может рассматриваться как фактор, существенно влияющий на развитие коммуникативных навыков подростков. В рамках данной работы анализировалась связь между уровнем языковой тревожности и развитием коммуникативных навыков подростков.

Исследование было проведено на базе Назарбаев Интеллектуальной школы (НИШ) г. Шымкент, Казахстан. Экспериментальную выборку составили 48 учащихся 8-х классов. Эксперимент был осуществлен в формате педагогического исследования в действии, поскольку именно такой формат позволяет анализировать проблему в естественных условиях образовательного процесса и одновременно проверять эффективность педагогических решений. Работа включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В качестве диагностического инструмента использовалась шкала FLCAS [7], а также педагогическое наблюдение за речевым поведением учащихся. Фиксировались частота участия в диалогах, объем высказываний, степень их развернутости, характер реакций на публичный ответ и уровень коммуникативной инициативности.

Результаты констатирующего этапа показали, что 14 учащихся, то есть 29,2% выборки, демонстрируют высокий уровень языковой тревожности. Для данной группы характерны избегание ответов, выраженный страх ошибки, напряженность перед устным ответом и стремление сократить высказывание до минимума. Средний уровень тревожности был выявлен у 22 учащихся, что составляет 45,8% выборки. Эта группа характеризуется нестабильной активностью: учащиеся могут вступать в коммуникацию, но делают это нерегулярно в зависимости от ситуации. Низкий уровень тревожности зафиксирован у 12 учащихся, или 25,0%; эти подростки проявляют более устойчивую готовность к устному взаимодействию и чаще выступают инициаторами диалога.

Таблица 1

Распределение уровня языковой тревожности учащихся на констатирующем этапе исследования

Уровень тревожности	Количество учащихся	Процент	Поведенческие проявления
Высокий	14	29,2	Избегание ответов, страх ошибки, скованность
Средний	22	45,8	Нестабильная речевая активность, ситуативная включенность
Низкий	12	25,0	Уверенное участие, инициативность, развернутые ответы

Анализ результатов показал, что учащиеся с высоким уровнем тревожности значительно реже вступают в диалог, избегают развернутых ответов и предпочитают краткие формы, а также демонстрируют поведенческие признаки напряжения.

Напротив, подростки с низким уровнем тревожности чаще используют развернутые высказывания, активнее участвуют в обсуждениях и легче реагируют на спонтанные коммуникативные задачи. Полученные данные указывают на заметную связь между уровнем тревожности и коммуникативной активностью учащихся [10, 11].

Дополнительный анализ показал умеренную отрицательную связь между тревожностью и активностью учащихся ($r \approx -0{,}6$). Иными словами, по мере роста тревожности уменьшается объем устной речи, снижается готовность к участию в диалоге и сокращается инициативность. Для педагогической практики это важно, поскольку позволяет рассматривать тревожность не как второстепенное эмоциональное состояние, а как фактор, напрямую влияющий на результат обучения.

Формирующий этап был направлен на снижение уровня языковой тревожности через изменение структуры учебного взаимодействия. В качестве основного инструмента использовались ролевые практики, которые позволяли ученикам включаться в речевые отношения не от собственного имени, а через социально заданную коммуникативную позицию. Работа в ролях позволяла учащимся меньше концентрироваться на собственных ошибках и чувствовать себя увереннее при ответе. Кроме того, использовались кооперативные задания, в которых речевая ответственность распределялась между несколькими участниками, что также способствовало снижению напряжения.

Уже в ходе формирующего этапа учитель наблюдал следующие изменения в речевом поведении учащихся. Во-первых, увеличился общий объем устных высказываний. Во-вторых, уменьшилось количество отказов от ответа и заметно повысилась включенность в диалогическое взаимодействие. В-третьих, речь учащихся стала более беглой и связной. Особенно важно, что положительные изменения наблюдались прежде всего у тех подростков, которые на констатирующем этапе демонстрировали высокий уровень тревожности.

Таблица 2

Динамика коммуникативных показателей учащихся в ходе исследования

Показатель	Контрольный этап	Контрольный этап
Объем высказываний	Ограниченный, краткие ответы	Увеличился, появились развернутые высказывания
Беглость речи	Нестабильная, частые паузы	Более устойчивая, снижение пауз
Участие в диалоге	Эпизодическое	Регулярное
Коммуникативная инициатива	Низкая	Выраженная
Отказ от ответа	Встречался часто	Заметно сократился

Дополнительный анализ показал, что доля учащихся, активно участвующих в коммуникации, увеличилась примерно с 45% до более чем 70%. Хотя исследование не ставило целью строгое экспериментальное доказательство в рамках большого массива статистических процедур, динамика результатов позволяет с достаточной уверенностью говорить о педагогической эффективности примененных средств.

Полученные результаты показывают, что повышение тревожности сопровождается снижением речевой активности [7, 8], тогда как ее уменьшение связано с более

активным участием в коммуникации. Повышенная тревожность ограничивает участие в устной речи, снижает инициативность и делает коммуникативное поведение менее свободным. Снижение тревожности, напротив, сопровождается ростом спонтанности, увеличением объема высказываний и укреплением уверенности в общении.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные педагогические решения могут быть использованы в школьной практике без изменения содержания учебных программ. Применение ролевых практик и иных форм безопасного речевого взаимодействия позволяет не только снижать уровень тревожности, но и создавать условия для более последовательного развития коммуникативных навыков подростков. Полученные результаты могут быть использованы учителями при организации устной работы на уроках английского языка.

Список источников

1. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth : Penguin, 1975. P. 269–293.

2. Piaget J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood // Human Development. 1972. Vol. 15. № 1.

3. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с. URL: https://royallib.com/book/vigotskiy_lev/mishlenie_i_rech.html

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Наука, 1975.

6. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.

7. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70. № 2.

8. MacIntyre P. D. Language Anxiety and Willingness to Communicate // Affect in Foreign Language and Second Language Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

9. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1982.

10. Li C. Foreign Language Enjoyment and Anxiety // System. 2020.

11. Zhang X., Zhang L. J. Foreign Language Anxiety and Academic Achievement // Language Teaching Research. 2021.

12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory // American Psychologist. 2000.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ДЕВИАЦИИ И СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

УДК 371.015.3; 316.624

Трудности антиалкогольного воспитания и профилактики употребления алкоголя среди несовершеннолетних в условиях общеобразовательной организации

Difficulties of Anti-Alcohol Education and Prevention Among Minors in a General Education Organization

Казакова Александра Евгеньевна
Kazakova Aleksandra Yevgenevna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия,
sashenka.kazakova.2003@mail.ru

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

Аннотация. В статье рассматриваются современные трудности антиалкогольного воспитания подростков в общеобразовательных организациях. Несмотря на общую положительную динамику снижения алкоголизации населения, статистика последних лет фиксирует тревожные тенденции роста тяжёлых отравлений и числа случаев употребления алкоголя среди несовершеннолетних. Анализируются причины низкой эффективности традиционных профилактических мер, такие как формальный подход, запаздывание реагирования, влияние интернет-среды и доступность суррогатного алкоголя. Предлагаются пути совершенствования профилактической работы в школе с учётом актуальных социальных рисков.

Ключевые слова: антиалкогольное воспитание, профилактика, несовершеннолетние, общеобразовательная организация, девиантное поведение, подростки

Keywords: anti-alcohol education, prevention, minors, educational organization, deviant behavior, adolescents

Проблема потребления алкоголя несовершеннолетними сохраняет свою актуальность в современной социальной педагогике, несмотря на общую тенденцию к снижению алкоголизации населения. Подрастающее поколение развивается в условиях нарастания социальных рисков, которые могут становиться факторами дезадаптации. В этих условиях на общеобразовательные организации, как на ключевые институты социализации, ложится особая ответственность за проведение системной профилактической работы. Однако, как показывает практика и анализ научных источников, реализация антиалкогольного воспитания в современной школе сопряжена с целым комплексом трудностей, требующих детального изучения и поиска путей их

© Казакова А. Е., 2026

преодоления. Цель данной статьи – выявить и охарактеризовать основные трудности антиалкогольного воспитания и профилактики употребления алкоголя среди несовершеннолетних в условиях общеобразовательной организации.

Нормативно-правовую основу для организации этой работы создают ключевые федеральные законы. Так, действующий Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» определяет образовательные организации в качестве базовых учреждений для предупреждения безнадзорности и правонарушений, закладывая тем самым правовой фундамент для школьных профилактических программ [1, ст. 4]. Закон определяет компетенцию образовательных организаций в этой сфере, включая выявление несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также тех, кто не посещает или систематически пропускает учебные занятия, и принятие мер по их воспитанию и получению ими общего образования [1, ст. 14]. В свою очередь, Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», определяя компетенцию образовательных организаций, возлагает на них обязанность создавать безопасные условия обучения и воспитания, обеспечивающие жизнь и здоровье обучающихся [2, ст. 28]. Кроме того, закон устанавливает ответственность родителей (законных представителей) закладывать основы физического и нравственного развития личности ребенка [2, ст. 44], что создает правовую основу для взаимодействия школы и семьи в вопросах формирования установок на здоровый образ жизни, включая профилактику употребления алкоголя. Наличие данной законодательной базы, однако, не гарантирует автоматического преодоления трудностей на практике.

Первая трудность связана с несоответствием традиционных методов профилактики актуальным рискам. Современные социально-педагогические практики должны учитывать изменения форм девиантного поведения, в частности, замещение легального алкоголя суррогатами и техническими жидкостями. Классические программы, ориентированные на предотвращение систематического пьянства, оказываются малоэффективными в ситуации, когда подростки употребляют метанолсодержащие жидкости, не осознавая смертельной опасности даже малой дозы. Традиционные лекции о вреде алкоголя не формируют понимания специфики отравления суррогатами и алгоритмов действий в критической ситуации.

Вторая существенная проблема – формальный и запаздывающий характер профилактики. Эффективное социально-педагогическое сопровождение должно быть непрерывным и опережающим, однако на практике оно часто активизируется лишь после проявления проблемного поведения. В большинстве образовательных организаций профилактика сводится к проведению тематических месячников и разовых лекций, которые не встроены в системную воспитательную работу. Важным условием эффективности является встраивание профилактических мер непосредственно в образовательный и воспитательный процесс, чтобы они стали его естественной и неотъемлемой частью, а не внешним, навязанным элементом. Отсутствие постоянного мониторинга и раннего выявления групп риска приводит к тому, что педагоги реагируют уже на сформировавшееся аддиктивное поведение.

Недостаточная системность противоречит самой сути профилактической работы. Как справедливо указывается в исследованиях, профилактика не должна огра-

ничиваться отдельными акциями, а обязана быть последовательной и системной, выстроенной как непрерывный процесс. Комплексный подход к профилактике алкоголизации молодежи предполагает, во-первых, учет всех возможных причин и факторов риска, ведущих к употреблению алкоголя, а во-вторых, организацию профилактической работы одновременно на личностном уровне (работа с установками, ценностями, навыками самого подростка) и на средовом уровне (работа с его окружением – семьей, школой, референтной группой) [3, с. 252]. Только такой подход способен сформировать у подростков устойчивые внутренние барьеры и навыки здорового образа жизни.

Третья трудность коренится в психологических особенностях подросткового возраста. Подростки в силу возрастных особенностей оказываются наиболее уязвимыми к негативным влияниям среды и склонны к рискованному поведению. Традиционное антиалкогольное воспитание часто строится на стратегии запугивания, которая малоэффективна, поскольку подростки склонны к отрицанию риска и ориентации на референтную группу. Как отмечает А. В. Мудрик, социализация подростков, протекающая в неблагоприятной микросреде, значительно повышает риск формирования девиантного поведения, включая раннюю алкоголизацию. В контексте теории социализации под микросистемой понимается структура деятельностей, ролей и межличностных отношений, переживаемых развивающимся человеком в данном конкретном окружении, с его характерными физическими и материальными свойствами [4, с. 15]. Именно в этой микросистеме, которую для подростка составляют семья, школа и референтная группа сверстников, закладываются базовые поведенческие модели и ценностные ориентации, в том числе и отношение к употреблению алкоголя. Это положение напрямую выводит на первую группу практических трудностей, с которыми сталкивается школа: ее усилия могут нивелироваться негативным влиянием семьи, улицы или референтной группы сверстников. Школа оказывается не единственным, а зачастую и не самым сильным агентом социализации в вопросе формирования отношения к алкоголю. Подростки могут обладать полной информацией о вреде алкоголя, но под влиянием сверстников употреблять его. Это указывает на необходимость смещения акцента с информирования на формирование навыков ассертивного поведения.

Четвертая трудность связана с влиянием цифровой среды. Современные исследователи все чаще обращают внимание на феномен интернет-социализации. Цифровая среда обеспечивает не только доступ к информации, но и анонимные каналы приобретения запрещенных веществ, а также скрытые формы пропаганды опасного поведения через социальные сети и мессенджеры. Традиционная школьная профилактика редко включает компоненты цифровой безопасности и развития критического мышления по отношению к интернет-контенту. А. В. Мудрик указывает, что игнорирование новых факторов социализации снижает эффективность воспитательных воздействий [4, с. 55].

Специфические и особенно сложные проблемы возникают при работе с подростками, уже имеющими опыт делинквентного поведения. Хотя исследования в этой области чаще касаются специализированных учреждений, их выводы важны для понимания глубины проблемы в целом. В частности, подчеркивается, что анти-

алкогольное воспитание несовершеннолетних с высоким уровнем криминализации поведения осложняется отсутствием у них внутренней мотивации к изменению и устойчивостью асоциальных установок [5, с. 119]. Подростки часто обращаются к алкоголю, преследуя вполне конкретные цели: улучшить эмоциональное состояние, почувствовать себя увереннее и раскованнее при общении со сверстниками, а также соответствовать нормам референтной группы и быть принятым в ней [6, с. 183]. В условиях общеобразовательных организаций педагоги также могут сталкиваться с категорией «трудных» подростков, демонстрирующих подобное сопротивление воспитательным воздействиям.

Преодоление указанных трудностей требует реализации комплекса мер на разных уровнях.

На уровне содержания профилактики необходим переход от информационной модели к личностно ориентированной. Вместо лекций о вреде алкоголя следует делать акцент на формировании критического мышления, развитии навыков отказа через тренинги, обучении конкретным признакам отравления суррогатами.

На уровне межведомственного взаимодействия школа должна стать координатором профилактической работы, объединяя усилия педагогов, психологов, родителей, инспекторов по делам несовершеннолетних, наркологов. Эффективность профилактики алкоголизма напрямую определяется тем, насколько слаженно выстроено сотрудничество между государственными структурами, социальными службами, образовательными организациями и семьей. Без согласованности их действий даже самые современные методики и программы рискуют остаться лишь набором формальных процедур, не оказывающих реального влияния на поведение подростков [7, с. 5]. Эффективная профилактика невозможна без интеграции усилий всех субъектов социализации, что закреплено в Федеральном законе № 120-ФЗ [1, ст. 4].

Важнейшими условиями эффективности антиалкогольного воспитания выступают целенаправленность, систематичность и дифференцированность [5, с. 117].

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить комплекс взаимосвязанных трудностей антиалкогольного воспитания в современной общеобразовательной организации: от макросоциальных (противоречивое влияние среды) до организационно-педагогических (формализм, отсутствие системности, недостаточная интеграция в учебный процесс) и личностных (низкая мотивация самих подростков группы риска). Преодоление этих трудностей видится на пути создания целостной, научно обоснованной системы профилактики, основанной на принципах непрерывности, межведомственного взаимодействия и активного вовлечения всех участников образовательных отношений, что позволит в полной мере реализовать профилактический потенциал школы.

Список источников

1. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1999. № 26. Ст. 3170. URL: https://base.garant.ru/12116087/ (дата обращения: 20.02.2026).

2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7588. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.02.2026).

3. Муминов Р. К., Аграновский М. Л., Козимжонова И. Ф., Каримов А. Х. Профилактика алкогольной зависимости среди подростков // Экономика и социум. 2021. № 1–2 (80). С. 250–254. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-alkogolnoy-zavisimosti-sredi-podrostkov (дата обращения: 21.02.2026).

4. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2006. 304 с.

5. Агаев Г. А., Зорина Е. А., Баженов А. В. Трудности антиалкогольного воспитания и проблемы антинаркотической профилактики у несовершеннолетних делинквентов в воспитательных колониях // Социология и право. 2018. № 4 (42). С. 116–128. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-antialkogolnogo-vospitaniya-i-problemy-antinarkoticheskoy-profilaktiki-u-nesovershennoletnih-delinkventov-v-vospitatelnyh (дата обращения: 19.02.2026).

6. Петриков Р. И., Селезнева, Н. Т. Половозрастные особенности возникновения алкогольной зависимости у подростков // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 3 (53). С. 183–195. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-vozniknoveniya-alkogolnoy-zavisimosti-u-podrostkov (дата обращения: 19.02.2026).

7. Вельможина О. В. Проблемы профилактики алкоголизации молодежи // Концепт. 2017. № 3. С. 1–7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-profilaktiki-alkogolizatsii-molodezhi (дата обращения: 19.02.2026).

УДК 316.624; 159.923.2

Роль самооценки в механизме возникновения девиантного поведения подростков: социально-психологический взгляд

The role of self-evaluation in the mechanism of emergence of deviant behavior among adolescents: a socio-psychological view

Даржаа Менги Мергеновна
Darzhaa Mengi Mergenovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

Аннотация. В статье анализируется роль адекватной самооценки как ключевого фактора психологического благополучия и устойчивости к негативным социальным влияниям в подростковом возрасте. Рассматриваются теоретические подходы (социально-когнитивные, теории привязанности, системные модели), объясняющие, как нарушения самоэффективности, дефициты эмоциональной регуляции и механизмы маргинализации (например, компенсаторное высокомерие) трансформируют неадекватный уровень самооценки в девиантное поведение. Обобщены результаты зарубежных и отечественных исследований.
***Ключевые слова*:** самооценка, подростки, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, конфликт, саморегуляция
Keywords: self-esteem, teenagers, deviant behavior, abnormal behavior, conflict, self-regulation

Подростковый возраст отличается интенсивными психофизиологическими трансформациями, повышающими восприимчивость к неблагоприятным социальным воздействиям. В то же время механизмы адаптации и саморегуляции подростков развиты недостаточно, что создает условия для формирования отклоняющегося поведения. А ускоренная социализация и усиление стрессогенных факторов в современном обществе делают проблему подростковых девиаций особенно значимой.

Психологическое благополучие подростка снижает риски проявлений девиантного поведения в подростковом возрасте. В сохранении психологического здоровья одну из ключевых ролей играет адекватная самооценка. Она обеспечивает устойчивость к деструктивным воздействиям, способствует гармоничному личностному развитию.

Данное исследование направлено на выявление психологических закономерностей становления самооценки и анализ ее связи с девиантными проявлениями. Причинно-следственные связи между самооценкой и различными формами отклоняющегося поведения составляют центральный предмет изучения.

Целостное представление подростка о себе складывается из трех взаимосвязанных компонентов. Убеждения и суждения о собственных качествах и способно-

© Даржаа М. М., 2026

стях образуют когнитивную составляющую, тогда как эмоциональное отношение к себе относится к аффективной сфере. Действия, в которых проявляются эти убеждения и переживания, составляют поведенческий компонент. Саморегуляция и социальная адаптация опираются на взаимодействие всех трех элементов. Подросток, анализируя свои достижения и оценивая способности, формирует мотивационные установки; от них зависит, какие задачи он выбирает и насколько упорно стремится их выполнить.

О. А. Идобаева и А. И. Подольский выделяют в подростковый период процессы формирования нравственного сознания, самосознания и самоотношения как ключевых личностных новообразований. Мировоззрение, система оценочных суждений и нравственная сфера растущего человека складываются именно в это время с особой интенсивностью [1, с. 82]. В связи с чем когнитивный компонент самооценки наиболее ярко проявляется в этот период. Сверстники приобретают все большее значение, а склонность к социальному сравнению усиливается. Самооценка становится более подвижной и осознаваемой. Оценочные реакции педагогов и ровесников, школьная успешность выступают внешними источниками сведений о собственной компетентности. Атрибуции и самооценочные стратегии, составляющие внутреннюю регуляцию, определяют интерпретацию внешних событий подростком и адаптацию его поведения.

Представитель социально-когнитивной теории А. Бандура связывает низкую самооценку с девиантным поведением через два ключевых механизма: нарушенную самоэффективность и искаженные атрибуции. Человек, сомневающийся в собственных силах, теряет ощущение контроля над происходящим. Это толкает его к дезадаптивным стратегиям, включая агрессию, направленную вовне. Негативные ожидания постепенно закрепляются, формируя устойчивый паттерн: при столкновении со стрессом возрастает вероятность антисоциальной реакции [2].

Дефициты эмоциональной саморегуляции, согласно теориям привязанности (Дж. Боулби) [3, с. 163–165] и эмоциональной регуляции (Дж. Гросс) [4, с. 13–19] соответственно, тесно связаны с искаженной самооценкой. Такая связь увеличивает вероятность импульсивных действий и агрессивных форм девиантного поведения. Нарушения привязанности, сформированные на ранних этапах онтогенеза, ограничивают способность человека контролировать себя и справляться с аффектом в ситуациях конфликта, что создает почву для внешне направленной девиации. Эмоциональные дефициты выступают, таким образом, связующим звеном между внутренними представлениями человека о себе и его склонностью к рискованным поступкам.

Теории лейблинга трактуют заниженную самооценку как продукт маргинализации, который параллельно усиливает ее. Г. Беккер в своей книге «Аутсайдеры: исследования по социологии девиантности» разработал теорию стигматизации (наклеивания ярлыков). Основная идея заключается в том, что девиантность – это не неотъемлемое качество поступка, а социальная конструкция, созданная правилами общества и реакцией на их нарушение. «Ярлык девианта» может достаться даже человеку, не нарушавшему социальных норм на основе предрассудков (расовая принадлежность, ошибочные подозрения, внешность). Защитные паттерны поведения (повторяющиеся конфликты и др.) укрепляют негативные социальные яр-

лыки, а формирование девиантных форм поведения происходит через исключение из социума и фиксацию определенного статуса за индивидом [5].

В области кросс-культурной психологии и социологии культурный контекст определяет характер девиаций. Г. Хараламбос Триандис полагал, что представители индивидуалистических обществ чаще демонстрируют интернализованные формы отклоняющегося поведения, при которых внешние нормы, ценности и поведенческие модели усваиваются человеком и становятся частью его внутренней системы. Коллективистские культуры порождают преимущественно экстернализованные проявления, когда самовосприятие строится на мнениях окружающих и социальных ожиданиях, а внутренние представления о себе отходят на второй план [6].

Дисфункциональная самооценка способствует девиантному поведению через ряд посреднических механизмов, которые выявляют интегративные модели. К ним относятся неуспешность в учебе, отторжение со стороны сверстников, неадаптивные способы совладания со стрессом. В ситуации, когда подросток сталкивается с провалами в школе и оказывается в социальной изоляции, его негативное восприятие себя усиливается. Если при этом он не владеет навыками эмоциональной регуляции, вероятность обращения к антисоциальным формам поведения возрастает.

Отечественные исследования фиксируют устойчивую связь между неадекватной самооценкой и девиантным поведением подростков, акцентируя внимание в исследованиях на поведенческом компоненте самооценки. Среди форм девиаций преобладают внешнеситуационные: школьные прогулы, хулиганство, агрессия. Методологически отечественные работы опираются преимущественно на школьные выборки, при этом особое внимание уделяется социально неблагополучным группам.

С. Н. Панцырь и А. П. Новгородцева сопоставили психологические особенности подростков с девиантным поведением и подростков условной нормы. Гипотеза о более выраженном внутриличностном конфликте между самоотношением и самооценкой у девиантных подростков подтвердилась. Большая часть подростков с девиантным поведением набирает количество баллов, соответствующих завышенной самооценке, что указывает на отклонения в формировании личности. В большинстве случаев завышенная самооценка в действительности является следствием заниженного отношения к себе [7, с. 64–72].

Исследование О. Н. Кажарской и К. С. Суховерховой, проведенное на выборке подростков 14–16 лет из г. Североморска (25 подростков с девиантным поведением и 25 подростков с социально одобряемым поведением), продемонстрировало следующие результаты: у подростков с девиантным поведением преобладает низкий самоконтроль, склонность к нарушению социальных норм, саморазрушающие действия, а уровень притязаний и самооценки оказался завышенным, что указывает на некритичность мышления и нереалистичное восприятие собственных возможностей [8, с. 149–153].

О. В. Дириванкина, Я. Г. Кладова, ссылаясь на работы американского психолога Г. Каплана, отмечают связь неадекватной самооценки и девиантного поведения, которая обостряется в случае неудовлетворения главного мотива человека – самоуважения. Если у подростка не получается удовлетворить эту потребность одобряемыми способами, он начинает выбирать альтернативные пути решения про-

блемы. Здесь большую роль играет принадлежность подростка к той или иной группе, на нормы и ценности которой он опирается [9].

Таким образом, психологическое благополучие подростка определяется во многом адекватным уровнем самооценки, которая складывается из когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов. Связь самооценки с девиантным поведением раскрывается через нарушенную самоэффективность и искаженные атрибуции, дефицит эмоциональной саморегуляции, а также через процесс маргинализации и навешивания социальных ярлыков. Отечественные исследования подтвердили наличие внутриличностного конфликта между самоотношением и самооценкой у подростков с девиантным поведением. Таким образом, неадекватный уровень самооценки (как завышенный, так и заниженный) выступает значимым фактором риска девиантного поведения в подростковом возрасте.

Список источников

1. Идобаева О. А., Подольский А. И. Особенности личностного самоопределения делинквентных подростков // Вопросы воспитания. 2016. № 4. С. 82–86. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27538864_66937692.pdf (дата обращения: 30.01.2026).

2. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W.H. Freeman and Company. 1997. URL: https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf (дата обращения: 27.01.2026).

3. Ершова Ю. С. Условия социальной адаптации ребенка в контексте теории Дж. Боулби // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. С. 163–165. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-sotsialnoy-adaptatsii-rebenka-v-kontekste-teorii-dzh-boulbi/viewer (дата обращения: 31.01.2026).

4. Первичко Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 13–22. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-regulyatsii-emotsiy-protsessualnaya-model-dzh-grossa-i-kulturno-deyatelnostnyy-podhod/viewer (дата обращения: 30.01.2026).

5. Беккер Г. Аутсайдеры: исследования по социологии девиантности / пер. с англ. Н. Г. Фархатдинова ; под ред. А. М. Корбута. М. : Элементарные формы. 2018. 272 с. URL: https://djvu.online/file/hQLexWvpDGEHu (дата обращения: 17.02.2026).

6. Галлямова А. А., Григорьев Д. С. Разработка методики оценки воспринимаемой культуры сообщества на основе культурной ориентации «Горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г. Триандиса // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 429–447. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-metodiki-otsenki-vosprinimaemoy-kultury-soobschestva-na-osnove-kulturnoy-orientatsii-gorizontalnyy-vertikalnyy/viewer (дата обращения: 30.01.2026).

7. Панцырь С. Н., Новгородцева А. П. Личностные особенности подростков с девиантными формами поведения // Культурно-историческая психология. 2013. Т. 9. № 2. С. 64–72. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2013_n2/61565 (дата обращения: 09.02.2026).

8. Кажарская О. Н., Суховерхова К. С. Особенности самооценки у старших подростков с девиантным поведением // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 3 (53), С. 149–153. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samootsenki-u-starshih-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem/viewer (дата обращения: 09.02.2026).

9. Дириванкина О. В., Кладова Я. Г. Взаимосвязь неадекватной самооценки подростков и девиантного поведения // Концепт. 2016. С. 40–44. URL: https://e-koncept.ru/2016/56548.htm (дата обращения: 30.01.2026).

УДК 37.013; 37.091

Современные подходы к профилактике агрессивного поведения в школе

Modern approaches to preventing aggressive behavior at school

Мажарова Мария Павловна
Mazharova Maria Pavlovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики агрессивного поведения обучающихся в общеобразовательных организациях как одно из приоритетных направлений современной образовательной практики. Анализируются нормативно-правовые основания профилактической работы, включая новые методические рекомендации и инструкции Министерства просвещения РФ. Представлены направления профилактической деятельности: формирование правовой грамотности, развитие эмоционального интеллекта, организация психолого-педагогического сопровождения, взаимодействие с семьей. Особое внимание уделяется действиям педагога в конфликтных ситуациях и практическому опыту проведения профилактических мероприятий в школах. Обосновывается необходимость комплексного, системного подхода к профилактике агрессивного поведения с участием всех субъектов образовательных отношений.
***Ключевые слова*:** агрессивное поведение, профилактика, школа, конфликтные ситуации, безопасная образовательная среда
Keywords: aggressive behavior, prevention, school, conflict situations, and a safe educational environment

Проблема агрессивного поведения в школьной среде приобретает особую актуальность в современных условиях. Педагоги все чаще сталкиваются с проявлениями агрессии со стороны обучающихся, что требует разработки эффективных механизмов профилактики и реагирования. Как справедливо отмечается в научных публикациях, агрессивное поведение несовершеннолетних – это широкий спектр различных форм отклоняющегося, антиобщественного поведения, проявляющихся в детской и подростковой среде [1]. При этом важно понимать, что агрессия у детей и подростков – это проявление внутренних переживаний, стресса или неудовлетворенных желаний, сигнал о том, что ребенку нужна поддержка, а не наказание [2].

В современных условиях наиболее значимым документом становится инструкция «Как остановить агрессивное поведение: действия педагога», разработанная Министерством просвещения Российской Федерации в декабре 2025 г. Данный документ стал важным шагом в систематизации подходов к профилактике и урегулированию конфликтных ситуаций в образовательных организациях. Инструкция содержит базовое понимание причин агрессии, определяет профессиональную позицию педагога, алгоритмы оценки сложных ситуаций и конкретные рекомендации по действиям в случае физической угрозы [3].

© Мажарова М. П., 2026

Среди причин агрессивного поведения школьников в инструкции названы трудности социализации, копирование агрессивной модели поведения, желание самоутвердиться, провокация взрослого, конфликты в семье, стресс, психосоматика, личные переживания, травля, сигнал внутреннего кризиса [3]. Как подчеркивают педагоги-психологи, важно понимать, что за агрессивным поведением часто скрывается боль, страх или неудовлетворенность, поэтому задача педагога – не подавление агрессии, а помощь ребенку в управлении своими эмоциями [2].

Таким образом, профилактика агрессивного поведения в школе должна носить комплексный, системный характер и включать несколько взаимосвязанных направлений.

Первое направление – формирование правовой грамотности всех участников образовательных отношений. Педагоги должны четко знать свои права и обязанности, алгоритмы действий в конфликтных ситуациях, границы допустимого реагирования. Особо подчеркивается: при любых условиях необходимо действовать в рамках правового поля, реагировать без физических действий, без крика, без перехода на личность [4]. Обучающиеся также должны быть информированы о правовых последствиях агрессивного поведения, включая ответственность за кибербуллинг и другие формы травли [5].

Второе направление – развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков обучающихся. В школах проводятся занятия с элементами тренинга «Умей сказать “Нет!”», «Эмоции и чувства», классные часы с элементами тренинга «Что делать, если с тобой никто не дружит?», тренинговые занятия на сплочение коллектива [6]. Обучающиеся учатся взаимодействовать в группе, моделируют варианты разрешения конфликтных ситуаций, знакомятся с упражнениями, направленными на саморегуляцию эмоционального состояния [5].

Третье направление – организация психолого-педагогического сопровождения. В образовательных организациях ведется диагностическая работа по выявлению тревожности и агрессии, наблюдение за детским коллективом, регулирование взаимоотношений и конфликтных ситуаций среди обучающихся [6]. Важную роль играет взаимодействие классных руководителей с педагогами-психологами и социальными педагогами, а также подключение служб медиации или примирения при необходимости [4].

Четвертое направление – взаимодействие с семьей. Работа с родителями включает консультирование по вопросам проблемных взаимоотношений с детьми, разработку памяток и буклетов по вопросам травли, кибербуллинга, стилей воспитания, семейных конфликтов, психологических особенностей детей разного возраста [5]. Как отмечается в исследованиях, в единстве семьи и школы создается формирующая, воспитательная среда [3]. Чувство защищенности и уверенность в родительской любви способствуют более успешному развитию ребенка, снижают риск агрессивных проявлений [8].

Практический опыт реализации профилактических мероприятий показывает высокую эффективность комплексного подхода. Так, в феврале 2026 г. в ряде школ была проведена профилактическая неделя «Дружить здорово!», направленная на профилактику конфликтов и школьной травли. Программа включала методический семинар для педагогов, анкетирование обучающихся «Выявление травли в класс-

ном коллективе», профилактические классные часы «Как бороться с травлей?», беседы об ответственности за кибербуллинг, тренинговые занятия на сплочение коллектива и квест «Класс, вместе, дружно» [5].

Важно отметить, что эффективность профилактики агрессивного поведения напрямую зависит от профессиональной компетентности и личностной позиции педагога. Сегодня от педагога требуется не только профессионализм, но и эмоциональная зрелость – умение сохранять спокойствие, слушать и подавать личный пример уважительного общения [2].

Исследователи подчеркивают, что педагогическая деятельность в современных условиях сопряжена с высокими рисками эмоционального выгорания, которое, в свою очередь, может провоцировать ответную агрессию или неконструктивные реакции со стороны учителя. Эмоциональное неблагополучие, недостаточный уровень развития профессионального самосознания и рефлексии приводят к использованию насильственных форм коммуникации в педагогическом процессе [1]. Педагогическое насилие, проявляющееся в различных формах враждебности и агрессии, противоречит этике и безопасности педагогического общения. В связи с этим особую актуальность приобретает совершенствование коммуникативной компетентности и эмоциональной культуры педагога как необходимых средств обеспечения адекватных педагогических отношений.

Особого внимания заслуживает формирование у педагогов превентивной позиции, направленной на прогноз и предупреждение различных детских девиаций, деструктивных изменений в структуре личности ученика, социальной изоляции и буллинга. В реальной практике действия педагога часто представляют собой запоздалую реакцию на уже состоявшийся конфликт, тогда как в ценностной иерархии учителя значимость превентивной деятельности нередко отсутствует [7]. Выход из этой ситуации видится в целенаправленной подготовке будущих педагогов к диагностике, анализу и прогнозированию рисков агрессивного поведения, а также в освоении технологий предупреждения конфликтов на ранних стадиях.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что профилактика агрессивного поведения в школе требует комплексного, системного подхода, объединяющего усилия педагогов, психологов, администрации и родителей. Ключевыми условиями успешной профилактики выступают: наличие четких нормативно-методических ориентиров, систематическая работа по развитию эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков обучающихся, своевременное выявление и психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска, активное взаимодействие с семьей, а также личная профессиональная компетентность и эмоциональная зрелость педагогов. Только при соблюдении этих условий возможно создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя защищенным и услышанным.

Список источников

1. Буслаева Е. Л., Власова Н. В. Особенности межличностного взаимодействия подростков, склонных к проявлению агрессии // Психология и право. 2024. Т. 14, № 2. С. 33–44.

2. Муслумов Р. Р., Палкина Г. В. Эмоциональный интеллект, агрессивность и импульсивность у делинквентных и законопослушных подростков // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2025. Т. 31, № 3. С. 163–173.

3. Екимова В. И., Голик Т. Ю., Левченко А. В. Агрессия и аутоагрессия в зеркале самоотношения подростков // Экстремальная психология и безопасность личности. 2025. Т. 2, № 2. С. 170–189.

4. Басалаева Н. В., Шелкунова Т. В. Агрессивное поведение подростков как актуальная проблема современного общества // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 376–378.

5. Славутская Е. В., Карпунина Д. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессии в поведении подростков: анализ гендерных различий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 2. С. 58–63.

6. Авдулова Т. П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие. М. : Юрайт, 2024. 126 с.

7. Реан А. А., Коновалов И. А., Кузьмин Р. Г. Последствия для подростков – жертв агрессии: представления учителей с разным уровнем агрессивности // Национальный психологический журнал. 2025. Т. 20, № 4. С. 210–222.

8. Кузнецова Е. В. Психологический профиль агрессивных подростков // Развитие человека в современном мире. 2025. № 2. С. 46–60.

УДК 376.5

Профилактика правонарушающего поведения старших подростков как направление профессиональной деятельности социального педагога

Prevention of Delinquent Behavior among Older Adolescents as a Professional Activity of a Social Educator

Маркелова Маргарита Михайловна
Markelova Margarita Mikhailovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Демина Людмила Сергеевна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, eremina_ls@tspu.ru

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям процесса профилактики правонарушающего поведения старших подростков, его месту в структуре деятельности школьного социального педагога. Автор раскрывает основные направления, задачи, уровни и средства профилактики, подчеркивает значимость своевременной диагностики и работы с родителями подростков, а также предлагает собственную разработку профилактической программы и демонстрирует результаты диагностики, проведенной на начальном этапе её реализации. В заключении делается вывод о необходимости осуществлять профилактику правонарушающего поведения старших подростков социальными педагогами в условиях межведомственного взаимодействия и на основе комплексного подхода.

Ключевые слова: правонарушающее поведение, старший подросток, социальный педагог, профилактика
Keywords: delinquent behavior, older teenager, social teacher, prevention

В условиях динамичных социальных и культурных изменений, происходящих в современном обществе, проблема правонарушающего поведения старших подростков приобретает особую значимость. Социальное расслоение, изменение традиционных семейных установок, увеличение информационных потоков и активное воздействие цифровой среды оказывают заметное влияние на процесс социализации несовершеннолетних. В период подросткового возраста поведение часто характеризуется высокой степенью эмоциональности, которая может быть обусловлена желанием автономии, связанным в свою очередь с процессом поиска и определения своего места в социуме. Отсутствие адекватной помощи и поддержки со стороны семьи и социума в этот период может стать одним из факторов формирования противоправных форм поведения подростков [1, 2].

Возраст старших подростков, охватывающий временной промежуток с пятнадцати до восемнадцати лет, представляет собой критически важный этап в становлении личности. Именно в это время закладываются основы правового мышления, формируется система убеждений и жизненных приоритетов. Мнение ровесников имеет огромное значение для подростков, что часто приводит к ориентации на неофици-

© Маркелова М. М., 2026

альные поведенческие стандарты и модели. В неблагополучной социальной среде это может стать причиной столкновений с принятыми в обществе нормам права и морали. Особенности воспитания в семье, уровень родительской педагогической грамотности характер отношений внутри семьи оказывают значительное влияние на модели поведения подростков [3]. Правонарушающее поведение подростков относится к проявлениям девиантного поведения и выражается в несоблюдении правовых норм и правил общественного порядка. Оно может принимать различные формы – от административных проступков до серьезных уголовно наказуемых деяний. Наибольшую опасность представляет закрепление противоправных моделей поведения, поскольку это осложняет процесс социальной адаптации подростка и повышает вероятность формирования устойчивой асоциальной направленности личности [4].

Профилактика правонарушающего поведения старших подростков представляет собой совокупность социально-педагогических, психологических и правовых мероприятий, направленных на предупреждение противоправных действий и формирование социально одобряемых моделей поведения. В данной системе особое место занимает деятельность социального педагога, профессиональная функция которого заключается в сопровождении процесса социализации и профилактики несовершеннолетних, защите их прав и создании условий для полноценного личностного развития [5]. Социально-педагогический аспект профилактической работы будет раскрыт в данной статье.

Несмотря на то, что вопросы профилактики девиантного (в том числе и правонарушающего) поведения детей и молодежи находятся в центре внимания современных и исследователей и педагогов-практиков, проблема поиска ее эффективных форм, методов и средств в социально-педагогической деятельности остается актуальной [3, 6, 7]. Социальный педагог выполняет роль связующего звена между подростком, его семьей, образовательной организацией и различными социальными институтами. Основными направлениями его работы являются выявление факторов социального риска, оказание своевременной помощи подросткам, а также организация условий, способствующих их успешной интеграции в общество. Важной задачей специалиста является нейтрализация негативных воздействий социальной среды и развитие у подростков навыков конструктивного и правомерного поведения [8, 9].

Профилактическая деятельность социального педагога осуществляется на трех взаимосвязанных уровнях. Первичная профилактика ориентирована на всех обучающихся и направлена на предупреждение возникновения девиантного и правонарушающего поведения. Она включает формирование правовой культуры, развитие социальных навыков и укрепление ценностных ориентаций. Вторичная профилактика адресована подросткам группы риска и предполагает проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы. Третичная профилактика связана с сопровождением несовершеннолетних, уже имеющих опыт правонарушений, и направлена на предупреждение повторных противоправных действий [5, 8].

Одним из приоритетных направлений в рамках профилактической работы социального педагога является правовое просвещение подростков. Оно способствует формированию у обучающихся представлений о нормах законодательства, правах и обязанностях граждан, а также осознанию ответственности за нарушение закона.

В практике работы используются такие формы, как тематические лекции, индивидуальные и групповые беседы, тренинговые занятия, деловые игры, анализ конкретных правовых ситуаций и встречи с представителями правоохранительных органов [1, 5]. Также не вызывает сомнений, что в профилактике важное место занимает социально-педагогическая диагностика, позволяющая определить уровень социальной адаптации подростков, выявить поведенческие отклонения и факторы риска. На основании полученных данных социальный педагог разрабатывает индивидуальные профилактические программы, направленные на коррекцию поведения, развитие личностных ресурсов и формирование позитивной жизненной стратегии [5].

Среди средств профилактики правонарушающего поведения имеет организация социально полезной деятельности подростков. Привлечение несовершеннолетних к волонтерской, спортивной, творческой и трудовой активности способствует развитию ответственности, коммуникативных навыков и снижению уровня асоциальных проявлений. Вовлечение в социально значимые события дает подросткам возможность для саморазвития и накопления положительного опыта социального взаимодействия [5, 8].

На современном этапе особый акцент в профилактический работе делается на сотрудничестве с семьей несовершеннолетнего. Социальный педагог предоставляет родителям консультации, помогает им улучшить свои воспитательные навыки и создать позитивную психологическую атмосферу дома. Совместная работа образовательного учреждения и семьи создает комплексную стратегию решения задач и увеличивает результативность профилактических мер [5]. По мнению авторитетных ученых, проведение действенной профилактики правонарушающего поведения подростков невозможно без комплексного взаимодействия различных структур. Взаимодействие социального педагога с учителем, психологом, представителями органов опеки, инспекций по делам несовершеннолетних и силовых ведомств позволяет своевременно обнаружить сложные ситуации согласовать профилактические действия [5].

На основе анализа социально-педагогической литературы и опыта педагогов практиков нами была спроектирована социально-педагогическая программа профилактики правонарушающего поведения старших подростков в условиях общеобразовательной организации. Программа рассчитана на 36 часов и реализацию в течение шести месяцев. В ее содержание включены занятия на темы правовой грамотности, ответственного поведения, конфликтов и конструктивных способов их разрешения, ценностей и жизненных целей, стрессоустойчивости и способов справляться с трудными ситуациями, семейных ценностей и др. Комплексный подход, лежащий в основе программы, обеспечивается не только через разнообразие тем занятий, но и их форм (лекция с элементами беседы, игра, практикум, элементы тренинга и др.), а также работой с ближайшим окружением старшего подростка (сверстники, родители, школьный социум), межведомственным взаимодействием (приглашение разных специалистов на узкотематические занятия). Особый акцент в программе сделан на рефлексивном анализе подростками собственного опыта освоения содержания программы. Так как программа еще не завершена и находится на начальном этапе реализации, приведем данные первичной диагностики. В экспериментальную группу вошли 27 обучающихся 9 «Г» класса одной из общеобразо-

вательных школ города Томска (для соблюдения анонимности не будем обозначать ее номер). При составлении социального паспорта класса зафиксированы следующие данные: состоит на внутришкольном учете 1 человек; на учете в ОУУП ПДН ОПУМВД по г. Томску – 1 человек; на учете в КДН и ЗП – 1 человек; 2 ребенка из многодетных семей; 1 ребенок из малообеспеченной семьи; 1 ребенок из неполной семьи; 1 ребенок из семей пограничных мигрантов; 1 ребенок из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся под опекой (попечительством); 3 детей-инвалидов; 8 обучающихся с ОВЗ; 1 обучающийся с отклонениями в поведении; 1 несовершеннолетний, условно осужденный.

Кроме того, диагностические данные, полученные при составлении социального паспорта класса, будут дополнены оценкой уровня агрессивности и предрасположенности к конфликтам у участников программы (результаты на стадии обработки). Анализ полученных данных будет использован для дальнейшей корректировки программы и индивидуализации содержания программы с учетом особенностей подростков. Однако уже по представленной характеристике класса можно заключить, что фиксируется потребность в проведении профилактической работы всех трех уровней, что и предусматривается в содержании разработанной программы.

Таким образом, профилактика правонарушающего поведения старших подростков представляет собой комплексную и многоуровневую систему работы, требующую высокой профессиональной компетентности социального педагога. Реализация научно обоснованных профилактических программ способствует снижению уровня подростковой делинквентности, формированию правовой культуры и успешной социализации личности в условиях современного общества.

Список источников

1. Кон И. С. Психология подростка. М. : Просвещение, 2019. 256 с.

2. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб. : Питер, 2020. 416 с.

3. Еремина Л. С., Куровский В. Н. Социализированность как результат процесса социализации подростков // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10 (112). С. 166–169.

4. Змановская Е. В. Девиантология. М. : Академия, 2018. 288 с.

5. Рождественская Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков : учебное пособие. 2-е изд. М. : Генезис, 2016. 216 с.

6. Демина Л. С. Возможности использования профессиональной пробы при подготовке будущего педагога к решению задач воспитательной деятельности // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества : материалы Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 19–20 октября 2017 года. Новосибирск : Сибирский государственный университет путей сообщения, 2018. С. 119–124.

7. Smyshlyaeva L. G., Demina L. S., Shelekhov I. L., et al. Peer mentoring as a professional test for trainee teachers in the sphere of deviant behavior prevention of minors // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Vol. 677. P. 37–43.

8. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М. : Академия, 2017. 200 с.

9. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» : Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.01.2023 № 53н (зарегистрирован 03.03.2023 № 72520) URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005 (дата обращения: 15.02.2026).

УДК 37.015.3

Влияние компьютерной зависимости на учебную мотивацию старших подростков

The impact of computer addiction on the academic motivation of older adolescents

Скударнов Иван Викторович
Skudarnov Ivan Viktorovich

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

Аннотация. В статье анализируется влияние компьютерной зависимости на учебную мотивацию старших подростков в условиях цифровизации образования. Рассматриваются психологические и социально-педагогические механизмы, через которые избыточная вовлеченность в цифровую среду отражается на познавательном интересе, волевой регуляции и академической активности обучающихся. Обобщаются данные зарубежных и отечественных исследований, раскрывающих взаимосвязь интернет-аддиктивного поведения и снижения внутренней учебной мотивации. Представлены результаты педагогического эксперимента, демонстрирующие возможности профилактических программ, направленных на развитие саморегуляции и формирование цифрового баланса у подростков.
Ключевые слова: компьютерная зависимость, интернет-аддикция, учебная мотивация, старшие подростки, цифровая среда, профилактика зависимого поведения
Keywords: computer addiction, Internet addiction, academic motivation, older adolescents, digital environment, prevention of addictive behavior

В условиях стремительного развития цифровых технологий проблема чрезмерного использования интернета старшими подростками с каждым годом становится все ярче. Использование технологий стало обязательной частью обучения и социализации подростков, что продолжает увеличивать риски формирования зависимого поведения. В зарубежных исследованиях К. Янг уровень распространенности интернет-зависимости среди подростков оценивается в пределах 6–10%, что схоже с данными европейских опросов, описанных в работах Д. Кусс и М. Гриффитс [1, 2]. Аналогичные тенденции установлены и в России: исследования А. Е. Жичкиной и последующие мониторинговые проекты конца 2010-х годов запечатлели киберзависимость у 8–12% учащихся старших классов [3].

Особенно актуален поиск разрешения данной проблемы, так как именно старший подростковый возраст является периодом формирования стабильной учебной мотивации. В этом возрасте подростки определяются с профилем будущего образования и учатся саморегуляции учебной деятельности. Поэтому влияние компьютерной зависимости на учебную мотивацию требует комплексного анализа и научно обоснованных решений.

© Скударнов И. В., 2026

В современных исследованиях интернет-зависимость рассматривается как одна из разновидностей поведенческих аддикций, сходная по характеристикам с игровыми и другими неклиническими зависимостями. В рамках модели М. Гриффитс выделяются ключевые поведенческие привычки, характерные для интернет-зависимого поведения: доминирование мотивации на компьютерную активность, эмоциональная непредсказуемость, рост толерантности, абстинентные проявления, межличностные или учебные конфликты, а также склонность к рецидивам [2]. Подобный подход позволяет рассматривать проблему как состоящую из системных нарушений, влияющих на многие сферы функционирования подростка.

К. Янг подчёркивала, что зависимость проявляется не только в увеличении времени, проводимого в Интернете, но и в утрате способности к самоконтролю, что приводит к снижению активности в социальных и учебных сферах деятельности [1].

Личностные, социальные и когнитивные факторы являются основой для формирования мотивации учебной деятельности в 15–17 лет. Как утверждали А. К. Маркова и И. А. Зимняя, особенно мотивационная сфера в этот возрастной период претерпевает качественные изменения: возрастает значимость внутренних побуждений, связанных с интересом к профессиональному самоопределению, однако внешние стимулы, например оценки или требования взрослых, по- прежнему играют важную роль [4, 5].

Зависимое поведение способно сломить эту шаткую структуру: выбор подростка начинает смещаться в сторону быстрого эмоционального вознаграждения, а учебные задачи воспринимаются как менее значимые и приятные.

Анализ современной научной литературы позволяет обозначить четкую связь между выраженностью компьютерной зависимости и снижением активности в учебной деятельности. В метаанализе Д. Дж Кусс и М. Д. Гриффитса установлено, что чрезмерное взаимодействие с цифровой средой коррелирует со снижением академической успеваемости и уменьшением внутренней мотивации [2].

Российские исследования, выполненные в Российской академии образования (2018), подтверждают эти выводы. Согласно результатам, полученным в процессе исследований по методике Реана–Якунина–Карповой, подростки с признаками зависимости имеют сниженные показатели по ряду мотивационных шкал, а именно: с познавательным интересом, волевой регуляцией и учебной самостоятельностью. Дополнительно были замечены когнитивные изменения: ухудшение концентрации внимания, сложности в распределении усилий, рост прокрастинации [6].

Интернет-зависимость в современных теоретических моделях предстает как результат сложного взаимодействия личностных, аффективных, когнитивных и нейробиологических факторов. Модель I-PACE, разработанная М. Брандом и соавторами, объясняет развитие и поддержание специфических форм проблемного использования Интернета через сочетание индивидуальных предрасположенностей, эмоциональных реакций, особенностей когнитивной обработки информации и нарушений исполнительного контроля [7]. Интернет-аддикция при таком понимании перестает быть изолированным поведенческим явлением. Она становится многоуровневым процессом, затрагивающим механизмы саморегуляции, мотивации и произвольной активности личности.

Изучение влияния компьютерной зависимости на учебную мотивацию требует взаимодействия данных психологии, педагогики и социологии. Нейрофизиологические исследования показывают изменения в работе префронтальных структур мозга, отвечающих за целеполагание и волевой контроль. Педагогические исследования о интернет-зависимости фиксируют уменьшение интереса к сложным видам учебной деятельности и усиление потребности во внешних стимулах. Социологические исследования позволяют сделать вывод, что интернет-среда создаёт альтернативное пространство самоидентификации, более привлекательное для ребёнка, нежели учебная и профессиональная сферы жизни подростка.

Наиболее значимые исследования последних лет (О. И. Зайцева, Т. А. Колодяжная, Э. Кроне) подтверждают, что подростки с выраженными зависимыми паттернами демонстрируют:

– более низкие показатели учебной мотивации,

– склонность к прокрастинации;

– снижение внутреннего интереса к обучению;

– ускоренную эмоциональную истощаемость [8].

Труды российских исследователей, таких как А. Е. Жичкина, С. М. Аргунова, А. Е. Мусин, подтверждают универсальность этих закономерностей [3, 9, 10].

Профилактика и коррекция компьютерной зависимости требуют комплексного подхода:

– формирование навыков цифровой гигиены;

– обучение подростков техникам самоконтроля;

– работа с родителями по оптимизации цифровой среды в семье;

– внедрение образовательных программ, стимулирующих внутреннюю мотивацию;

– использование методов проектного и исследовательского обучения.

Опыт школ Финляндии и Южной Кореи показывает, что системная работа позволяет стабильно снижать выраженность интернет-аддиктивного поведения в среднем на 20–30%. Но важно опираться на отечественный опыт непосредственной работы. В педагогической программе профилактики интернет-аддикции подростков в образовательной среде О. А. Ахметовой и Л. Р. Сафиной были проведены тренинговые занятия по развитию навыков саморегуляции. В результате сравнительного анализа диагностических данных реализации программы количество подростков с высокими признаками интернет-аддикции снизилось с 80% до 20%, а доля подростков с адаптивными стратегиями поведения выросла до 40%. Эти результаты свидетельствуют о положительном влиянии системной профилактической работы на формирование устойчивых моделей поведения и контроля использования цифровых технологий у школьников [11].

В качестве эмпирической иллюстрации эффективности профилактической программы были использованы данные педагогического эксперимента, реализованного на базе МАОУ СОШ № 53 г. Томска (9 «Г» класс, n = 26).

Результативность программы оценивалась по трем критериям.

Когнитивный критерий охватывал осведомленность о рисках интернет-зависимости, понимание последствий чрезмерного использования гаджетов, сформированность представлений о цифровой гигиене.

Эмоционально-волевой критерий включал уровень самоконтроля при взаимодействии с цифровыми устройствами, выраженность импульсивности, способность произвольно регулировать время.

Поведенческий критерий затрагивал фактическое экранное время, баланс онлайн- и офлайн-активности, вовлеченность во внеурочную деятельность, признаки прокрастинационного поведения.

Эмпирические данные собирались с помощью теста интернет-зависимости К. Янг, методики скрининговой диагностики компьютерной зависимости Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот, теста на выявление склонности к зависимому поведению Т. А. Шишковец, анкеты «Занятость во внеурочное время» Е. А. Понасенковой, педагогического наблюдения. Диагностику проводили дважды: на поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапах.

Опытно-экспериментальная работа проведена в три этапа. Первичная диагностика на поисково-констатирующем этапе позволила выявить обучающихся с признаками повышенной цифровой вовлеченности и недостаточной сформированностью цифрового баланса. На формирующем этапе реализована программа «Гаджет – это инструмент». Программа объединила занятия по цифровой гигиене, тренинговые упражнения на развитие саморегуляции, работу над навыками планирования времени, дискуссии о влиянии цифровой среды на учебную деятельность, вовлечение подростков в офлайн-мероприятия. Итогово-обобщающий этап завершился повторной диагностикой и сравнительным анализом полученных данных.

После реализации программы показатели по когнитивному критерию выявили положительную динамику: выросла доля обучающихся, осознанно относящихся к использованию цифровых устройств.

Сравнительный анализ диагностики показал снижение доли обучающихся с низким уровнем сформированности цифрового баланса по когнитивному критерию с 65% до 25%. Когнитивный критерий в рамках исследования выступает одним из основных индикаторов результативности программы, поскольку позволяет оценить степень осмысленного отношения подростков к использованию цифровых технологий, их понимание возможных рисков и готовность контролировать собственное поведение в сети. Развитие этих качеств непосредственно связано с формированием внутренней учебной мотивации, так как предполагает умение соотносить повседневные действия с образовательными задачами и сознательно снижать влияние отвлекающих стимулов. По итогам реализации программы выявлена выраженная положительная динамика, что свидетельствует о повышении уровня саморегуляции и подтверждает эффективность проведённой работы в аспекте укрепления учебной мотивации.

Также необходимо отметить рост доли подростков, соблюдающих баланс онлайн- и оффлайн-активности, с 20% до 35%.

Полученные результаты подтверждают положения исследований о том, что комплексные социально-педагогические программы, ориентированные на развитие осознанности, саморегуляции и альтернативных форм досуга, способствуют снижению рисков формирования компьютерной зависимости у старших подростков.

Компьютерная зависимость старших подростков является многогранным феноменом, оказывающим значительное влияние на учебную мотивацию и будущую

жизнь ребёнка. Исследования последних лет демонстрируют устойчивую отрицательную связь между зависимым поведением и мотивационными характеристиками обучающихся. Низкая заинтересованность, стремительно ухудшающаяся концентрация внимания и высокий уровень эмоционального напряжения оказывают прямое воздействие на учебную эффективность.

В условиях стремительной цифровизации образования особую актуальность приобретает разработка комплексных подходов для подростков, программ, способствующих формированию устойчивой учебной мотивации и снижению рисков возникновения интернет-зависимости у старших подростков.

Список литературы

1. Янг К., де Абреу К. Интернет-зависимость: руководство по диагностике и терапии. Хобокен: Wiley, 2011. 314 с. URL: https://doi.org/10.1002/9781118013991 (дата обращения: 09.01.2026).
2. Кусс Д. Дж., Гриффитс М. Д., Биндер Дж. Ф. Интернет-зависимость у студентов: распространённость и факторы риска // Computers in Human Behavior. 2013. Т. 29, № 3. С. 959–966. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212003664 (дата обращения: 12.01.2026).
3. Жичкина А. Е. Интернет-зависимость подростков как психолого-педагогическая проблема // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n1/Zhichkina.shtml (дата обращения: 18.01.2026).
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Педагогика, 1983. URL: https://www.twirpx.com/file/1528586/ (дата обращения: 22.01.2026).
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2002. URL: https://www.twirpx.com/file/1533737/ (дата обращения: 25.01.2026).
6. Ломтатидзе О. В., Мылтасова О. В. Способ работы с методикой А. А. Реана и В. А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» // Психология. 2014. № 1 (23). С. 189–197. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24006/3/iurp-2014-123-21.pdf (дата обращения: 10.02.2026).
7. Бранд М., Янг К. С., Лайер К., Вёльфлинг К., Потенца М. Н. Интеграция психологических и нейробиологических аспектов развития и поддержания специфических интернет-расстройств: модель I-PACE // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2016. Т. 71. С. 252–266. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27590829/ (дата обращения: 30.01.2026).
8. Зайцева О. И., Колодяжная Т. А., Кроне Э. Психологические особенности интернет-аддикции у подростков. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47489113 (дата обращения: 08.02.2026).
9. Аргунова С. М. Интернет-зависимость как фактор деструкции учебной мотивации подростков. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41256378 (дата обращения: 09.02.2026).
10. Мусин А. Е. Интернет-аддикция в подростковой среде: психолого-педагогический анализ. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30541 (дата обращения: 10.02.2026).
11. Ахметова О. А., Сафина Л. Р. Internet addiction of teenagers: prevention and correction in educational environment // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 9. P. 2695–2705. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F446478739/Internet_Addiction_of.pdf (дата обращения: 10.02.2026).

УДК 316.624

Современные методы коррекции и профилактики девиантного поведения в образовательной организации: работа с подростками группы риска

Modern methods of correction and prevention of deviant behaviour in an educational organisation: working with adolescents at risk

Сахарова Кристина Викторовна
Sakharova Kristina Viktorovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные методы коррекции и профилактики девиантного поведения подростков групп риска в условиях общеобразовательной организации. На основе анализа современных исследований обоснованы эффективные психолого-педагогические технологии, межведомственные подходы и критерии результативности сопровождения. Особое внимание уделено интеграции цифровых инструментов и практик позитивной социализации.
Ключевые слова: девиантное поведение, подростки группы риска, профилактика, коррекция, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная организация
Keywords: deviant behaviour, at-risk adolescents, prevention, correction, psychological and pedagogical support, educational organisation

Рост проявлений девиантного поведения среди подростков – агрессии, аддикций, делинквентности, суицидальных рисков – остаётся одной из острейших проблем современного образования. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и национальным исследованиям, до 30% подростков демонстрируют поведенческие отклонения, требующие системной психолого-педагогической поддержки [1]. Актуальность темы обусловлена устойчивым увеличением числа социально уязвимых семей, расширением спектра факторов риска, включая семейное неблагополучие, последствия цифровизации и миграционные процессы, а также объективной необходимостью ранней профилактики, направленной на предотвращение криминализации и глубокой социальной дезадаптации несовершеннолетних. Одновременно сохраняется дефицит унифицированных, научно обоснованных программ сопровождения, адаптированных для внедрения в общеобразовательных организациях, что обуславливает назревшую потребность в интеграции современных технологий – цифровых инструментов, геймификации, онлайн-консультирования – в традиционные формы профилактической работы.

Девиантное (отклоняющееся) поведение определяется как устойчивое поведение личности, нарушающее социальные нормы определённого общества и причиняющее реальный ущерб либо самой личности, либо обществу, сопровождающееся её социальной дезадаптацией [2]. Оно выражается в поступках или бездействии, от-

© Сахарова К. В., 2026

ступающих от установленных законодательно или сложившихся в конкретном социуме общепринятых норм, правил, обычаев и традиций. В подростковом возрасте его возникновение и закрепление провоцируется комплексом взаимосвязанных факторов. К биологическим относятся акселерация и гормональные перестройки, влияющие на эмоциональную регуляцию. Психологические детерминанты включают кризис идентичности, импульсивность и недостаточную сформированность навыков самоконтроля [3]. Социальные факторы охватывают семейное неблагополучие, школьный буллинг и влияние асоциальных групп, предлагающих альтернативные нормы поведения [4].

В рамках системного подхода, обоснованного в работах Г. Ф. Бедулиной и Е. К. Погодиной, эффективная коррекция девиантного поведения требует целенаправленного воздействия на все уровни социальной экологии подростка: личность, семью, школьную среду и микросоциум. Такой подход предполагает не фрагментарные меры, а последовательную реализацию взаимосвязанных компонентов сопровождения, обеспечивающих целостность и устойчивость изменений.

Основой профилактической работы выступает ранняя диагностика, включающая стандартизированные опросники (например, методика А. Н. Орла, цветовой тест Люшера), социометрию, мониторинг посещаемости и успеваемости, а также систематическое наблюдение за эмоциональным состоянием учащихся [5]. Просветительская деятельность реализуется через классные часы, тренинги, лекции с участием специалистов – наркологов, инспекторов по делам несовершеннолетних, а также родительские собрания, направленные на формирование навыков конструктивного поведения и распознавание признаков девиации. Социально-педагогическая профилактика включает вовлечение подростков в кружки, волонтёрские проекты, школьные СМИ, организацию досуговых мероприятий и создание групп поддержки, что способствует позитивной социализации и формированию просоциальных связей.

Индивидуальная работа строится на применении доказательных методов: когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), арт-терапии (рисование, песочная терапия, драматерапия), коучинга по целеполаганию. Групповые формы включают тренинги эмоционального интеллекта, ролевые игры и группы взаимопомощи, моделирующие ситуации давления и укрепляющие навыки отказа. Работа с семьёй осуществляется через консультирование родителей, семейные сессии и медиацию, направленные на восстановление доверительных отношений и выработку единых воспитательных стратегий. Цифровые технологии – онлайн-платформы анонимного консультирования, мобильные приложения для самоконтроля, вебинары для родителей – расширяют доступность и эффективность сопровождения [6].

Эффективное сопровождение невозможно без координации усилий образовательных учреждений, комиссий по делам несовершеннолетних (КДН), центров социальной помощи, медицинских и правоохранительных органов. Такой межведомственный подход обеспечивает целостность и преемственность вмешательств, минимизируя разрывы в системе поддержки.

Оценка результативности программ осуществляется по нескольким критериям: снижение дисциплинарных нарушений и пропусков, положительная динамика по диагностическим шкалам (агрессия, тревожность, импульсивность), рост

вовлечённости во внеурочную деятельность, субъективная оценка участников (подростков и родителей), а также уменьшение количества обращений в КДН.

Новизна данного подхода заключается в систематизации методов с учётом цифровизации образования, акценте на позитивную социализацию и развитие ресурсов подростка, междисциплинарной интеграции (психология, педагогика, социальная работа, юриспруденция), адаптации зарубежных практик (наставничество, модель «равный – равному») к российским условиям, а также в разработке доказательных критериев оценки эффективности программ.

Для внедрения эффективных практик рекомендуется создать школьную службу сопровождения с участием психолога, социального педагога и куратора волонтёрского движения, внедрить систему раннего выявления рисков, разработать индивидуальные планы сопровождения для подростков группы риска, организовать межведомственные консилиумы, использовать цифровые платформы для обратной связи и просвещения, проводить регулярную оценку эффективности программ на основе диагностических и статистических данных [7].

Современные методы коррекции и профилактики девиантного поведения требуют комплексного, системного подхода, охватывающего личность подростка, его семью, школьную среду и социум. Ключевым условием успеха является сочетание традиционных и инновационных технологий, а также межведомственная кооперация. При этом важно смещать фокус с проблем на ресурсы подростка, поддерживая его сильные стороны и потенциал к позитивным изменениям. Перспективными направлениями развития остаются разработка цифровых экосистем сопровождения, расширение практик наставничества, включая модель «равный – равному», а также внедрение программ по формированию жизнестойкости.

Список источников

1. World Health Organization (WHO). Adolescent mental health. 2023. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

2. Бедулина Г. Ф., Погодина Е. К. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения : учеб.-метод. комплекс. Минск : БГПУ, 2013. 216 с.

3. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 234 с.

4. Бедулина Г. Ф., Погодина Е. К. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения подростков // Вестник ПГГПУ. 2018. № 2. С. 78–84.

5. Методические рекомендации по профилактике девиантного поведения обучающихся. М. : Минобрнауки РФ, 2021. 45 с.

6. Гудкова И. В., Патрикеева Э. Г. Из опыта работы по оказанию психологической помощи подросткам с девиантным поведением из неблагополучных семей // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 4. С. 89–94.

7. Выготский Л. С. Педология подростка. М. : Просвещение, 2024. 234 с.

УДК 371.015.3; 316.624

Особенности профилактики агрессивного поведения несовершеннолетних в условиях общеобразовательной организации

Features of prevention of aggressive behavior of minors in the conditions of a general education organization

Чайко Елена Шаймулловна, Колосова Ксения Олеговна
Chaiko Elena Shaimullovna, Kolosova Ksenia Olegovna

МАОУ лицей № 7 г. Томска, Россия

Аннотация. В статье описаны особенности проявления агрессивного поведения в подростковой среде в условиях общеобразовательных организаций. Авторы предоставляют данные о причинах появления агрессивности, степени влияния ближайшего окружения и особенностей образовательной среды на формирование агрессивного поведения. В статье описаны методы и подходы, которые направлены на снижение уровня агрессивности среди обучающихся, а также роль педагогов и родителей в этом процессе.
Ключевые слова: профилактика, агрессивное поведение, несовершеннолетние, общеобразовательная организация
Keyword: prevention, aggressive behavior, teenager, educational organization

За последние несколько лет появилась тенденция к повышению количества несовершеннолетних, проявляющих агрессивное поведение, что влечет за собой нарушение коммуникации в отношениях ребёнка с окружающими. Стоит отметить, что всё большее количество обучающихся проявляет различные формы девиантного поведения, в том числе агрессивное. Это проявляется на всех этапах развития личности с дошкольного возраста до пожилого. Существует определенная группа детей, у которых агрессивное поведение становится устойчивым и может перерасти в такое качество личности, как агрессивность. В дальнейшем это может привести к неадекватной самооценке, снижению потенциала ребенка, затруднениям в нормальном взаимодействии с окружающими и искажению личностного развития. Агрессивный ребенок представляет собой угрозу как для себя, так и для общества в целом. В связи с этим важным направлением деятельности педагогов и психологов становится профилактика агрессивного поведения в образовательных учреждениях.

Основные формы проявления агрессии

По форме выражения		
Физическая агрессия	Прямая	Драки, толчки, пинки, порча имущества другого человека, хватание за одежду
	Косвенная	Порча чужого имущества (разорвать тетрадь, сломать ручку), физическое воздействие через других лиц

© Чайко Е. Ш., Колосова К. О., 2026

Окончание табл. 1

Вербальная (словесная) агрессия	Прямая	Оскорбления, угрозы, грубые замечания, насмешки, унизительные прозвища, крик
	Косвенная	Распространение сплетен, клеветы, доносы, настраивание одноклассников против кого-либо, злобные шутки
Невербальная (выразительная) агрессия	Угрожающие жесты	Сжатые кулаки, поднятый указательный палец
	Выразительные движения	Плевок в сторону человека, презрительная ухмылка, враждебный взгляд
По направленности (на кого/что)		
Гетероагрессия направлена на окружающих	На сверстников	Самый частый случай: буллинг, конфликты в классе/группе
	На педагогов	Грубость, неподчинение, провокации
	На родителей и родственников	Манипуляции, оскорбления, угрозы, физическое воздействие, игнорирование, порча личных вещей родителей
	На животных	Жестокое обращение
Аутоагрессия направлена на себя	Причинение себе физической боли	Порезы, удары
	Самоуничижительные высказывания	«Я дурак», «я ни на что не гожусь»
	Намеренное попадание в опасные ситуации	Отказ от еды, учебы, общения
Предметная агрессия направлена на неодушевленные предметы	Разрушение имущества	Парты, стулья, техника
	Ломание своих вещей в приступе злости	Битье посуды, швыряние предметов
По степени открытости		
Прямая агрессия	Открытое нападение	Физическое или словесное
Косвенная (опосредованная) агрессия	Более скрытая и безопасная для агрессора	Игнорирование, бойкот (буллинг молчанием)
	Пассивно-агрессивное поведение	Намеренное медлительное выполнение заданий, саботаж, забывчивость с целью досадить
	Триангуляция	Вовлечение третьей стороны в конфликт
По цели и мотивации		
Инструментальная агрессия	Средство для достижения цели	Отнять телефон, заставить сделать что-то, завоевать авторитет в группе
Враждебная (импульсивная) агрессия	Причинить вред, страдание другому человеку	Ударить, толкнуть, оскорблять, высмеивать недостатки, испортить чужие вещи
Демонстративная агрессия	Привлечь внимание к себе	Эмоциональные высказывания, попытки вывести из равновесия другого

Причины агрессивного поведения у несовершеннолетних – это комплекс биологических, психологических и социальных факторов, которые оказывают совместное влияние. Их можно структурировать следующим образом:

1. Биологические причины:

– гормональная перестройка. Резкое увеличение выработки тестостерона (у мальчиков) и изменение баланса эстрогена и прогестерона (у девочек) напрямую влияет на эмоциональную лабильность, вспыльчивость и склонность к риску;

– нейробиологический разрыв. Лимбическая система, которая отвечает за эмоции, созревает раньше, чем префронтальная кора, отвечающая за контроль импульсов, оценку рисков и принятие решений. Это приводит к эмоциональному торможению – подросток чувствует сильные эмоции, но не может их адекватно обдумать и сдержать;

– наследственная предрасположенность, последствия перенесенных заболеваний и травм: врожденные особенности темперамента, последствия повреждений ЦНС, родовых травм, тяжелых болезней.

2. Психологические причины:

– кризис идентичности. Агрессия может быть способом самоутверждения, протестом против прежней детской идентичности;

– эмоциональные трудности. Неспособность распознавать, понимать и выражать сложные эмоции заменяется единственным известным языком для выражения внутренней боли – агрессией;

– низкая самооценка и неуверенность. Агрессивное поведение часто является защитным панцирем, маскирующим уязвимость, страх быть непринятым или неудачником;

– когнитивные искажения. Склонность враждебно интерпретировать неоднозначные действия окружающих, что ведет к превентивной агрессии;

– дефицит социальных навыков. Неумение конструктивно разрешать конфликты, договариваться, идти на компромисс, проявлять эмпатию.

3. Социальные и средовые причины:

– семейные факторы (часто являются первичными): физическое и психологическое насилие в семье, гиперопека или гипоопека, непоследовательность в воспитании, эмоциональное отвержение, высокий уровень конфликтности между родителями;

– факторы школьной среды (триггеры и усилители): буллинг, несправедливое отношение педагога, академическая неуспешность, неблагоприятный климат в классе, социальное неравенство среди обучающихся, влияние группы сверстников, влияние медиа и субкультур.

Агрессия – это симптом, а не корень проблемы. Работа с агрессией должна быть направлена не на подавление самой формы, а на выявление и устранение ее причин, а также обучение социально приемлемым способам выражения эмоций и разрешения конфликтов.

Снижение агрессивности среди обучающихся — комплексная задача, требующая системного подхода на нескольких уровнях: от профилактики до непосредственного вмешательства. Рассматривая основные методы и подходы к профилактике агрессивного поведения, обращаем внимание на следующие аспекты.

В образовательных учреждениях разработать четкие правила и нормы поведения для всех участников образовательных отношений с ясными последствиями за проявление агрессии, которые будут не карательными, а восстановительными.

Для создания климата безопасности и уважения необходимо предусмотреть организацию пространства и внедрение обучающих практик. В качестве примера можем привести применение «ящиков доверия», профилактической психолого-педагогической программы «Информационная гигиена», вовлечение обучающихся в деятельность разновозрастных волонтерских отрядов.

Социально-психологическая атмосфера оказывает непосредственное влияние на эмоциональный уровень несовершеннолетних, для которых очень важно чувствовать себя принятыми. Для них это заключается в том, чтобы не боятся ошибиться, выразить свое мнение или эмоцию, ощущать уважительное отношение со стороны взрослых, чувствовать эмоциональный отклик от них. В общении необходимо использовать позитивный язык, в котором преобладают поддерживающие высказывания над критикующими.

Педагоги играют ключевую роль в профилактике агрессии среди обучающихся. Они должны быть внимательны к изменениям в поведении учеников, уметь вовремя реагировать на конфликты и оказывать поддержку. Законные представители также должны активно участвовать в процессе, создавая дома атмосферу доверия и открытости.

Эффективная работа по снижению агрессивности требует не разовых мер, а целостной стратегии, затрагивающей все уровни образовательной среды. Предлагаем модель, основанную на принципах профилактики, обучения и восстановления.

Уровень 1: Школа как безопасное пространство. Цель – создание климата, где нет места унижению и насилию. Действуют правила, основанные на уважении всех участников образовательных отношений. Персонал, от учителя до охранника, должен быть обучен распознавать конфликты на ранней стадии и владеть приёмами ненасильственной коммуникации. Профилактические обучающие программы, школьные службы примирения формируют культуру диалога. Даже организация пространства важна: уютные зоны для отдыха, прозрачные и освещённые коридоры, доступные кабинеты психолога снижают общую тревожность и потенциал для скрытой агрессии.

Уровень 2: Педагогическая профилактика. Формировать здоровые поведенческие модели можно через включение в учебный план практикумов по психологии, на которых психологи обучают детей базовым навыкам: называть свои чувства, понимать эмоции других, использовать техники саморегуляции. Педагогам необходимо научить учеников и их родителей критиковать не личность, а поступок ребёнка. Важную роль играют коллективные творческие дела, групповые проекты, где успех зависит от вклада каждого, снижается уровень напряжённости и особую роль играет сотрудничество.

Уровень 3: Целевая психолого-педагогическая работа. Тренинги управления гневом, восстановительные практики, школьные службы медиации, терапия творчеством и игрой.

Уровень 4: Работа с семьёй и сообществом. Без семьи усилия часто теряют эффективность. Для повышения родительской грамотности необходимо проводить системную работу: обучающие семинары, организация партнёрства со спортивными секциями, волонтёрскими объединениями, творческими мастерскими, кото-

рые дают подросткам легитимный канал для выхода энергии и чувство значимости, что напрямую снижает потребность в агрессивном самоутверждении.

Профилактика агрессивного поведения подростков в общеобразовательных организациях требует системного подхода и совместных усилий педагогов, родителей и специалистов. Эффективные методы профилактики могут значительно снизить уровень агрессии среди учащихся и способствовать их гармоничному развитию.

Список источников

1. Бандура А., Уолтерс Р. Теория социального научения и развитие личности. СПб. : Евразия, 2021.

2. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. СПб. : Питер, 2020.

3. Семенюк Л. М., Дроздикова-Зарипова А. Р. Психологические основы профилактики агрессивного поведения школьников : учебное пособие. М. : МПГУ, 2022.

4. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детской агрессивностью. СПб. : Речь, 2019.

5. Шнейдер Л. Б., Кутковая Е. С. Девиантное поведение детей и подростков: профилактика и коррекция. М. : МПГУ, 2023.

6. Гребенкин Е. В., Довгалева Т. С. Профилактика агрессивного поведения подростков в образовательной организации: системный подход // Психологическая наука и образование. 2022. № 3. С. 85–97.

7. Паршина О. Н. Буллинг в образовательной среде: современные исследования и стратегии профилактики // Социологические исследования. 2023. № 5. С. 118–128.

8. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Шеленкова О. В. Школьный климат как фактор профилактики агрессивного поведения учащихся // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 45–56.

РАЗДЕЛ 3. ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

УДК 37.013

Анализ научных исследований по гражданско-патриотическому воспитанию школьников в системе образования на территории новых субъектов Российской Федерации

An analysis of scientific research on civic-patriotic education of schoolchildren in the education system in the new constituent entities of the Russian Federation

Метлик Игорь Витальевич, Борисова Татьяна Сергеевна, Клемяшова Елена Михайловна, Берлянд Юлия Борисовна
Metlik Igor Vitalievich, Borisova Tatiana Sergeevna, Klemyashova Elena Mikhailovna, Berlyand Yulia Borisovna

Институт изучения детства, семьи и воспитания, г. Москва, Россия

Аннотация. Представлен обзор научных публикаций аналитического, научно-практического характера, авторы которых анализируют проблемы гражданско-патриотического воспитания школьников в системе образования на территории новых субъектов Российской Федерации. Выделены методологические подходы, на основе которых выстраивается гражданско-патриотическое воспитание обучающихся, проживающих на территориях новых субъектов Российской Федерации, и основные направления актуализации гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения на территории новых субъектов Российской Федерации.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, школьники, образование, программа воспитания
Keywords: civic-patriotic education, schoolchildren, education, programme of upbringing
Финансирование: Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательской работы «Актуализация гражданско-патриотического воспитания обучающихся на новых территориях» (Регистрационный номер 1025032100185-8-5.3.1), код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией) (IMLY-2026-0007).

Происходящая в настоящее время интеграция новых субъектов Российской Федерации в единое правовое, социокультурное и образовательное пространство государства диктует необходимость обновления содержания и практики гражданско-патриотического воспитания школьников в системе образования на территориях данных регионов. В течение ряда лет проживающие на новых (исторических российских) территориях сталкивались с искажениями исторической правды, разрушением исторической памяти, что делает проблему актуализации гражданско-патриотического воспитания не только педагогической, но и социально-политической. Решение данной проблемы поможет обучающимся, их родителям, членам семей, педагогам образовательных организаций успешно интегрироваться в российский социум.

© Метлик И. В., Борисова Т. С., Клемяшова Е. М., Берлянд Ю. Б., 2026

В российском обществе существенно усилился запрос на осмысление подходов гражданско-патриотическое воспитания обучающихся, проживающих на новых территориях, с целью интеграции их в образовательное пространство России. Гражданско-патриотическое воспитание школьников на современном этапе является стратегически важной в условиях глобальных политических и социально-экономических вызовов.

Проблема гражданско-патриотического воспитания обучающихся в новых регионах Российской Федерации исследуется в научных работах различных областей знания: права, педагогики, психологии, социологии, философии.

На основе анализа научных статей обоснована необходимость обращения к таким теоретико-методологическим подходам, как системный, аксиологический, родиноведческий, являющимся фундаментом для разработки рабочих программ воспитания, учебных и методических пособий, сценариев воспитательных событий по гражданско-патриотическому воспитанию детей и подростков, проживающих в новых субъектах Российской Федерации.

В основе аксиологического подхода лежат традиционные российские духовно-нравственные ценности [1], которые и определяют ценностное отношение обучающихся к Родине – её истории, культуре, природе, семье, социуму. Как считает А. А. Леонтьев, «самосознание гражданина России включает три ключевых составляющих: 1) чувство принадлежности к своему этносу и народу, любовь и уважение к национальным традициям и истории, стремление владеть своим национальным языком и культурой; 2) чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, патриотизм; 3) осознание сопричастности к мировому сообществу, ответственность за судьбу своего народа, страны и мира» [2]. Аксиологический подход к воспитанию можно считать ключевым в успешной интеграции детей и молодежи новых субъектов Российской Федерации в российское образовательное пространство.

Системный подход к образовательной деятельности (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. И. Садовский, Э. Г. Юдин, Б. С. Гершунский, В. П. Беспалько) включает такие понятия, как историческая достоверность, патриотизм, диалог культур, а также служит методологической основой для разработки и реализации разнообразных педагогических методов (тематических проектов, акций, слетов, конкурсов, исторических реконструкций, социально-педагогических технологий) и эффективных воспитательных средств (дискуссионных клубов, краеведческих экскурсий и экспедиций, музейных экспозиций), что обеспечивает достижение целевых ориентиров, заложенных в федеральных рабочих программах воспитания (ФРПВ).

Родиноведческий подход (В. В. Петухов, В. В. Николина, А. А. Лощилова, С. В. Фролова, С. И. Аксенов, Е. С. Карякина, А. А. Майер, Н. С. Белобородова) подразумевает погружение детей и молодежи в историю и культуру малой родины и России в целом, приобщение к наследию, символам, святыням, формирование положительного образа Родины [3–7].

С. Г. Павликов, анализируя процесс интеграции образовательной системы новых субъектов РФ в российскую систему образования, отмечает, что, несмотря на специфику новых регионов, законодательство Российской Федерации обладает универсальными возможностями для реализации на новых территориях [8].

Исследования региональных подходов к организации гражданско-патриотического воспитания, проведенные в ЛНР в 2025 г., показали действенность воспитывающей среды, сложившейся в регионе, «целенаправленно формирующей у школьников патриотические чувства и ценности» [9]. Воспитательная деятельность ведется с опорой на утвержденную в 2024 г. «Концепцию организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики с учетом регионального компонента “Луганский характер”». Тем не менее Е. Н. Дятлова отмечает, что, «во-первых, проблема обоснования значимых патриотических ценностей по-прежнему остается актуальной и нуждается в выработке единого теоретико-методологического подхода. Во-вторых, важно активизировать работу по выявлению и тиражированию опыта концептуализации региональных систем воспитания, а также успешных региональных воспитательных практик. В-третьих, апробированная и показавшая надежность в ходе исследования методика изучения сформированности и выраженности патриотических ценностей школьников может быть рекомендована для применения на более широкой межрегиональной выборке» [9].

О. А. Голикова рассматривает вопрос создания и развития системы образования на территории Донбасса с точки зрения права. Исследуются нормативные акты, лежащие в основе образования как социального института и одного из приоритетных направлений политики, выделяются наиболее актуальные проблемы и этапы развития образования в регионе [10].

Результаты анализа образовательной практики в новых регионах свидетельствуют о том, что в настоящее время происходит обновление как школьной инфраструктуры, так и системы образования в целом в соответствии с федеральным законодательством. В образовательных организациях происходит актуализация воспитательной работы, введена должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями [11–15], реализуются федеральные рабочие программы воспитания (ФРПВ), всероссийский проект «Разговоры о важном». Обучающиеся вступают в российское движение детей и молодежи «Движение первых», участвуют в патриотических и волонтерских проектах, акциях, фестивалях, слетах, конкурсах, олимпиадах.

Особую важность приобретает работа с педагогами образовательных организаций на новых территориях, направленная на профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогов по российским программам, оказание методической помощи педагогам в реализации курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном», оказание помощи в проведении церемоний поднятия Государственного флага и исполнения Государственного гимна РФ. Работа координируется Минпросвещения РФ совместно с «Росдетцентром», что обеспечивает включение обучающихся в единое воспитательное пространство России [4, 16].

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» (ФГБНУ «ИИДСВ») участвует в реализации всероссийского проекта «Разговоры о важном». Еженедельно выходит шесть комплектов материалов для разных возрастных групп. Проведённое анкетирование в 2025 г. показало, что 89% педагогов, 77% школьников и 73% родителей оценивают проект «Разговоры о важном» положительно. Оценка полезности занятий в процентном отношении составила: 72% – школьники, 69% – родители и 83% –

педагоги. Педагоги отмечают, что «Разговоры о важном» – это возможность для детей узнать больше о своей стране, формировать стойкую гражданскую позицию, чувство патриотизма, узнать много нового, познакомиться с интересными людьми, проникнуться историей и культурой родной страны, задуматься над жизненными вопросами, обсудить волнующие их проблемы, услышать разные мнения и научиться самостоятельно формулировать собственную позицию, расширить свой кругозор, больше узнать о своих героях, своей стране, про взрослую жизнь, ответственность, права и обязанности, осознать свои возможности для реализации в родной стране.

Обучающиеся на вопрос о том, что им дают «Разговоры о важном», отвечают: «Благодаря “Разговорам о важном” я понял(-а) … как важно общаться с другими людьми и выслушивать их точку зрения; что можно все, если захотеть; что важно быть многогранной личностью, добрыми и трудолюбивыми; насколько может быть интересно изучать историю России; как важно проводить время с семьей; что моя Родина прекрасна; насколько важны традиции и история нашей страны; насколько важно иметь возможность делиться своими мыслями и слушать других. Эти обсуждения открыли мне глаза на разные мнения и подходы, что позволяет лучше понимать сложные ситуации. Я научился(-ась) ценить разнообразие взглядов, что обогащает мое восприятие и помогает принимать более обдуманные решения».

В новых субъектах РФ (Донецкая Народная Республика, Луганская Народная Республика, Запорожская область и Херсонская область) проведен ряд исследований, направленных на проведение психологической диагностики эмоциональных реакций детей. М. В. Ковынева отмечает, что «дети с территорий, которые были под контролем правительства ЛНР до начала СВО, в большинстве своем открытые, милые, простые ребята. Рады были встрече, задавали много вопросов, были активны. Иную картину мы наблюдали в недавно освобожденных городах ЛНР. Подростки с этих территорий недоверчиво смотрели на нас, иногда с опаской. Были и проявления агрессивного поведения во время посещения наших встреч и тренингов в рамках образовательного блока «Хранители истории». Конечно, большинство из них нашу истинную историю просто не знали. Однако я и не увидела в них особого желания узнать эту историю. Некоторые были и враждебно настроены к нам» [17].

Н. А. Деревянкина, М. А. Юферова отмечают, что особую категорию пострадавших составляют подростки и юноши: у них меньше ресурсов, чем у взрослых, для того, что справиться с травмирующим опытом, их самосознание и рефлексия развиваются, что дает возможность осмыслять поток информации, поступающий из различных источников, и под влиянием этих сведений складывается мировоззрение, формируются морально-нравственная и гражданская позиции [18].

А. Ю. Лустенко, Е. А. Проскурина, Д. Д. Сундуков исследуют механизмы формирования патриотизма, распространения патриотических ценностей на территории Луганской Народной Республики [19]. Авторы обозначили возможности «поддержания идей патриотизма со стороны общества путём проведения научных конференций, круглых столов и различных общественных акций» [19, с. 57], привлечения молодёжи к распространению патриотических идей в ЛНР.

Исследователями В. В. Николиной и А. А. Лощиловой была разработана «Концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию куль-

турно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России, проживающей на территориях новых регионов РФ» [4, с. 266]. Авторы Концепции предлагают выбирать инструменты адаптации с учетом ряда факторов: особенностями региона, степенью готовности педагогов к применению инновационных образовательных и цифровых технологий, рисками, особенностями молодежи. Такими инструментами могут выступать диагностические комплексы, цифровые ресурсы, составление индивидуальных маршрутов развития, применение инновационных педагогических технологий. Можно использовать в работе разработанный В. В. Николиной и А. А. Лощиловой вариативный модуль программы воспитания «Моя Россия: помню и горжусь».

Авторская Концепция В. В. Николиной, А. А. Лощиловой выступает основой для проектирования адаптивных систем воспитательной деятельности как на уровне образовательной организации, так и на уровне субъекта Федерации. Содержательные линии Концепции задают направление «конструирования воспитательных практик, ориентированных на выполнение гражданского долга, проявление гражданской ответственности, готовность участвовать в решении проблем развития общества и государства, обеспечения национальной безопасности» [4, с. 268]. Основу адаптивной системы воспитательной деятельности составляют «духовно-нравственные ценности как ценностно-смысловые ориентиры; идея “мягкой” адаптации; идея многоуровневого пространственно-временного “погружения”, реализующегося в контексте двух ценностно-смысловых линий: а) первая линия: дом – родной край – регион – страна – планета; б) вторая линия: измерение прошлого (культурно-историческая память), настоящего (реальная жизнь) и будущего (жизненные ориентиры и планы, связанные с Российской Федерацией)» [4, с. 267].

В.В. Комлева, заместитель директора Национального исследовательского института развития коммуникаций по научной деятельности, назвала наиболее результативные в воспитательной работе практики:

– технологии обращения к исторической памяти досоветского и советского периодов;

– активация усилий по возрождению единого социокультурного пространства, повышение доверия к политике России на новых территориях, формирование позитивного отношения к России, четкого представления о будущем как о субъекте в составе Российской Федерации;

– трансляция новых ценностей, смыслов, перспектив, связанных с новой страной и объединяющих население исторических регионов России в составе РФ;

– совершенствование технологий работы с семьями, демонстрация эталонов справедливости, честности, искренней заботы российскими представителями в новых регионах [20].

При осуществлении воспитательной деятельности первостепенное значение приобретает обращение к исторической памяти и глубокое осмысление общего культурно-исторического наследия. Этот процесс должен эффективно использовать уникальный социокультурный потенциал региона. Ключевую роль в этом вопросе играет личность педагога, учителя, воспитателя, наставника.

Педагоги на новых территориях испытывают дефицит современных учебно-методических материалов, педагогических технологий гражданского и патриотиче-

ского воспитания обучающихся, исторического просвещения в целях формирования российской культурной и общероссийской гражданской идентичности, российского национального исторического сознания, чувств принадлежности к народу России и российскому государству, ценностного отношения к Родине, единству народов России, деятельного патриотизма.

Как отмечают Г. А. Кругликова, А. В. Антонова, Е. И. Степанюк, И. Н. Грибанов, адаптации педагогов к условиям образовательной деятельности в соответствии с российскими профессиональными стандартами, мотивации учителей к сотрудничеству и сотворчеству будет способствовать наставничество. Личные и профессиональные (компетентностные) дефициты педагогических работников любого возраста и стажа работы восполнятся с помощью наставнической деятельности [21].

Исследователи называют целый ряд факторов, которые окажут большое влияние на успешность процесса интеграции регионов:

– обучение по российским образовательным стандартам – опыт Республики Крым и Севастополя показал, что изучение таких предметных областей, как история и обществознание, оказывает значительное влияние на формирование российской гражданской идентичности у школьников [22];

– изучение и освоение общего культурно-исторического наследия в рамках воспитательной деятельности с опорой на социокультурный потенциал региона [23];

– общие для России и Украины советские и классические российские педагогические традиции [24];

– изучение сложностей процесса адаптации педагогов и опыта их преодоления в региональных системах образования новых регионов с опорой на ценную практику Республики Крым и Севастополя составляет важнейшую задачу российской педагогической психологии на данном этапе [25].

Выделенные в научных исследованиях методологические подходы (системный, аксиологический, родиноведческий) определяют выбор содержания образовательных программ, рабочих программ воспитания, методических пособий и рекомендаций, сценариев воспитательных событий по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся, проживающих на территориях новых субъектов Российской Федерации.

В целом в представленных научных исследованиях рассматриваются проблемы и освещаются вопросы, связанные с интеграцией новых субъектов Российской Федерации в единое образовательное и культурное пространство страны.

В текущем году по результатам изучения практики воспитания детей в образовательных организациях на новых территориях ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» разработает комплекс учебно-методических материалов, направленных на актуализацию гражданско-патриотического воспитания обучающихся с целью их интеграции в образовательное, правовое, культурное пространство Российской Федерации.

Список источников

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г.

№ 809. URL: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 Президент России (дата обращения: 23.01.2026).

2. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла: избранные работы по философии образования и педагогической психологии. М. : Смысл, 2016. 527 с.

3. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1984. № 4. С. 13–20.

4. Николина В. В., Лощилова А. А. Концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России, проживающей на территориях новых регионов РФ // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 266–269. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-266-269

5. Карякина Е. С. Подходы и методология формирования мировоззрения старшеклассников: опыт социализации детей Донбасса в летней профильной смене // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2023. Т. 10. № 3. С. 376–384. https://doi.org/10.22363/2312-8313-2023-10-3-376-384

6. Майер А. А. Введение детей в проблемы социальной действительности (родиноведческий подход). СПб. : Детство-Пресс, 2012. 265 с.

7. Белобородова Н. С. Формирование родиноведческих понятий у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе : специальность 13.00.01 : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Бирский гос. пед. ун-т. Уфа, 1999. 19 с.

8. Павликов С. Г. Реализация законодательства об образовательной деятельности на территории «новых субъектов» в российском федеративном государстве // Социально-политические науки. 2024. Т. 14. № 2. С. 62–66. DOI: 10.33693/2223-0092-2024-14-2-62-66

9. Дятлова Е. Н. Сформированность патриотических ценностей у учеников как результат концептуализации региональной системы воспитания (на материалах эмпирического исследования) // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3 (68). С. 287–301. DOI: 10.32343/10.32343/2409-5052-2025-19-3-287-301

10. Голикова О. А. Правовые основы формирования системы образования на территории ДНР и ЛНР // Теория и практика социогуманитарных наук. 2022. № 2 (18). С. 88–95.

11. О введении должности советника по воспитанию в профессиональных образовательных организациях : письмо Министерства просвещения РФ от 25 апреля 2023 г. № 06-795. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406922916/ (дата обращения: 18.01.2026).

12. О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию : письмо Министерства просвещения РФ от 31 января 2023 г. № АБ-355/06. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/ (дата обращения: 16.01.2026).

13. Фефелова О. Е., Беляева Т. К., Пикулева С. В. Форматы образовательных практик по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи на территории Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 329–332.

14. Зражевская Е. О., Епифанова Е. В., Семенова Т. В. Проблемы формирования национально-гражданской идентичности студентов в структуре преподавания дисциплины «Основы российской государственности» // Актуальные вопросы современной науки, технологии и образования : сб. статей III Международной научно-технической конференции. Энгельс, 2024. С. 284–292.

15. Сысоев Н. В. Использование культурного наследия в воспитании подрастающего поколения как одна из целей государственной культурной политики // Наукосфера. 2024. № 1-1. С. 79–83.

16. Отчет о работе Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики за 2022 год. Донецк, 2022. URL: http://mondnr.ru/deyatelnost/plany-i-otchjoty/category/39-otchet (дата обращения: 12.01.2026).

17. Ковынева М. В. Профилактическая работа с детьми из новых субъектов Российской Федерации: что сделано в 2023 году? // Обзор. НЦПТИ. 2023. № 4 (35). С. 81–87.

18. Деревянкина Н. А., Юферова М. А. Психологическая диагностика эмоциональных реакций подростков и юношей из ЛНР, ДНР и вновь освобожденных территорий // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3(132). С. 137–147. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_3_132_137.

19. Лустенко А. Ю., Проскурина Е. А., Сундуков Д. Д. Механизмы формирования патриотизма в Луганской Народной Республике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2023. Вып. 3. С. 57–65. DOI: 10.24412/2071-6141-2023-3-57-65.

20. Комлева В. В. Гражданская идентичность населения «новых регионов» России: проблемы, политики, технологии. URL: https://nicrus.ru/analytics/civil-identity-of-the-population/ (дата обращения: 01.02.2026).

21. Кругликова Г. А., Антонова А. В., Степанюк Е. И., Грибанов И. Н. Наставничество в образовательных организациях новых территорий Российской Федерации: результаты эмпирического исследования // Педагогическое образование в России. 2025. № 1. С. 61–73.

22. Торняк А. А. Особенности формирования идентичности жителей Крыма посредством реализации школьных образовательных программ по истории после вхождения в состав России // Черноморско-Средиземноморский регион в контексте национальных интересов России: история, политика, культура : материалы Международной научно-практической конференции (Судак, 13–15 мая 2022 г.). Краснодар : Кубанский государственный университет, 2022. С. 583–587.

23. Дулина Н. В., Наумов И. Н., Шарапов Д. Ю., Круглов Е. В. Культурно-познавательные туры по средневековым памятникам юга России как механизм приобщения молодежи к социокультурному пространству региона // Primo Aspectu. 2018. № 1 (33). С. 78–83.

24. Костылева Е. В. Диалог педагогических традиций как основа гармоничного развития системы педагогического образования в Крыму // Актуальные проблемы моделирования, проектирования и прогнозирования социальных и политических процессов в мультикультуральном пространстве современного общества : материалы V Всероссийской научной конференции молодых ученых, аспирантов, студентов, магистрантов (Ростов-на-Дону, 6–7 апреля 2021 г.). Ростов-на-Дону : Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2021. С. 90–95.

25. Нечаев В. Д. Реинтеграция новых субъектов Российской Федерации в предметном поле российской педагогической науки и практики образования // Ценности и смыслы. 2024. № 4 (92). С. 6–23.

УДК 371.214.19.035.6-053.6

Подвижные казачьи игры как средство гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания подростков в системе внеурочной деятельности

Cossack Outdoor Games as a Means of Civic-Patriotic and Spiritual-Moral Education of Adolescents in the System of Extracurricular Activities

Скукин Андрей Иванович
Skukin Andrey Ivanovich

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия skukin07@mail.ru

Научный руководитель: Семенова Наталья Альбертовна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, natalsem@tspu.ru

Аннотация. В статье анализируется воспитательный потенциал подвижных казачьих игр и описывается опыт их апробации в системе внеурочной деятельности. Цель исследования – обосновать возможность использования игровых практик, возникших и развившихся в казачьей традиции воспитания, как средства формирования духовно-нравственных установок у подростков. Методами исследования явилось педагогическое наблюдение и мониторинг вовлеченности обучающихся. Апробация (сентябрь – декабрь 2025 г.) показала положительную динамику вовлеченности – с 40 до 50%. Исследование имеет практическую значимость: нашла подтверждение применимость и эффективность комплекса казачьих игр в образовательной практике.
***Ключевые слова*:** духовно-нравственное воспитание, казачьи игры, внеурочная деятельность, подростки
***Keywords*:** spiritual and moral education, Cossack games, extracurricular activities, adolescents

Современная школа находится в ситуации поиска и реализации активных форм воспитания, которые позволяют педагогу организовать деятельностное усвоение школьниками ценностных ориентиров [1]. Внеурочная деятельность имеет особое значение в решении этой задачи: она допускает вариативность и выбор форм воспитательной работы, позволяет опираться на интересы обучающихся. Во внеурочной работе культурно-исторические традиции могут стать содержательной основой, способной обеспечить эффективную реализацию воспитательного процесса [2]. Казачья культура – пример такого содержательного поля, в котором закреплены ценности служения, коллективной ответственности, дисциплины и готовности к действию [3]. Воспитание, базирующееся на казачьих традициях, имеет в своем арсенале самые разные подходы. Особый интерес для современной практики внеурочной деятельности представляют подвижные казачьи игры, которые сегодня адаптированы к современной школьной среде, но при этом сохраняют возможность перевести традиции и ценности в плоскость практического опыта подростков через физическую активность, коллективную деятельность, символику игровых действий [4].

© Скукин А. И., 2026

Цель статьи – представить опыт создания и реализации комплекса подвижных казачьих игр как активных форм, используемых при реализации программы внеурочной деятельности в работе с подростками для духовно-нравственного воспитания.

Игра в педагогике признаётся как особая форма деятельности, сочетающая эмоциональную вовлеченность, двигательную активность и ориентированная на социальное взаимодействие [5]. В основе образовательной деятельности в современной школе лежит деятельностный подход, который подчёркивает, что устойчивое усвоение норм и ценностей достигается не информированием, а переживанием и проживанием соответствующих действий в конкретном сообществе [6].

Духовно-нравственное воспитание ориентировано на формирование определенных качеств личности: ответственность за себя и коллектив, честность, сопереживание, стремление к победе. Подвижные казачьи игры позволяют формировать эти качества в условиях приобщения к культурным традициям [7]. Они сочетают требования к физической подготовке, а также требуют проявления указанных качеств, что и делает их эффективным воспитательным инструментом.

Нами была разработана и реализуется на базе МБОУ СОШ № 87 г. Северска Томской области модульная программа внеурочной деятельности «Академия традиций» сибирских казаков, которая рассчитана на обучающихся 5–9-х классов и имеет три взаимосвязанных модуля. Модуль I (смысловой) предполагает ознакомление с историко-культурным контекстом и нацелен на формирование мотивационно-ценностных установок. Модуль II (практико-деятельностный) содержит описание проектных работ, игровых практик, акций и других активных практических видов деятельности, базирующихся на традициях сибирских казаков [8]. Модуль III (рефлексивный) подразумевает работу школьников над личным портфолио, написание эссе, создание презентаций. Духовно-нравственное содержание интегрировано в каждый модуль, что обеспечивает преемственность ценностной линии. Для деятельностного вовлечения школьников во втором модуле представлены варианты форматов работы, среди них – казачьи игры. Для подобных игр важны подробные правила игры, правила безопасности, методические указания для педагога-ведущего, варианты адаптации под возрастные группы, а также наборы бланков для мониторинга и учёта результатов. Самым важным является то, что игры основаны на казачьих традициях, что проявляется через символику, через пояснение связи правил и качеств, которые игроки должны проявлять в игре [9].

Разработанный комплекс включает шесть авторских подвижных игр, каждая из которых моделирует определённые аспекты казачьего уклада и акцентирует конкретные духовно-нравственные качества. Кратко охарактеризуем их.

«Смайл-ринг» – групповая игра с использованием тренировочных деревянных шашек и мягких мячей (смайликов). Участники, стоя в кругу, отбивают летящие мячи, постепенно увеличивая их количество. Игра развивает координацию, быстроту реакции, концентрацию внимания и, что особенно важно, самоконтроль и дисциплину: неточное или небезопасное движение может привести к пропуску мяча или нарушению правил. В казачьей традиции это соотносится с выучкой и личной ответственностью за владение оружием.

«Казачий заслон» – парная игра, в которой один участник отражает учебной шашкой броски капроновой верёвки («гадюки»), выполняемые партнёром с нарас-

тающей скоростью и сложностью (до трёх бросающих одновременно). Здесь формируются навыки защитного реагирования, выдержка и умение действовать в условиях давления – качества, необходимые казаку-воину.

«Круговая стража» – игра с символическим смыслом: участники сидят в кругу и перебрасывают мягкий предмет, а «страж» в центре пытается его перехватить. При неудаче трижды подряд страж выполняет короткое воспитательное задание (называет казачью добродетель или отвечает на вопрос о традициях). Смена ролей и коллективная бдительность моделируют общинную ответственность и уважение к общему порядку.

«Казаки в лесу» – командная игра на прямоугольной площадке, где две команды стремятся попасть мягкими мячами в соперников. «Осаленные» игроки становятся «деревьями» (неподвижными помощниками, которым можно передавать мячи). Тактика, взаимопомощь, честное соблюдение правил – здесь воспитывается чувство коллектива и готовность подчинить личный интерес командному успеху.

«Казачий щит» – индивидуальная игра на время: защитник с двумя шашками отражает серию быстрых бросков из разных точек. Требуется предельная собранность, быстрота решений и эмоциональная устойчивость. В казачьем контексте это тренировка чувства опасности и умения держать оборону.

«Казачья связка» – парная игра с использованием пледа (полотна): пары перебрасывают волейбольные мячи, ловя их в натянутое полотно. Успех зависит исключительно от согласованности действий двоих. Здесь формируется взаимовыручка, доверие и ответственность за партнёра – основа казачьего побратимства.

Все игры имеют многоуровневую структуру сложности, что позволяет использовать их в разновозрастных группах и на разных этапах внеурочной работы [10]. Важно, что каждая игра сопровождается рефлексивным блоком: после завершения педагог кратко обсуждает с детьми, какие качества помогли добиться успеха, а над чем ещё предстоит работать. Так игровой опыт переводится в осознанное ценностное отношение.

Апробация комплекса игр проводилась на базе МБОУ СОШ № 87 г. Северска Томской области в период с сентября по декабрь 2025 г. В апробации приняли участие 108 обучающихся 5–8-х классов, объединённых в четыре казачьих класса (казачий компонент реализуется через внеурочные объединения). Занятия проходили в формате циклов внеурочной работы, а также в рамках школьных мероприятий и фестивалей.

Методы фиксации и анализа данных включали:

– количественный мониторинг вовлечённости и повторного участия с использованием журнала посещаемости;

– экспертную оценку педагогов-наставников с применением экспертной карты мониторинга воспитательной работы;

– педагогическое наблюдение за динамикой дисциплины, инициативности, коммуникативных навыков и физических показателей;

– сбор отзывов участников и педагогов (рефлексивные записи).

Количественные и качественные результаты апробации обобщены в табл. 1, отражающей динамику ключевых показателей вовлечённости и воспитательных эффектов.

Таблица 1

Динамика показателей вовлечённости и воспитательных эффектов в ходе апробации подвижных казачьих игр (сентябрь–декабрь 2025 г.)

№	Показатель	Начальный этап (сентябрь 2025 г.)	Итоговый этап (декабрь 2025 г.)	Динамика
1	Общее количество обучающихся, охваченных апробацией	108 чел.	108 чел.	–
2	Доля обучающихся, регулярно участвующих в игровых занятиях	≈40 % (≈43 чел.)	≈50 % (≈54 чел.)	↑ + 10 %
3	Доля повторного участия в игровых модулях	–	≈80–90 %	устойчивая
4	Уровень дисциплины в игровых занятиях (экспертная оценка)	средний	выше среднего	↑
5	Инициативность и активность обучающихся	фрагментарная	устойчивая	↑
6	Способность к командному взаимодействию	нестабильная	сформированная	↑
7	Скорость принятия решений в игровых ситуациях	замедленная	уверенная	↑
8	Координация и двигательная активность	базовый уровень	повышенный уровень	↑

Представленные данные отражают положительную динамику как количественных, так и качественных показателей воспитательной работы в ходе апробации.

Для системной фиксации воспитательных эффектов использовалась авторская экспертная карта мониторинга, включающая комплекс критериев, отражающих личностные, коммуникативные и деятельностные изменения обучающихся.

Критериальная основа мониторинга воспитательных результатов представлена в табл. 2.

Таблица 2

Экспертная карта мониторинга

№	Критерий мониторинга	Показатели оценки	Форма фиксации	Шкала оценки
1	Вовлечённость обучающихся	регулярность участия, активность в игре, инициативность	экспертная оценка	1–3 балла
2	Дисциплина и саморегуляция	соблюдение правил, выполнение инструкций, контроль поведения	наблюдение педагога	1–3 балла
3	Командное взаимодействие	согласованность действий, помощь партнёрам, ответственность за результат	наблюдение, анализ игровых ситуаций	1–3 балла
4	Личностная активность	готовность брать на себя роль, самостоятельность решений	экспертная оценка	1–3 балла
5	Скорость принятия решений	оперативность реакции, адекватность действий	наблюдение в игре	1–3 балла

Окончание табл. 2

№	Критерий мониторинга	Показатели оценки	Форма фиксации	Шкала оценки
6	Эмоциональная устойчивость	принятие неудач, контроль эмоций, устойчивость к напряжению	наблюдение	1–3 балла
7	Физическая активность и координация	двигательная включённость, точность движений, реакция	экспертная оценка	1–3 балла
8	Соблюдение норм и правил взаимодействия	честность, уважение к участникам, принятие роли	наблюдение	1–3 балла

Педагогическая экспертная оценка фиксировала устойчивую положительную динамику по ряду параметров:

– дисциплина и организованность – заметное улучшение к декабрю 2025 г.;

– инициативность – учащиеся применяли игровые тактики, проявляли готовность координировать действия;

– коммуникативные навыки – повышение способности к договорённости, распределению ролей, совместному принятию решений;

– скорость принятия решений в игровых эпизодах – учащиеся стали действовать быстрее и увереннее;

– физические показатели – отмечено улучшение координации и реакции в игровых заданиях, что фиксировалось в ходе упражнений и наблюдений наставника.

Наблюдаемая совокупность изменений позволяет говорить о комплексном воспитательном эффекте: подвижные игры сочетают развитие двигательных навыков и формирование социальных компетенций, что усиливает вероятность долгосрочной фиксации ценностных установок.

Результаты апробации подтверждают гипотезу о том, что игровая практика, основанная на традициях, способна служить эффективным инструментом духовно-нравственного воспитания. Основные действующие механизмы здесь следующие:

1. Деятельностное проживание ценностей – ценности не только обсуждаются, но и реализуются в игровом действии, что усиливает их интериоризацию.

2. Ситуации коллективной ответственности – игровые сценарии моделируют коллективные задачи, где успех зависит от слаженности и ответственности каждого.

3. Физическая активность как воспитательное средство – двигательный компонент в играх повышает эмоциональную вовлечённость и способствует развитию саморегуляции.

Таким образом, подвижные казачьи игры выступают не как вспомогательный элемент воспитательной работы, а как зарекомендовавшая себя педагогическая практика, обеспечивающая целостное воздействие на личностное, социальное и деятельностное развитие подростков.

Список источников

1. Федеральная рабочая программа воспитания : утв. приказом Минпросвещения РФ. М., 2023. 45 с.

2. Муравьева Е. М. Интеграция традиционных ценностей в современное образование и культуру // Экранные искусства в ракурсе современной культуры. 2024.

3. Щупленков О. В. К вопросу о системе казачьего образования и воспитания // Казачество. 2016. № 4 (17).

4. Хоменко А. В. Роль кубанских подвижных игр в воспитании дошкольников // Проблемы педагогики. 2024. № 1 (65).

5. Куликов В. Г. Подвижные игры в системе воспитательной работы : учебно-методическое пособие. М. : ВЛАДОС, 2019. 192 с.

6. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2018. 48 с.

7. Пахарь В. В. Использование казачьей педагогики в культурно-познавательном туризме с целью формирования духовно-нравственных и патриотических ценностей у подрастающего поколения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60).

8. Скукин А. И. «Академия традиций» сибирских казаков: авторская программа внеурочной деятельности. Томск, 2025. 94 с.

9. Бородина Е. М. Воспитание детей на основе казачьих традиций (на примере работы центров казачьей культуры Кемеровской области) // МНКО. 2019. № 3 (76).

10. Скукин А. И. Из казачьих игр – рождается казак: методический сборник казачьих игр : материалы для организации воспитательно-образовательной работы с детьми и подростками: возраст обучающихся 10–16 лет: авторский методический сборник внеурочной деятельности. Томск, 2026. 103 с.

11. Тоноян Х. А., Юлина Г. Н., Небогатиков А. В. Современные средства физического воспитания подростков в кадетских казачьих классах по традициям российского казачества // Власть. 2017. № 12.

УДК 376.035.6-056.313

Актуальные проблемы гражданско-патриотического воспитания детей с задержкой психического развития на занятиях дефектолога

Current issues of civic-patriotic education of children with mental retardation in speech therapy classes

Маратканова Алена Владимировна
Maratkanova Alyona Vladimirovna

ОГКУ «Центр социальной помощи семье и детям г. Стрежевого “Детство”»

Аннотация. В статье анализируются проблемы гражданско-патриотического воспитания дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях коррекционно-образовательного процесса. Рассматриваются психофизиологические особенности детей данной категории, затрудняющие усвоение нравственных категорий и социальных норм. Обосновывается необходимость специального психолого-педагогического сопровождения, направленного на патриотическое воспитание. Особое внимание уделяется роли учителя-дефектолога в интеграции патриотического компонента в коррекционные занятия. На основе анализа педагогического опыта выявляются эффективные направления работы: взаимодействие с семьей, музейная педагогика, проектная деятельность, ознакомление с малой родиной и народной культурой. Делается вывод, что систематическая работа дефектолога способствует успешной социализации и формированию гражданской идентичности у детей с ЗПР.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, дети с ЗПР, ЗПР, учитель-дефектолог, коррекционно-развивающее обучение, социализация, семья
Keywords: civic-patriotic education, children with mental retardation, mental retardation, special education teacher, correctional and developmental education, socialization, family

В современной образовательной парадигме гражданско-патриотическому воспитанию отводится роль фундаментального основания для становления личности, способной к успешной социализации и осознающей свою принадлежность к родной культуре и государству. Однако процесс формирования патриотических чувств у детей с задержкой психического развития сталкивается с серьезными трудностями, что делает данную проблему одной из наиболее актуальных в специальной педагогике. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для закладки нравственных основ, но у детей с ЗПР, в силу особенностей их психического развития, этот процесс протекает иначе, чем у нормально развивающихся сверстников [1, с. 4].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска и научного обоснования специальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность патриотического воспитания детей с ОВЗ в деятельности учителя-дефектолога. Цель данной статьи – выявить основные проблемы гражданско-патриотического воспитания дошкольников с ЗПР и определить пути их решения в рамках коррекционных занятий.

© Маратканова А. В., 2026

Проблема формирования патриотизма у детей с нарушениями развития носит комплексный характер. Как справедливо отмечает Д. В. Чалдыкова, слабость интеллектуальной регуляции чувств, эмоциональная неустойчивость и волевая незрелость приводят к тому, что дети с ЗПР не всегда способны адекватно сопоставлять свои эмоции с конкретной ситуацией [2, с. 603]. Это создает значительные препятствия для понимания и принятия таких абстрактных категорий, как «честь», «долг перед Родиной», «патриотизм». Кроме того, у данной категории детей наблюдается сужение круга представлений о социальной действительности, рассогласованность между вербальными знаниями и реальным поведением, а также размытость представлений о социально-нравственных нормах [1, с. 5]. В связи с этим, воспитание патриотических чувств не может рассматриваться как второстепенная задача, а должно быть органично встроено в систему коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога, который призван не только корректировать когнитивные нарушения, но и формировать личность ребенка в целом.

Одной из ключевых проблем патриотического воспитания детей с ЗПР является недостаточное внимание со стороны семьи к данному аспекту развития. Родители, как указывается в исследованиях, зачастую сосредоточены на преодолении образовательных трудностей и подготовке ребенка к школе, упуская из виду важность формирования нравственного стержня [3]. Однако, как подчеркивает Л. П. Башманова, именно в семье зарождаются первые ростки патриотизма, проявляющиеся в любви к самым близким людям, к родному дому [1, с. 5]. Преодоление этой проблемы возможно через целенаправленное взаимодействие учителя-дефектолога с семьей. Примером может служить проектная деятельность, направленная на возрождение семейных традиций. Так, в практике дошкольных учреждений реализуются проекты, в рамках которых педагоги проводят консультации о значимости семейных обычаев, а родители совместно с детьми создают генеалогическое древо, делятся историями о семейных путешествиях и праздниках [4]. Такое сотрудничество не только обогащает представления ребенка о своей семье, но и превращает родителей из пассивных наблюдателей в активных участников формирования патриотических чувств у ребенка.

Следующая значимая проблема связана с трудностями восприятия детьми с ЗПР исторического и культурного контекста. Вербальные методы передачи информации о родном городе или стране малоэффективны без опоры на наглядность и практический опыт. В связи с этим особую значимость приобретает музейная педагогика. Как показывает опыт педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, «подлинная встреча» с культурным наследием способствует раскрытию творческих способностей и формированию устойчивых нравственных оценок [1, с. 6]. На занятиях дефектолога подготовка к таким встречам может включать виртуальные экскурсии, просмотр презентаций и видеоматериалов. Например, в рамках подготовки к юбилею города педагоги используют игры-путешествия по памятным местам, создают фотоколлажи из снимков, принесенных семьями, организуют выставки рисунков [3]. Выездные экскурсии в музеи, кремли, школы ремесел позволяют детям не только увидеть исторические места, но и тактильно взаимодействовать с пред-

метами старины, что особенно важно для детей с ЗПР [4]. Такое погружение в историю малой родины формирует чувство сопричастности и гордости за свой край.

Воспитание уважения к героическому прошлому страны представляет собой еще одну сложную задачу. Абстрактные понятия «война», «подвиг» требуют от педагога тщательного отбора содержания и методов работы. Исследователи указывают на важную роль художественной литературы и фольклора в нравственном воспитании детей с ЗПР. Чтение доступных рассказов, стихов, рассматривание иллюстраций и семейных реликвий помогает донести до сознания ребенка суть исторических событий [5]. Подготовка к празднованию Дня Победы становится мощным воспитательным фактором. В рамках этой работы проводятся циклы занятий, включающие беседы, просмотр презентаций, изготовление коллективных поделок (например, «Вечный огонь» в технике торцевания) [3]. Кульминацией является посещение музеев боевой славы и возложение цветов к памятникам. Важно отметить, что участие родителей в таких мероприятиях (например, в акции «Бессмертный полк») усиливает воспитательный эффект, демонстрируя ребенку единство семейной и общенародной памяти.

Нельзя обойти вниманием и проблему формирования уважительного отношения к труду, которое является неотъемлемой частью гражданской позиции. У детей с ЗПР часто не сформированы представления о многообразии профессий и ценности труда. Преодоление этой проблемы возможно через знакомство с трудом взрослых в рамках лексических тем. Эффективной формой являются встречи с родителями воспитанников, которые рассказывают о своих профессиях, или виртуальные экскурсии на предприятия [4]. Кроме того, вовлечение детей в посильную трудовую деятельность на участке детского сада, уход за растениями, участие в экологических акциях («Посади древо») формируют понимание ответственности и бережное отношение к результатам труда, что, по мнению В. А. Сухомлинского, является основой для воспитания гражданина [4, с. 6].

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание детей с задержкой психического развития сопряжено с рядом специфических проблем. К ним относятся трудности усвоения абстрактных понятий, недостаточная поддержка семьи, необходимость адаптации содержания и методов обучения. Однако целенаправленная и систематическая работа учителя-дефектолога, основанная на принципах наглядности, доступности, эмоциональной насыщенности и тесной связи с семьей, способна обеспечить эффективное формирование патриотических чувств. Интеграция в коррекционные занятия элементов музейной педагогики, проектной деятельности, ознакомления с народной культурой и историей малой родины позволяет детям с ЗПР не только расширить представления об окружающем мире, но и обрести эмоциональную связь с семьей, городом и страной. Представленные примеры (проекты по возрождению семейных традиций, подготовка к юбилеям городов, празднование Дня Победы) подтверждают, что при создании специальных психолого-педагогических условий дети с ЗПР способны усваивать сложные нравственные категории, что является важнейшим условием их успешной социализации и интеграции в общество.

Список источников

1. Башманова Л. П., Косарева Л. В., Матейченко А. В., Полтавцева В. Н. Воспитание нравственно-патриотических чувств у дошкольников с задержкой психического развития // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 4 (10). С. 4–6. URL: https://moluch.ru/th/1/archive/69/2730 (дата обращения: 06.03.2026).

2. Чалдыкова Д. В. Внеклассная работа как способ формирования патриотизма у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Международный научный журнал «Вестник науки». 2023. № 12 (69). С. 602–606. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vneklassnaya-rabota-kak-sposob-formirovaniya-patriotizma-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zpr/viewer (дата обращения: 06.03.2026).

3. Шепелева И. И., Горбачева А. В. Патриотическое воспитание детей с ОВЗ. Из опыта работы. URL: https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/1760 (дата обращения: 06.03.2026).

4. Молочникова В. В., Молочникова Е. А. Воспитание основ патриотических чувств у детей с задержкой психического развития // МБДОУ «Детский сад № 12 компенсирующего вида». С. 1–7. URL: https://pmsp47.ru/wp-content/uploads/2025/04/MBDOU-12-Molochnikovy.pdf (дата обращения: 06.03.2026).

5. Чалдыкова Д. В. Проблемы формирования патриотического воспитания школьников с ЗПР // Научно-издательский центр АСПЕКТ. URL: https://na-journal.ru/11-2023-pedagogika/7244-problemy-formirovaniya-patrioticheskogo-vospitaniya-shkolnikov-s-zpr (дата обращения: 06.03.2026).

УДК 371.015.3; 316.624

Гражданско-патриотическое воспитание в условиях волонтерско-вожатского отряда (из опыта работы ДДТ «Созвездие» разновозрастного отряда «Стиль жизни»)

Civil and patriotic education in the conditions of a volunteer and counselor team (from the experience of the DDT "Constellation" multi-age team "Style of Life")

Потрикеева Алиса Евгеньевна, Нагайцева Елена Игоревна
Potrikeeva Alice Evgenievna, Nagaytseva Elena Igorevna

МАОУ ДО «Дом детского творчества «Созвездие», г. Томск, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт гражданско-патриотического воспитания подростков в условиях деятельности разновозрастного волонтерско-вожатского отряда «Стиль жизни» на базе ДДТ «Созвездие». В данной деятельности реализуется три ключевых направления: духовно-нравственное, историко-краеведческое, военно-патриотическое через участие подростков в добровольных проектах, организацию тематических мероприятий и наставническую деятельность.
Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, волонтерско-вожатский отряд, подростки, военно-патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание
Keywords: civic and patriotic education, volunteer and leadership team, teenagers, military and patriotic education, spiritual and moral education

На базе Дома детского творчества «Созвездие» города Томска осуществляет свою работу творческое объединение «Разновозрастной отряд “Стиль жизни”». Его история началась в 2011 г., на протяжении 15 лет обучения ребята узнают все тонкости в теории и практике о работе вожатого, а также являются волонтёрами, организаторами и аниматорами на многих мероприятиях как внутриотрядных, так и городских. Возраст детей в объединении от 12 до 17 лет. Перед педагогами стоят задачи по формированию у них и лидерских качеств, умения работать в команде, а также развитию творческих способностей и гражданско-патриотической позиции. К последней относятся духовно-нравственное, историко-краеведческое и военно-патриотическое воспитание.

Формирование гражданско-патриотической позиции у подростков является одной из важнейших задач системы образования России сегодня, которое реализуется в двух направлениях. Первое – это участие в жизни самого отряда «Стиль жизни». Ребёнок приходит в уже сложившийся коллектив со своей историей, правилами, традициями и ценностными установками. У творческого объединения даже есть собственные символы. К ним относятся логотип, форма и даже гимн. Набор в отряд проводится ежегодно, формируются группы по годам обучения, поэтому влиться в коллектив несложно. Занятия проходят как внутри группы, так и между ними. Такой формат позволяет всем участникам отряда общаться между собой и дружить независимо от года обучения. Важной особенность является преемствен-

© Потрикеева А. Е., Нагайцева Е. И., 2026

ность. Все педагоги отряда являются его выпускниками, поэтому традиции сохраняются, передаются и проносятся через долгие годы.

Вступая в отряд, дети принимают ценностно-символическую часть отрядной истории и выступают её активными последователями и создателями. Важным моментом является содержание отрядной деятельности, формирующей активную гражданскую позицию. На занятиях реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Кто, если не мы?», цель которой – содействие развитию лидерского потенциала обучающихся через их вовлечение в социально значимую деятельность. Программа предусматривает в себе три года обучения и включает шесть модулей: лидер, волонтер, организатор, вожатый, творческие мастерские, медиацентр. Основополагающим моментом в программе является изучение игровых технологий и их применение в процессе реализации мероприятий в качестве волонтеров. Обучающиеся узнают основы работы с временным детским коллективом в условиях организации программ летнего отдыха, изучают способы наполнения отрядной работы, практикуя свои знания и навыки на сменах в лагерях. Занятия разделены на два блока: групповые – несколько раз в неделю и общий сбор, где собираются группы всех годов обучения для изучения на практике общелагерных мероприятий. Второе направление работы больше направлено на патриотическое воспитание детей. Оно заключается в активном участии в событиях этой направленности, а также создании тематических мероприятий. Педагоги вместе с детьми проводят тематические занятия или встречи на базе Дома детского творчества «Созвездие». Например, встреча с руководителем волонтерского объединения «Так точно! 70», которое занимается помощью бойцам в зоне Специальной военной операции или мастер-классы от волонтёров общественного движения «Народный фронт».

Подростки принимают участие не только в мероприятиях внутри учреждения. Им предлагается попробовать себя в роли волонтеров. Добровольчество напрямую связано с деятельностью отряда, а направленность мероприятий развивает в детях различные качества, в том числе историческую память и патриотизм. Есть несколько проектов, в которых ребята участвуют особенно активно. На протяжении года отряд сотрудничает с волонтёрским объединением «Так точно! 70». Ребята и педагоги приезжают в штаб, плетут маскировочные сети, заливают окопные свечи, помогают с сортировкой гуманитарного груза, а также пишут письма поддержки бойцам. В преддверии Дня Победы подростки помогают организации с городской площадкой. В честь этого праздника проходит и масса других мероприятий. Участники отряда выступают в роли волонтеров в музее военной боевой техники под открытым небом «Оружие Победы». Также они оказывают помощь в проведении всероссийской акции «Георгиевская ленточка». Важным для отряда является и городская площадка от ДДТ «Созвездие» 9 мая, где проводят игровые станции и мастер-классы для жителей города.

Одним из направлений деятельности отряда является организация мероприятий, поэтому ребята не только участвуют в событиях, но и создают свои собственные вместе с педагогами. Эти мероприятия направлены не только на военно-патриотическое воспитание, но и на изучение истории России и передачу знаний между поколениями. В основном события реализуются на базе первичного отделения «Движения

первых» ДДТ «Созвездие», но некоторые к нему не относятся. За последний год ребята приняли участие в подготовке и проведении следующих событий:

– викторина «Первооткрыватели России»;
– День народного единства;
– акция «Письмо военнослужащему»;
– «История в игре»;
– акция «Окна Победы»;
– занятие «Рецепт военного времени»;
– беседа «Книги-герои и военное время».

Стоит отметить, что разновозрастной отряд «Стиль жизни» также работает с детьми дошкольного возраста. У ребят есть возможность передавать знания младшим товарищам и личным примером показывать стремление к ценностям. Среди последних мероприятий стоит выделить урок «Блокадная ласточка», посвященный 82-й годовщине полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады. Такой опыт помогает подросткам осознать отнесенность перед младшими товарищами уже сейчас и дарит навыки общения с ними.

Дом детского творчества «Созвездие» является учреждением дополнительного образования, а значит, подростки добровольно посещают занятия и получают гражданско-патриотическое воспитание. Предоставляя учащимся возможность самостоятельно придумывать и разрабатывать мероприятия, у детей есть возможность осознать ценности, среди которых важное место занимают патриотизм и гражданственность. Система патриотического воспитания предусматривает массовую работу, которая организуется и осуществляется государственными структурами, общественными движениями и организациями; деятельность средств массовой информации, научных и других организаций, творческих объединений, направленную на формирование и развитие личности гражданина. От того, как сегодня в России проводят образовательно-воспитательную работу с молодежью, зависит будущее страны.

Список источников

1. Землянская А. П. Историческое развитие педагогического управления. Гражданско-патриотическое воспитание современных подростков 2021. https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-sovremennyh-podrostkov/viewer (дата обращения 10.02.2026).

2. Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация психологам, педагогам, родителям. СПб. [и др.] : Питер, 2011. 286 с. ISBN 978-5-459-00360-4. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_1762708/?ysclid=mlqeor0uyw533779186 (дата обращения: 11.02.2026).

3. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 304 с. https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/149737/mod_resource/content/1/Мудрик_А.В._Социализация_человека.pdf (дата обращения 11.02.2025).

УДК 371.83.035.6

«Движение первых» как средство формирования нравственных качеств и воспитания патриотизма у детей и молодежи

«The First Movement» as a means of developing moral qualities and fostering patriotism among children and young people

Помелова Яна Сергеевна
Pomelova Yana Sergeevna

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия

Научный руководитель: Корнишина Галина Альбертовна,
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия, kornihina.kornihina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена роли Всероссийского движения детей и молодежи «Движение первых» в контексте формирования нравственных ценностей и воспитания патриотизма у подрастающего поколения. Актуальность «Движения первых» обусловлена возрастанием необходимости формирования патриотического ценза, а также повышением активной гражданской позиции обучающихся. Акцентируется внимание на том, что «Движение первых» является инструментом патриотического воспитания детей и молодежи, подчеркивается важность включения молодых людей в социально значимую деятельность. Рассматриваются конкретные мероприятия и проекты, реализуемые движением, направленные на развитие гражданской ответственности, уважение к истории своей страны и активному участию в общественной жизни.
Ключевые слова: «Движение первых», патриотизм, страна, активная гражданская позиция, формирование, обучающиеся, нравственность, молодежь
Keywords: «The First Movement», patriotism, country, active citizenship, formation, schoolchilds, morality, youth

«Движение первых» функционирует в нашей стране с 2022 г., ставит своей целью воспитание нравственных качеств детей и молодежи. Необходимо рассмотреть основополагающие мероприятия «Движения первых», формирующие духовные ориентиры современного подрастающего поколения [1]. В первую очередь это игра «Зарница», берущая начало в 1967 г. Она ориентирована на воспитание патриотизма как основного нравственного качества в рамках готовности молодежи к обороне страны. Эта практика получила новое дыхание в проекте «Зарница 2.0», запущенном в рамках национального проекта «Образование». Мероприятие носит массовый характер, что позволяет формировать чувство принадлежности к государству и развивать ответственность перед обществом.

Согласно Положению об организации и проведении Всероссийской военно-патриотической игры «Зарница 2.0», целью мероприятия является духовно-нравственное развитие личности участников, формирование осознанного понятия граж-

© Помелова Я. С., 2026

данского долга [2]. Игра «Зарница 2.0» состоит из следующих этапов: отборочного, муниципального, регионального, окружного, всероссийского (финального). В отборочном этапе игры участвуют команды обучающихся образовательных организаций. Тематически идет градация на следующие составляющие: состязания для медиков; состязания для командиров отрядов; состязания для инженеров-саперов; состязания для операторов БПЛА; состязания для военкоров; состязания для политруков; состязания для штурмовиков; тактическая игра на местности. Все это формирует основу гражданско-патриотического ценза, развивает чувство товарищества и ответственности, а также формирует сознательное отношение молодежи к личной и общественной безопасности, вырабатывает активную гражданскую позицию. Ответственность, стойкость и настойчивость – основные нравственные качества, формируемые игрой «Зарница 2.0».

Организация деятельности «Движения первых» осуществляется первичными объединениями в учебных учреждениях, которые руководствуются основными положениями федерального значения.

Источником формирования нравственности и воспитания патриотизма у детей и молодежи являются детские поисковые отряды, которые ведут исследовательскую работу по сохранению исторической памяти героев Великой Отечественной войны, а также воинов, погибших в Специальной военной операции. Нравственно-воспитательную функцию как связующее звено осуществляет Всероссийский проект «Хранители истории» в рамках «Движения первых». Проект объединяет отряды и движения Поста № 1, подростковые поисковые отряды, отряды проекта «Без срока давности», воспитывая у обучающихся чувство гордости за свою Родину, уважительное отношение к старшему поколению и его подвигам.

Важной составляющей «Движения первых» является организация акций и вахт памяти, которые проводятся в образовательных учреждениях и мемориальных комплексах. Акция «Окна Победы» стала самой многочисленной по количеству участников. Ребята целыми классами оформляли окна квартир, классных кабинетов, что символизирует значимость Дня Победы. В проведенной акции приняло участие более 3 000 000 человек. Это непосредственно формирует у детей и молодежи любознательность, интерес к прошлому, сопереживание, ответственное отношение к историческому знанию, широкий кругозор.

В рамках патриотического воспитания еженедельно в образовательных учреждениях проходит торжественное поднятие государственного флага Российской Федерации. В школах флаг поднимают лучшие представители «Движения первых». Церемония поднятия государственного флага Российской Федерации сопровождается исполнением государственного гимна. Все это способствует развитию чувства гордости за свою Родину и формирует у школьников понимание принадлежности к стране.

«Разговоры о важном» – это цикл внеурочных занятий. Их тематика определяется еженедельно и выкладывается в сопровождении со сценарием, видеоматериалами (включают в себя видеоанонсы по возрастным группам, видеобеседы, интервью с известными людьми), тематические презентации, плакаты, интерактивные игры, рабочие листы обратной связи. Все перечисленные материалы приурочены

к знаменательным датам и привязаны к социально значимым событиям, воспитывают ценностные ориентиры. Из каждого занятия ребята выносят представление о важных составляющих нашего государства, таких как Конституция, государственная символика и т. д. В ходе занятий формируются волевые качества человека, акцентируется внимание на семейных ценностях и традициях, которые учат основам взаимоотношений в семье [3]. Также многие занятия способствуют формированию ответственного отношения к природе. Заслуживают внимания те занятия, которые направлены на выбор профессии. В целом «Разговоры о важном» развивают ценностное отношение школьников к своей Родине, гражданам, ее уникальной истории, богатой природе и великой культуре.

Формированию активной гражданской позиции школьника способствует профориентационная работа. В осознанном выборе будущей профессии личности обучающегося помогает курс занятий «Россия – мои горизонты». Проект запустили в 2023 г., и теперь он реализуется ежегодно. В 2025 г. он проводится в третий раз. Курс направлен на возрастную категорию обучающихся с шестого по одиннадцатый класс [4]. Программа предполагает целостную систему, согласно которой в школах назначаются педагоги-навигаторы. Именно они на платформе «Билет в будущее» проводят мероприятия, направленные на знакомство с различными профессиями. Также педагоги-навигаторы в личных карточках обучающихся контролируют и определяют профессиональные пробы по разным категориям. Профессиональная направленность имеет важное воспитательное значение в рамках формирования у обучающихся патриотического ценза посредством повышения ответственности перед Родиной за профессиональное самоопределение. Именно это воспитывает и развивает отдельные личностные качества гражданина с активной жизненной позицией [5].

На местах первичные организации «Движения первых» возглавляет советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями – это должность, которая напрямую координирует работу обучающихся. Она была введена в рамках национального проекта «Патриотическое воспитание граждан». Обязанности советника директора определяются должностной инструкцией, согласно которой он руководит ребятами. В перечень выполняемой работы входит организация и координация мероприятий, направленных на формирование патриотического сознания, развитие гражданской активности и нравственных качеств среди молодежи. Специалист разрабатывает программы и проекты, способствующие социализации детей и подростков, осуществляет взаимодействие с педагогическим коллективом и родителями, обеспечивает интеграцию образовательных учреждений с органами власти и общественностью.

Одним из наиболее масштабных мероприятий, организуемых в рамках «Движения первых», является Всероссийский проект «Мы – граждане России». К участию в акции допускаются лица, достигшие четырнадцатилетнего возраста, которые проходят процедуру получения паспорта гражданина Российской Федерации. Процедура выдачи документа сопровождается ознакомлением участников с основными правами и обязанностями гражданина государства. Процесс получения паспорта гражданина Российской Федерации осуществляется в торжественном фор-

мате, включает в себя исполнение Государственного гимна Российской Федерации и церемониальное вынесение Государственного флага. Мероприятие также предусматривает присутствие известных общественных деятелей, представителей муниципальных органов власти соответствующего уровня, выступающих перед участниками и подчеркивающих значимость происходящего события. Так, выдача паспортов школьникам в 2025 г. торжественно проходила 12 декабря на уровне муниципалитета. Вышеописанные меры способствуют повышению интереса молодежи к гражданской активности и формированию патриотического сознания.

Следует подчеркнуть, что в течение последних десятилетий в российском обществе возникли новые субъекты воспитательного процесса, которые вносят огромный вклад в патриотическое воспитание подрастающего поколения. К ним относятся такие движения, как Российское движение школьников, Всероссийское движение «Юнармия», а также сформированное недавно Общероссийское общественно-государственное объединение детей и молодежи «Движение первых». Эти организации оказывают существенное влияние на содержание и средства патриотического воспитания детей и молодежи, интегрируя традиционные ценности и современные подходы к развитию гражданских качеств.

Помимо рассмотренных мероприятий, существуют также менее масштабные инициативы, представляющие собой значимую составляющую часть деятельности «Движения первых». К ним относятся информационные кампании, общероссийские акции, тематические мероприятия, совместные проекты с такими организациями, как Музей Победы и Поисковое движение России [6]. Именно это предоставляет обучающимся возможность знакомиться с историей и смотреть на нашу страну в ее современном развитии, изучать правовые основы и культурные традиции, а также расширять знания о выдающихся деятелях прошлого и настоящего, оказавших значительное влияние на формирование российского государства. Наряду с этим школьникам предлагается взаимодействие с представителями исторических эпох посредством участия в региональных и федеральных мероприятиях, форумах, сменах образовательных лагерей международного уровня, а также специальных акциях, организуемых различными учреждениями культуры и образования.

Таким образом, анализируя деятельность «Движения первых» как средство формирования нравственных качеств и воспитания патриотизма у детей и молодежи, можно сделать следующий вывод: данное движение играет ключевую роль в формировании межпоколенной связи, способствуя передаче важнейших духовно-нравственных ориентиров и культурных традиций новым поколениям. Организация активного вовлечения обучающихся в различные формы социальной и культурной деятельности способствует выработке чувства гордости и уважения к историческим и культурным ценностям России. Практическое применение полученных знаний и опыта позволяет школьникам почувствовать свою ответственность перед страной и готовность внести личный вклад в ее будущее процветание. «Движение первых» выступает важным инструментом формирования активной гражданской позиции детей и молодежи, воспитывая патриотов, готовых служить интересам своего Отечества.

Список источников

1. Программа воспитательной работы Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых», г. Москва. 2023. URL: https://shkola3gorodovikovsk-r08.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Programma_vospitaniya_Dvizheniya_Pervyh_1_.pdf

2. Положение об организации и проведении Всероссийской военно-патриотической игры «Зарница 2.0.», г. Москва. 2024. URL: https://cdt.uln.muzkult.ru/media/2024/04/08/1327460021/Prikaz_Zarnicza_2024.pdf

3. Об организации занятий «Разговоры о важном» : приказ Министерства просвещения Российской Федерации, Департамента государственной политики и управления в сфере общего образования № 03-871 от 17.06.2022, г. Москва. 2022. С. 32. URL: https://shkolapristenskayar31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/vospitanie/MP_03_871_ot_17_06.2022.pdf

4. Декларация Российского движения детей и молодежи, г. Москва. 2022. С. 12–14. URL: https://shkolaborisovskaya-r71.gosweb.gosuslugi.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizatsii/dokumenty/dokumenty-all-52_301.html

5. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» (3 редакция), г. Москва, 2024. URL: https://knastu.ru/media/files/page_files/page_447/Ustav_red_3_Dvizheniye_pervykh_2024_03_28_compressed.pdf

6. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», 2021. С. 80. URL: https://kmzschool.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/pasport_federalnogo_proekta_patrioticheskoe_vospit.pdf

УДК 37.013; 37.091

Развитие духовно-нравственных ценностей детей и подростков средствами казачьих игр и традиций

Development of Spiritual and Moral Values in Children and Adolescents through Cossack Games and Traditions

Диденко Евгений Иванович
Didenko Evgeny Ivanovich

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, eididenko@mail.ru

Научный руководитель: Семенова Наталья Альбертовна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, natalsem@tspu.edu.ru

***Аннотация*.** В статье рассматривается роль казачества в формировании духовно-нравственных и патриотических ценностей у детей и подростков, а также в профилактике девиантного поведения. Особое внимание уделено использованию казачьих подвижных игр и традиционных воинских практик как средства комплексного развития личности, укрепления физического здоровья и формирования социальных навыков. Анализируются педагогические и культурно-исторические аспекты применения игровых форм, включая практический опыт Детского спортивного казачьего клуба на базе ОБГОУДО «Региональный центр воспитания». Показано, что интеграция историко-культурного наследия сибирского казачества в систему дополнительного образования способствует формированию коллективной среды, развитию самоконтроля, ответственности и устойчивой нравственной позиции у детей и подростков.
***Ключевые слова*:** казачество, духовно-нравственные ценности, патриотическое воспитание, подвижные игры, девиантное поведение, физическое развитие, дополнительное образование, детский спортивный казачий клуб
Keywords: Cossacks, spiritual and moral values, patriotic education, active games, deviant behavior, physical development, extracurricular education, children's sports Cossack club

В современных социальных условиях наблюдается рост факторов риска, способствующих формированию девиантного поведения подростков. К числу таких факторов относятся социальное неблагополучие, дефицит позитивных моделей поведения, межкультурные противоречия, снижение уровня живого общения и чрезмерная вовлечённость в цифровую среду [1, 2].

Девиантное поведение может проявляться в агрессивности, нарушении дисциплины, асоциальных формах досуга, снижении учебной мотивации и отчуждении от социально значимой деятельности. Профилактика подобных проявлений требует создания организованной среды, основанной на чёткой системе норм, ценностей и личностно значимых ориентиров [1, 2].

Развитие духовно-нравственных и патриотических ценностей у детей и подростков является одной из ключевых задач современного образования и дополнительного воспитания [3, 4]. Эффективным средством развития таких качеств высту-

© Диденко Е. И., 2026

пают историко-культурные традиции, интегрированные в игровые и образовательные практики, что позволяет сочетать нравственное воспитание с физическим и социальным развитием [5, 6].

Подвижные командные игры с традиционным культурным компонентом обладают выраженным профилактическим потенциалом [5, 6, 7]. Они способствуют формированию позитивной идентичности, укреплению чувства принадлежности к коллективу, развитию самоконтроля и ответственности. Регламентированность игровых правил и распределение ролей (водящий, судья, организатор) моделируют социальные отношения и формируют навыки правомерного поведения [5, 6].

Таким образом, профилактика девиантного поведения подростков требует не только теоретического осмысления проблемы, но и практической реализации воспитательных моделей, способных объединить физическое развитие, культурную идентичность и социально значимую деятельность. Одним из примеров подобной практики является деятельность Детского спортивного казачьего клуба.

Практическая реализация указанных принципов осуществляется в деятельности Детского спортивного казачьего клуба, функционирующего на базе ОБГОУДО «Региональный центр воспитания». Учреждение расположено в историческом районе города, который традиционно характеризуется сложной социальной структурой населения и многонациональным составом. В данных условиях особую значимость приобретает создание объединяющей воспитательной среды [8].

В клубе реализуется комплексная программа, сочетающая общефизическую подготовку и элементы традиционного казачьего воинского искусства: рубка и фланкировка шашкой; упражнения с нагайками и кнутами; метание ножей и топоров; основы первой помощи; изучение истории казачества и регионального краеведения.

Использование игровых военных и обрядовых символов (деревянные шашки, элементы традиционного костюма и атрибутики) в работе со школьниками способствует формированию интереса к культурному наследию. По мере взросления воспитанников средства обучения усложняются и включают реальные элементы военной атрибутики, что повышает уровень ответственности и дисциплины.

Воспитательная работа дополняется участием в городских и областных мероприятиях, историко-патриотических акциях, музейных мастер-классах, встречах с ветеранами боевых действий [8]. Подобная деятельность формирует у обучающихся представления о долге, служении Отечеству и исторической преемственности поколений.

Существенным элементом воспитательной модели выступает традиция наставничества. В образовательном процессе участвуют представители старшего поколения казаков, что обеспечивает преемственность опыта и формирование устойчивого авторитета взрослых [9, 10]. Личный пример педагога, его профессиональная компетентность и физическая подготовленность выступают значимым воспитательным фактором.

В клубе формируется коллективная среда, выходящая за рамки учебных занятий: совместные поездки на соревнования, культурные мероприятия, неформальное общение. Это способствует укреплению внутригрупповых связей, снижению межличностных конфликтов и успешной интеграции детей из различных социальных и этнокультурных групп [1, 8].

Реализуемая в клубе воспитательная модель опирается не только на современные педагогические подходы, но и на исторически сложившиеся традиции казачьего воспитания, формировавшиеся на протяжении нескольких столетий.

Казачество сыграло значительную роль в становлении и укреплении российской государственности. Освоение казаками Сибири и Дальнего Востока сопровождалось формированием особой социокультурной среды, в которой складывалась оригинальная система воспитания будущих защитников Отечества [3]. На протяжении более чем четырёх столетий у сибирских казаков сформировался комплекс педагогических представлений, опирающихся на природно-географические условия проживания, воинский уклад жизни и религиозно-нравственные основания [3].

В отличие от казачества европейской части России, где состав формировался преимущественно из вольных и беглых людей, сибирские казачьи формирования изначально включали профессиональных воинов. Впоследствии их культурный и образовательный потенциал усиливался за счёт притока в их ряды воинов других национальностей и вероисповеданий, межнациональных браков, а также переселения казаков из европейской части России, интеграции ссыльных военнопленных и политических заключённых. Это способствовало формированию поликультурной среды при сохранении чёткой идентичности и осознания себя как защитников государства [3, 4].

Система воспитания в казачьей среде основывалась на сочетании строгой иерархичности и уважения к личности, включая детей. К числу базовых ценностей относились любовь к Отечеству, верность православной традиции, уважение к старшим, культ силы и здоровья, готовность к самопожертвованию, защита слабых, свобода и чувство собственного достоинства [3, 4]. Данные ценности формировали устойчивую нравственную позицию и готовность к служению государству [1, 2].

Существенное место в традиционной системе казачьего воспитания занимали подвижные игры и состязания, выступавшие важнейшим механизмом передачи ценностей и формирования личностных качеств.

Современные педагогические исследования подчёркивают значимость подвижных игр как средства комплексного развития личности ребёнка. Казачьи игры и забавы представляют собой уникальный культурно-педагогический феномен, в котором органично сочетаются физическая подготовка, развитие волевых качеств и формирование нравственных ориентиров [5, 6].

Исторически казачьи игры отражали образ жизни сообщества, представления о чести, смелости и воинской доблести. Для них характерны соревновательность, динамичность, коллективное взаимодействие и обязательное соблюдение правил [5, 6].

В ходе игровой деятельности у детей формируются:

– выносливость, сила, ловкость и координация движений;

– самостоятельность и способность принимать решения в изменяющихся условиях;

– коммуникативные навыки и умение действовать в команде;

– уважение к нормам и правилам как модели общественных отношений.

Особую ценность имеет проведение подвижных игр на свежем воздухе в течение всего года, что способствует укреплению здоровья и закаливанию организма.

Сюжетность и эмоциональная насыщенность казачьих игр позволяют многократно повторять физические действия без ощущения монотонности, что положительно влияет на развитие двигательных качеств [6].

Практика показала, что включение казачьей символики в традиционные игровые формы существенно повышает мотивацию участников. Замена стандартного спортивного инвентаря на стилизованные элементы (деревянные шашки, нагайки, образ «коня» в эстафетах) придаёт занятиям культурно-смысловую насыщенность и усиливает эмоциональную вовлечённость.

Таким образом, интеграция казачьих традиций в систему дополнительного образования представляет собой эффективный механизм формирования духовно-нравственных ценностей, укрепления физического здоровья и профилактики девиантного поведения подростков. Опора на историко-культурное наследие сибирского казачества обеспечивает целостный воспитательный подход, сочетающий традицию и современные педагогические технологии.

Список источников

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287.

3. Скрынников Р. Г. Казачество в истории России (XVI–XVII вв.). М. : Наука, 2002. 416 с.

4. Венков А. В. Казачество России: история и современность. М. : Вече, 2016. 320 с.

5. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2011. 240 с.

6. Реан А. А. Психология девиантного поведения подростков. СПб. : Питер, 2019. 304 с.

7. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов. 4-е изд. М. : Спорт, 2010. 544 с.

8. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2018. 288 с.

9. Лях В. И. Физическая культура. 1–11 классы: программы общеобразоват. организаций. 5-е изд. М. : Просвещение, 2019. 256 с.

10. Жуков М. Н. Подвижные игры : учеб. для студ. пед. вузов. М.: Академия, 2000. 160 с.

УДК 373.1

Волонтерская деятельность как средство реализации федеральной программы «Обучение служением»

Volunteer activity as a means of implementing the federal program «Learning through service»

Санникова Ирина Геннадьевна, Санников Андрей Федорович
Sannikova Irina Gennadevna, Sannikov Andrey Fedorovich

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Аннотация. В статье анализируется место волонтерской деятельности в системе реализации федеральной программы «Обучение служением». Показано, что добровольческая практика в условиях вуза способна выступать не только формой социальной активности, но и полноценным образовательным ресурсом, обеспечивающим связь между теоретической подготовкой студентов и решением реальных общественно значимых задач. Рассматриваются основные организационные и педагогические механизмы включения студентов в волонтерские проекты, а также раскрывается значение такой деятельности для формирования профессиональных компетенций, гражданской ответственности и навыков социального взаимодействия. Отдельное внимание уделено результатам апробации программы на базе института физической культуры и спорта.
Ключевые слова: волонтерство, обучение служением, социальное проектирование, профессиональные компетенции, гражданская активность, воспитание, некоммерческий сектор, наставничество
Keywords: volunteering, service-learning, social design, professional competencies, civic engagement, education, non-profit sector, mentoring

Современная высшая школа постепенно переходит от модели, в которой основной акцент делался на передаче знаний, к более сложной системе подготовки, ориентированной на компетенции, практику и ценностное содержание образования. На этом фоне особую актуальность приобретает федеральная программа «Обучение служением», начавшая внедряться в 2023 г. в российских вузах в пилотном режиме. Ее появление связано с поиском таких форм обучения, которые позволяли бы студенту не только получать знания из лекций и книг, но и включаться в решение насущных дел, полезных для других [1, 2].

В рамках данной программы волонтерская деятельность приобретает принципиально новое значение. Если традиционно добровольчество рассматривалось как форма общественной инициативы, чаще всего существующая вне учебного процесса, то теперь оно становится инструментом педагогической работы. Студент не просто участвует в полезной социальной практике, а выполняет образовательную задачу через непосредственное взаимодействие с реальной жизненной ситуацией [3]. Именно поэтому волонтерство в контексте «Обучения служением» следует рассматривать как один из ключевых механизмов соединения учебной подготовки с социальной ответственностью.

© Санникова И. Г., Санников А. Ф., 2026

Цель статьи состоит в том, чтобы раскрыть потенциал волонтерской деятельности как центрального элемента реализации программы «Обучение служением», а также обозначить условия, при которых такая модель дает наибольший педагогический эффект.

Для понимания возможностей программы необходимо провести разграничение между классическим пониманием волонтерства и его функцией в образовательной модели service-learning. В обычной практике добровольчество связано с безвозмездной помощью людям, участием в общественных инициативах и личной готовностью откликаться на социальные запросы. В образовательной среде смысл этой деятельности расширяется: она начинает выполнять не только гуманитарную, но и учебную функцию [4, 5].

В логике «Обучения служением» волонтерская деятельность становится пространством, где студент осваивает профессиональные действия в условиях, максимально приближенных к реальной практике. Например, работа в школе, приюте, центре социальной помощи или некоммерческой организации позволяет не только наблюдать социальные процессы, но и включаться в них как активный участник. Такой подход особенно важен для педагогических, психологических и социальных направлений подготовки, где умение действовать в живой ситуации зачастую оказывается важнее механического воспроизведения теории [2, 3].

Существенным преимуществом этой модели является то, что она снимает привычное противопоставление между учебой и настоящей работой. Студент не выходит за пределы образовательного процесса, а, напротив, получает возможность осваивать дисциплину через практическое действие. Благодаря этому обучение приобретает более осмысленный и прикладной характер.

Опыт пилотных вузов, участвующих в реализации программы, позволяет выделить несколько условий, без которых волонтерская деятельность не становится полноценным образовательным ресурсом. Прежде всего требуется методическая связка между содержанием учебной дисциплины и характером волонтерских задач. Если такая связь отсутствует, добровольческая активность легко превращается в формальную занятость, не оказывающую заметного влияния на результаты обучения. Напротив, когда задания согласованы с тематикой курса, студент получает возможность закреплять теоретические знания в практической среде [1, 3].

Так, участие в работе телефонов доверия, сопровождение детей и семей, консультирование по социальным вопросам или помощь в инклюзивных проектах позволяет развивать навыки общения, эмпатии, анализа ситуации и принятия решений. Подобные формы деятельности дают результат, который трудно получить исключительно в аудитории.

Не менее важен организационный ресурс вуза. Для эффективной реализации программы необходимы центры координации, способные выстраивать связи между университетом и социальными партнерами. Такие структуры выполняют функцию посредника между студентами, преподавателями и организациями, заинтересованными в добровольческой помощи. Они же помогают подбирать проекты с учетом профиля подготовки, уровня компетентности и степени подготовленности обучающихся [5].

Третьим значимым условием выступает система оценки. Если результаты участия студента фиксируются только через количество часов, теряется образовательный смысл программы. Гораздо продуктивнее учитывать содержательную сторону работы: качество выполнения задания, уровень самостоятельности, способность к анализу собственного опыта, умение работать в команде и получать обратную связь. В этом случае волонтерская деятельность становится не просто активностью, а частью индивидуальной образовательной траектории [4, 2].

В образовательной практике волонтерство выполняет сразу несколько функций. Одна из наиболее очевидных – функция профессиональной пробы. Студент получает шанс увидеть особенности будущей профессии не в абстрактной форме, а в реальной работе с людьми. Это особенно важно для тех направлений подготовки, где компетентность формируется не только через знание нормативных основ, но и через умение вести себя в неопределенной, эмоционально насыщенной ситуации [2, 3].

Не менее значима функция социального включения. Участие в добровольческих проектах формирует у студента опыт сотрудничества с различными категориями людей, развивает навыки коммуникации и учит действовать в интересах другого. Со временем это способствует появлению более зрелого отношения к профессии и социальной роли специалиста [5].

Кроме того, волонтерская деятельность обладает выраженным воспитательным эффектом. Регулярное столкновение с реальными проблемами общества делает личный опыт студента более глубоким и ответственным. В такой практике формируются эмпатия, терпение, уважение к чужой жизненной ситуации, способность брать на себя обязательства и доводить начатое дело до результата. В условиях, когда подобные качества все чаще рассматриваются как важнейшие характеристики современного специалиста, значение добровольчества существенно возрастает [2].

Несмотря на очевидные преимущества, включение волонтерства в образовательный процесс не лишено трудностей. Одна из главных опасностей связана с формализацией. Когда добровольческая деятельность начинает оцениваться исключительно по количественным показателям, она теряет свой живой смысл и превращается в бюрократическую процедуру. В таком случае студент выполняет задание ради отчета, а не ради реального участия в решении социальной проблемы [5].

Другая проблема заключается в недостаточной профессиональной готовности обучающихся. В ряде случаев студент может оказаться в ситуации, где от него требуется не только доброе намерение, но и умение действовать корректно и безопасно. Особенно это важно в сфере психологической помощи, социального сопровождения и работы с уязвимыми группами населения. Ошибка неподготовленного волонтера способна причинить вред тому, кому предназначалась помощь [3, 1].

Существенным ограничением является и эмоциональная нагрузка. Добровольческая работа часто требует высокой вовлеченности, сопереживания и постоянного контакта с трудными жизненными историями. В сочетании с учебной нагрузкой это может приводить к истощению и снижению мотивации. Именно поэтому программа должна включать наставничество, супервизию, инструктаж и элементы психологической поддержки [4].

Эмпирическая база исследования сформирована на основе внедрения модуля «Обучение служением» в учебный процесс направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в 2024–2025 учебном году. В исследовании приняли участие 78 студентов. Экспериментальную группу составили 40 человек, которые проходили практическую подготовку через участие в волонтерских проектах на базе профильных некоммерческих организаций. Их деятельность включала сопровождение людей с инвалидностью, помощь многодетным семьям и участие в социально ориентированных инициативах. Контрольную группу составили 38 студентов, проходивших традиционную практику в государственных учреждениях.

Сравнительный анализ результатов показал, что участники экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности soft skills, включая коммуникативные навыки, устойчивость к стрессу и способность к разрешению конфликтов. Кроме того, они выше оценили собственную готовность к будущей профессиональной деятельности. Интересно, что часть студентов после окончания практики продолжила взаимодействие с некоммерческими организациями уже на постоянной или оплачиваемой основе. Это свидетельствует о том, что волонтерская практика может выступать не только средством обучения, но и фактором профессионального самоопределения [2, 3].

Полученные данные позволяют утверждать, что волонтерская деятельность в рамках программы «Обучение служением» обладает не вспомогательным, а системным характером. Она соединяет образовательные, воспитательные и социальные задачи в единую практику, в которой студент становится не пассивным получателем знаний, а активным участником преобразования социальной среды [4, 5].

Особенно важным представляется то, что добровольческая деятельность в данном случае не подменяет учебу, а придает ей новое содержание. Теоретические знания получают практическое измерение, а социальный опыт начинает работать на профессиональное становление. В результате формируется специалист, который способен не только выполнять должностные функции, но и осмысленно взаимодействовать с обществом, понимать его запросы и принимать участие в их решении [1, 2].

Для дальнейшего развития программы необходимы более тесное взаимодействие образовательных и социальных институтов, создание единой системы учета и сопровождения волонтерских проектов, а также выработка прозрачных критериев оценки результатов такой деятельности. Отдельного внимания требует вопрос нормативного закрепления трудоемкости добровольческой работы в системе зачетных единиц. Так программа сможет более естественно вписаться в требования актуальных образовательных стандартов [1, 3].

Волонтерская деятельность, если говорить о программе «Обучение служением», открывает новые возможности для организации образовательного процесса, в которой теория соединяется с социальной практикой. Она позволяет формировать не только профессиональные компетенции, но и личностные качества, без которых современный специалист не может быть полноценным участником общественной жизни [2, 4].

Опыт апробации программы показывает, что добровольческая практика способна стать значимым ресурсом высшего образования, если она методически обес-

печена, организационно выстроена и педагогически осмыслена. В таком случае волонтерство перестает быть периферийной активностью и превращается в важнейший механизм профессионального и гражданского становления студента [3, 5].

Список источников

1. О реализации пилотного проекта «Обучение служением» в 2023–2024 годах: распоряжение Министерства науки и высшего образования РФ № 145-р от 15.03.2023 // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 18.04.2026).

2. Соколова Е. И. Обучение служением: зарубежные модели и российские перспективы. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2022. 210 с.

3. Кудринская Л. А. Волонтерский труд в системе высшего образования: от поощрения к профессионализации // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 4. С. 56–68.

4. Киселева Т. С., Гагарин А. В. Формирование гражданской идентичности студентов через социальное проектирование // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. № 1. С. 34–49.

5. Певная М. В. Управление волонтерством в университете: стратегии и риски // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 2. С. 108–119.

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

УДК 37.013.73

Профориентационная работа в дошкольном образовательном учреждении с дошкольниками

Proforientation work in a preschool educational institution with preschoolers

Волкова Лариса Анатольевна, Немерова Валерия Игоревна
Volkova Larisa Anatolevna, Nemerova Valeria Igorevna

МБДОУ «Детский сад № 25», ЗАТО Северск, Томская область, Россия

Аннотация. В статье анализируются методы реализации профориентационной работы в системе дошкольного образования. Цель ранней профориентации – создание условий для формирования у ребенка основ профессионального самоопределения, раскрытие личностных смыслов и развитие компетенций, способствующих успешной социализации. На этом этапе важно познакомить детей с разнообразием трудовой деятельности, предоставить возможности для практического опыта и расширения представлений о мире профессий через индивидуальный интерес и активное участие в игровой деятельности. Такой подход формирует базу для самостоятельного выбора сферы деятельности в будущем. Раннее вовлечение дошкольников в вопросы профессионального самоопределения не предполагает навязывания конкретной профессии, оно ориентировано на освоение ребенком социальной среды и развитие осознанного отношения к труду.

Ключевые слова: профориентация, дошкольная образовательная организация, дошкольник, профессия, выбор, работа

Keywords: career guidance, preschool educational organization, preschooler, profession, choice, job

В современном мире, где выбор профессии становится все более сложным и ответственным, профориентационная работа с детьми в дошкольных образовательных учреждениях приобретает особую значимость.

На этапе дошкольного образования закладываются основы понимания мира профессий, формируются интересы и способности детей. Профориентационная работа способствует формированию у детей позитивной самооценки, развивает интеллектуальные и творческие навыки, помогает осознать разнообразие профессий.

Детство – короткий, но важный, уникальный период жизни человека. Человечество лишь постепенно пришло к осознанию самоценности детства как части человеческой жизни, а не просто ее преддверия. В эти годы складывается характер, ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, вырабатываются привычки и навыки правильного поведения, у детей начинает формироваться определенное отношение к труду, людям.

© Волкова Л. А., Немерова В. И., 2026

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду деятельности, в процессе которой развиваются физические и духовные силы ребенка. Игра – вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается в самом процессе, а не в результате.

Профессиональная ориентация занимает важное место в процессе воспитания подрастающего поколения, поскольку формирует предпосылки для осознанного выбора профессии.

В дошкольном возрасте проявляется высокая познавательная активность, что предоставляет уникальную возможность заложить основы понимания мира труда и познакомить детей с разнообразием профессиональных ролей.

Организация профориентационной работы на основе интеграции игровых методик и образовательных технологий позволяет пробудить у детей интерес к различным профессиям и способствует развитию их первых представлений о трудовой деятельности взрослых [1].

Возникает вопрос: какие формы деятельности наиболее эффективны при содействии детям в ориентировании среди широкого спектра профессий, выявлении личных склонностей и формировании интересов? Одной из результативных стратегий является проведение наблюдений за поведением детей во время игры, так как игровая деятельность сопровождается переработкой детьми накопленного опыта.

Исследования подтверждают преимущество игровых подходов по сравнению с традиционным изложением информации: интерактивное вовлечение обеспечивает более глубокое погружение в предмет изучения.

Таким образом, важно не столько механическое усвоение сведений о мире профессий, сколько их творческое осмысление через собственный опыт ребенка.

Дополнительно значительную пользу приносит просмотр анимационных фильмов о профессиях, чтение специализированной детской литературы и выполнение обучающих заданий.

К основным задачам профориентационной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения относятся:

– формирование у детей начальных компетенций для дальнейшего выбора профессиональной сферы, создание основы для развития качеств, необходимых для последующего успеха;

– стимулирование индивидуальных интересов и способностей через разнообразные виды активности, поддержка инициативы проявления склонностей;

– расширение кругозора относительно различных специальностей и понимание значимости трудовой деятельности в современном обществе [4].

В структуру профориентационного сопровождения включаются следующие ключевые направления.

1. Вовлечение воспитанников в различные конкурсные мероприятия:

– всероссийский творческий конкурс по правилам дорожного движения;

– региональный заочный конкурс детского и молодежного творчества «ЮИД! Территория творчества»;

– областной конкурс социальной рекламы по безопасности дорожного движения;

– конкурс от Госавтоинспекции на лучшую елочную игрушку;

– муниципальный конкурс «Мини-безопасное колесо»;
– Бессмертный полк;
– Парад Победы;
– экскурсия в воинскую часть;
– приглашение родителей и их рассказы о профессиях;
– экскурсия в медучреждение и знакомством изнутри с профессией врача;
– поздравление с днем медицинского работника;
– посещение пожарной части;
– смотр мастерства профессионалов на главной площади города.

Такой комплекс мероприятий способствует всестороннему развитию ребенка как будущего участника профессиональной жизни общества.

2. Игровые методы. Игра является одним из наиболее эффективных инструментов формирования представлений о профессиях у дошкольников. Через сюжетно-ролевые игры дети осваивают основные навыки и обязанности представителей разных специальностей – врачей, педагогов или строителей, что способствует более глубокому пониманию функционала и требований этих профессий, развитию творческого мышления и коммуникативной компетентности. Проведение творческих мастерских и практических занятий (например, по рисованию, лепке или моделированию) предоставляет детям возможность попробовать себя в различных ремесленных сферах и познакомиться с соответствующими трудовыми умениями [2, 3].

3. Взаимодействие с родителями. Семья традиционно играет важнейшую роль в процессе профессионального самоопределения ребенка. Для укрепления связи между родителями и детьми по вопросам выбора будущей деятельности организуются совместные формы взаимодействия: дни открытых дверей позволяют взрослым рассказывать о своих профессиях непосредственно детям. Родители делятся опытом трудовой деятельности на тематических встречах, предлагая рекомендации по поддержке интересов детей к различным направлениям занятости.

4. Информационные занятия. Проведение специально организованных познавательных занятий способствует систематизации знаний о мире труда у детей. Для расширения кругозора используются разнообразные источники информации – специализированная литература (познавательная либо художественная), а также образовательные мультфильмы на тему различных профессий. Ключевые темы таких встреч могут включать обсуждение желаемых профессий («Кем я хочу стать?») либо анализ востребованных специальностей («Профессии вокруг нас»).

5. Экскурсионная практика. Организация выездных мероприятий предоставляет детям уникальную возможность наблюдать за реальной деятельностью специалистов разных сфер непосредственно на местах работы: это могут быть экскурсии на предприятия города, сельскохозяйственные фермы, строительные объекты или медицинские организации [5]. Приглашенные представители профессий делятся личным опытом с детьми через живое общение с демонстрацией производственных процессов и рассказами о значимости своей деятельности для общества.

Для реализации целей профориентационной деятельности применяются различные методы и организационные формы:

– создание коллекций карточек с иллюстрациями и подробными описаниями профессий, что дает детям возможность знакомиться с разными видами трудовой

деятельности, обсуждать увиденное и самостоятельно выбирать интересующие специальности;

– проведение индивидуальных бесед на профессиональные темы, а также обсуждение увлечений и склонностей каждого ребенка (например, беседы на темы: «Кем я мечтаю стать?», «Чем занимаются врачи?», «Как работают строители?»); соответствующие беседы позволяют педагогам выявить интересы воспитанников, сформировать у них представления о мире труда и способствуют развитию аналитического мышления;

– вовлечение в проектную деятельность по созданию совместных творческих проектов на тему профессий (например, разработка коллективной энциклопедии профессий) с развитием у дошкольников креативности, формированием навыков сотрудничества. Дополнительно возможно выполнение практических заданий: моделирование фигур людей различных профессий с последующей презентацией результатов в группе;

– организация просмотра мультфильмов или чтения художественных произведений о представителях разных профессиональных сообществ с последующим коллективным обсуждением для расширения кругозора ребенка;

– проведение занятий по развитию базовых навыков, востребованных в определенных специальностях (к примеру, рисование для будущих дизайнеров или конструирование для начинающих инженеров);

– игровая деятельность с использованием логических головоломок для формирования значимых для различных профессий мыслительных способностей;

– использование подвижных и настольных игр как способа знакомства детей с многообразием мира профессий.

Для анализа эффективности профориентационной работы применяют:

– ведение индивидуального портфолио ребенка как инструмента отслеживания динамики развития его интересов посредством накопления тематических творческих работ;

– получение обратной связи от родителей через анкетирование или опросы – это помогает фиксировать изменения в мотивации детей к освоению конкретных профессиональных сфер;

– систематические наблюдения за изменениями интересов воспитанников в ходе участия в профориентационных мероприятиях [6].

Таким образом, значимость ранней профориентации как компонента образовательного процесса в детском саду не вызывает сомнений; соответствующая работа способствует формированию у дошкольников расширенного представления о многообразии трудовой деятельности человека и осознанному самоопределению.

Особое внимание рекомендуется уделять созданию развивающей среды, где дети могут свободно делиться своими мечтами о будущем. Разнообразие используемых методов позволяет каждому ребенку лучше понять свои сильные стороны и предпочтения, что становится основой осознанного профессионального выбора впоследствии; при этом качественно выстроенная система ранней профориентации способствует не только гармоничному личностному развитию дошкольника, но и углубляет его знания об окружающем мире труда.

Список источников

1. Антонова М. В., Гришняева И. В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2.

2. Буре Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. М. : Мозаика-Синтез, 2011. 136 с.

3. Виноградова Н. А., Панкова Е. П. Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей. М. : Айрис-пресс, 2008. 208 с.

4. Зиновьева А. А., Мазниченко М. А., Шуванова В. П. Включение дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации // Современное дошкольное образование. 2020. № 5 (101). С. 18–31.

5. Иванова Н. В., Виноградова М. А. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 38–46.

6. С Козлова. А., Кожокарь С. В., Шукшина С. Е., Шахманова А. Ш. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром. М. : Инфра-М, 2016. 146 с.

УДК 376

Опыт работы школы по профориентационному сопровождению учащихся с нарушениями интеллекта

The school's experience in career guidance for students with intellectual disabilities

Богачева Оксана Владимировна, Пчелкина Наталья Ивановна
Bogacheva Oksana Vladimirovna, Pchelkina Natalia Ivanovna

МКОУ Общеобразовательная школа № 30, г. Белгород, Россия

Аннотация. Статья рассматривает особенности организации профориентационного сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Наличие интеллектуальных ограничений существенно осложняет процессы социализации, профессионального самоопределения и осознанного выбора будущей трудовой деятельности. Системная профориентационная работа в условиях школы выступает важным фактором успешной социально-трудовой адаптации таких учащихся. Реализация в образовательной организации нескольких направлений трудовой подготовки способствует расширению образовательных и профессиональных перспектив выпускников при дальнейшем обучении в системе среднего профессионального образования и последующем трудоустройстве.
Ключевые слова: профориентация, учащиеся с интеллектуальными нарушениями, профессиональное самоопределение, социальная адаптация, образовательная организация
Keywords: vocational guidance, students with intellectual disabilities, professional self-determination, social adaptation, school

Одним из приоритетных направлений деятельности нашей образовательной организации является профориентационное сопровождение обучающихся. Школа на протяжении многих лет осуществляет профессиональную подготовку детей с интеллектуальными нарушениями, в рамках которой была разработана и внедрена программа профориентационного сопровождения «Мой выбор».

Организация профориентационной работы осуществляется с учетом материально-технических условий школы, уровня профессиональной компетентности педагогических кадров, а также особенностей контингента обучающихся. Реализация программы «Мой выбор» начинается с анализа социально-экономической ситуации региона и востребованности рабочих профессий на рынке труда.

Программа профориентационного сопровождения включает профессиональную информацию, профессиональное воспитание, диагностику, профессиональное консультирование, социально-психологическое сопровождение, оснащение школьных мастерских, развитие социального партнёрства и аналитическую деятельность.

Образовательный процесс носит практико-ориентированный характер и направлен на социальную и трудовую адаптацию обучающихся.

Результатом профориентационного сопровождения является успешная социально-трудовая адаптация выпускников школы. Усиление значимости профориен-

© Богачева О. В., Пчелкина Н. И., 2026

тационного сопровождения связано с его направленностью на развитие адаптационного потенциала обучающихся с интеллектуальными нарушениями не только в профессиональной сфере, но и в более широком социальном пространстве жизнедеятельности [1].

Трудовое обучение организуется на базе школьных мастерских, оснащённых современным оборудованием: промышленными и бытовыми швейными машинами, оверлоками, отпаривателями, станками и верстаками. За каждым учащимся закрепляется индивидуальное рабочее место и инструменты, что способствует более эффективному формированию профессионально трудовых навыков.

Школа активно взаимодействует с производственными предприятиями города. Обучающиеся проходят практику на швейных предприятиях ЗАО «Наяда», АО Белгородская швейная фабрика «Россиянка», а также на деревообрабатывающих предприятиях, где имеют возможность познакомиться с процессами изготовления мебели и дверных конструкций. Учащиеся выпускных классов посещают учреждения среднего профессионального образования – ОГАПОУ «Белгородский строительный колледж», ОГАПОУ «Белгородский техникум промышленности и сферы услуг», принимают участие в экскурсиях, мастер-классах и пробных практических занятиях. Так, например, тесное сотрудничество организовано между нашей школой, где девочки обучаются швейному делу и ОГАПОУ «Белгородский техникум промышленности и услуг», где они продолжают обучение по специальности швея. Стала традицией организация экскурсии детей (девушек), выпускниц 9-го класса совместно с родителями. В мастерских и учебных кабинетах техникума всегда представлены модели швейных изделий, которые выполнены бывшими нашими выпускницами. Таким образом, у девушек повышается мотивация к этой деятельности, они видят, что труд, увлеченность дают возможность проявить себя творчески. А значит, есть надежда, что у них все получится и они смогут достичь таких же результатов. Важным, на наш взгляд, является то, что в техникуме сохраняются все социальные льготы для детей-инвалидов. Социальный педагог нашей школы обеспечивает преемственность в этих вопросах.

Традиционными стали встречи с выпускниками школы, продолжающими обучение в колледжах или уже трудоустроенными. В ходе таких встреч они делятся опытом профессиональной деятельности, рассказывают об условиях обучения, возможностях трудоустройства и социальных гарантиях, что способствует расширению профессиональных представлений учащихся.

Выпускники школы, обучающиеся в системе СПО, ежегодно становятся призёрами регионального этапа чемпионата профессионального мастерства «Абилимпикс», демонстрируя высокий уровень подготовки в сфере швейного дела и других направлений.

Профессиональный выбор обучающихся с интеллектуальными нарушениями должен строиться на сопоставлении индивидуальных возможностей и способностей с актуальными потребностями рынка труда. Проблема трудоустройства остаётся одной из наиболее значимых для данной категории выпускников, поэтому расширение спектра трудовой подготовки в школе повышает их шансы на успешную занятость.

На наш взгляд, решение проблемы трудовой и социальной адаптации учащихся с нарушениями интеллекта в условиях модернизации образования на уровне современных требований может быть достигнуто при условии своевременной профориентации, проведение которой не только создаст возможность для целенаправленной работы по подготовке учащихся к выбору профессии, но и будет способствовать нивелированию, сглаживанию положительному разрешению многих противоречий, субъективных и объективных обстоятельств, возникающих в процессе трудового самоопределения, особенно между намерениями, желаниями, устремлениями и реальным их воплощением.

Результаты профориентационного сопровождения выражаются в успешной социально-трудовой адаптации выпускников. Анализ данных за последние пять лет свидетельствует о том, что сформированные в школе навыки положительно отражаются не только на профессиональной деятельности, но и на качестве повседневной жизни выпускников.

По нашему мнению, к процессу профориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями должны более активно привлекаться работодатели, увеличивающие квоты на трудоустройство для людей с ограниченными возможностями, учреждения СПО, работодатели должны работать по линии школа–техникум–предприятие, расширяя грани современного интеграционного процесса «инвалид–общество». Взаимодействие и сотрудничество с учреждениями СПО, предприятиями должны быть целенаправленными и ориентированными на формирование образа выпускника, востребованного современным обществом и государством.

Список источников

1. Попов Ю. И. Опыт социально-трудовой адаптации выпускников коррекционных школ на базе УПК «Федоровец» // Дефектология. 2002. № 3. С. 47–48.

2. Шипицына Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностям здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 15–19.

УДК 37-51:316.46

Педагог как интегратор: новые профессиональные компетенции для взаимодействия с профильными службами в условиях формирования суверенной образовательной системы

The teacher as an integrator: new professional competencies for interaction with specialized services in the context of building a sovereign educational system

Лунёв Евгений Васильевич
Lunev Evgeniy Vasilyevich

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, tancovchic@yandex.ru

Научный руководитель: Семенова Наталья Альбертовна,
Томский государственный педагогический университет, natalsem@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается деятельность педагога как интегратора, проводится анализ его новой роли и тех профессиональных компетенций, которые необходимы ему для эффективного взаимодействия с профильными службами, выделяя основные направления деятельности (координация, навигация, сетевое взаимодействие). Тем самым определяются его качественно новые компетенции, которые включают: компетенции в области сетевого взаимодействия, компетенции работы с информацией и цифровыми технологиями, а также компетенции в области психологии и педагогики.
Ключевые слова: суверенная образовательная система, педагог-интегратор, профильные службы, профессиональные компетенции учителя
Keywords: sovereign educational system, teacher-integrator, specialized services, professional competencies of teachers

Современная российская система образования находится в процессе глубокой трансформации, направленной на формирование суверенной образовательной системы, ориентированной на национальные интересы страны. Этот процесс подразумевает не только пересмотр содержания образования в духе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, но и кардинальное изменение роли ключевого участника образовательного процесса – педагога.

В новых условиях учитель перестает быть просто транслятором знаний. Он становится интегратором – центральной фигурой, которая координирует усилия различных субъектов для достижения главной цели, а именно воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе российских ценностей.

Тем самым в современном постоянно меняющемся мире необходимо не только сохранение компетенций учителя, заложенных в федеральном государственном образовательном стандарте, но и ориентация на изменение парадигмы педагогической деятельности, обеспечивая развитие и социальную адаптацию учеников.

Многие исследователи рассматривают развитие профессиональных компетенций учителя с разных позиций (Л. И. Акулова, В. Ф. Поберезкая, С. Н. Терентьева

© Лунёв Е. В., 2026

и т. д. [1–4]), однако до сих пор остается неразрешенным противоречие между компетенциями учителя (ФГОС ВО) и современными требованиями к педагогу в условиях формирования суверенной образовательной системы.

В данном исследовании понятие «интеграция» (лат. «воссоединение, воспроизведение») рассматривается как в «Кратком словаре по социологии» интеграция (от лат. «воссоединение, воспроизведение» рассматривается как «объединение в одно целое, упорядочение, структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей какого-либо целого» [5], то есть выстраивание взаимосвязи в процессах с ориентацией на цель и задачи обучения.

В контексте суверенной системы, на наш взгляд, педагог-интегратор – это специалист, который:

– координирует ресурсы: выстраивает индивидуальную образовательно-воспитательную траекторию для каждого ребенка, привлекая внутренние и внешние ресурсы;

– является «навигатором»: помогает ребенку и его семье ориентироваться в многообразии предлагаемых государством и обществом возможностей (кружки, секции, программы доп. образования, культурные мероприятия);

– организует сетевое взаимодействие: создаёт и поддерживает связи между школой, семьей и широким кругом профильных служб для комплексного решения задач развития, обучения и социализации ребенка.

Таким образом, педагог-интегратор становится ключевым звеном в реализации государственной образовательной и воспитательной политики, что обуславливает необходимость четкого понимания и выделения качественно новых компетенций, обеспечивающих выполнение его профессиональных обязательств на высоком уровне. На наш взгляд, для этого педагогу требуются компетенции, выходящие далеко за рамки предметной области, а именно:

Компетенции в области сетевого взаимодействия и менеджмента:

– проектно-сетевое мышление: способность видеть ребенка в контексте всей социальной среды и выстраивать под его нужды межведомственный проект;

– навыки case-менеджмента: умение брать на себя роль куратора сложного случая (ребенок с ОВЗ, находящийся в трудной жизненной ситуации, одаренный ребенок), координируя действия всех привлеченных специалистов;

– коммуникативная компетентность: владение техниками эффективного общения с представителями разных служб, часто говорящих на своем профессиональном языке (юристы, медики, психологи), а также умение вести переговоры, разрешать конфликты и выстраивать партнерские отношения.

Компетенции в области работы с информацией и цифровыми технологиями [6–7]:

– информационная «гигиена» и безопасность: умение работать с отечественными цифровыми платформами («Моя школа», «Сферум»), а также обучать детей и родителей критическому восприятию информации, противодействию фейкам и деструктивному контенту;

– навыки документооборота: знание правил составления официальных запросов, ходатайств, характеристик и отчетов для взаимодействия с государственными службами.

Компетенции в области психологии и педагогики:

– углубленное знание возрастной и социальной психологии: понимание механизмов влияния социальных сетей, субкультур, группы сверстников на личность ребенка;

– навыки первичной диагностики: умение распознать признаки буллинга, девиантного поведения, суицидального риска, домашнего насилия и своевременно подключить узкого специалиста;

– компетенции в области инклюзивного образования: готовность работать с детьми с ОВЗ в сотрудничестве с дефектологами, логопедами и медицинскими работниками.

Мировоззренческие и ценностные компетенции [8]:

– гражданская зрелость и патриотическая позиция: личная убежденность в ценностях, заложенных в основу суверенной образовательной системы, и способность транслировать их детям не как догму, а как жизненную основу;

– культурная эрудиция: глубокое знание российской истории, культуры и литературы для их интеграции в учебный и воспитательный процесс.

Учитывая сложность и многомерность образовательного процесса и, соответственно, деятельности, которую должен вести учитель, на наш взгляд, представляется исключительно важным так называемое сетевое взаимодействие всех профильных служб, ориентированных на достижение единой цели – воспитание молодого поколения.

В данном исследовании мы выделяем несколько групп профильных служб как партнеров педагога-интегратора:

внутришкольные службы:

– психолого-педагогическая служба (школьный психолог, логопед, дефектолог, социальный педагог);

– служба медиации (школьные службы примирения);

– совет родителей (родительские комитеты);

– библиотечно-информационный центр;

внешние социальные и государственные службы:

– органы опеки и попечительства;

– комиссия по делам несовершеннолетних (КДН);

– учреждения дополнительного образования (спортивные, художественные, технические школы);

– учреждения культуры (музеи, библиотеки, театры);

– молодежные центры и общественные организации (например, «Юнармия», «Большая перемена», российское движение детей и молодежи «Движение первых»);

службы системы профилактики и безопасности:

– инспектор по делам несовершеннолетних (ПДН);

– службы психологической помощи (например, телефон доверия);

– центры защиты детей от кибер-угроз и деструктивного контента;

службы профессиональной ориентации:

– центры занятости населения;

– вузы, колледжи и техникумы;

– предприятия-партнеры в рамках проекта «Профессионалитет».

Учитывая разнообразие профильных служб и сложность развития новых профессиональных компетенций учителя, на наш взгляд, для реализации этой модели необходимы системные изменения в подготовке и поддержке педагогов:

1. Модернизация педагогического образования: введение в программы вузов и колледжей дисциплин по основам сетевого взаимодействия, межведомственному сотрудничеству, педагогическому менеджменту и проектному управлению.

2. Развитие системы повышения квалификации: создание программ, стажировок и тренингов, направленных на отработку навыков коммуникации, ведения сложных случаев (case-management) и работы с цифровыми сервисами.

3. Создание института наставничества: внедрение системы, где опытные педагоги-интеграторы курируют начинающих коллег.

4. Нормативно-правовая и ресурсная поддержка:

а) четкое разграничение функциональных обязанностей педагога и смежных специалистов;

б) снижение бюрократической нагрузки, чтобы освободить время для интеграционной деятельности;

в) разработка и внедрение удобных цифровых платформ для сетевого взаимодействия между школами и профильными службами.

5. Формирование профессиональных сообществ: создание ассоциаций, клубов и онлайн-сообществ педагогов-интеграторов для обмена лучшими практиками и взаимной поддержки.

Формирование суверенной образовательной системы – это исторический вызов и возможность для российского образования. Успех этого процесса напрямую зависит от готовности педагога принять на себя новую, более сложную и ответственную роль интегратора.

Педагог-интегратор – это не просто методист или предметник, а управленец человеческими ресурсами, навигатор в мире знаний и ценностей, связующее звено между ребенком, семьей, школой и государством. Развитие у него новых профессиональных компетенций для взаимодействия с профильными службами является не просто задачей повышения квалификации, а стратегической инвестицией в будущее страны, в воспитание поколения, способного сохранить и приумножить культурное и научное наследие России.

Только сообща, объединив усилия образования, семьи, культуры, социальной сферы и государства под грамотным руководством педагога-интегратора, мы сможем построить действительно суверенную, жизнеспособную и ценностно-ориентированную образовательную систему.

Список источников

1. Акулова Л. И., Поберезкая В. Ф., Терентьева С. Н. Педагогические условия формирования методической компетентности у будущих педагогов в классическом вузе // Человек. Культура. Образование. 2020. № 2 (36). С. 150–162.

2. Емелина Н. К., Рожкова К. В., Рощин С. Ю., Солнцев С. А., Травкин П. В. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы : докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва,

2022 г.) / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с.

3. Родермель Т. А. Соотношение понятий «Профессионализм» и «Компетентность» в современном культурном контексте // Известия ТПУ. 2012. № 6. С. 125–127.

4. Потапова Е. А. Методика формирования проектировочной компетенции бакалавра педагогического образования на основе задачного подхода (немецкий язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2015. 22 с.

5. Краткий словарь по социологии. М.,1988.

6. Аймалетдинов Т. А., Баймуратова Л. Р., Зайцева О. А., Имаева Г. Р., Спиридонова Л. В. Цифровая грамотность российских педагогов // Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. Аналитический центр НАФИ. М. : Изд-во НАФИ, 2019. 84 с.

7. Ананин Д. П., Баранников К. А., Кибакин М. В., Сувирова А. Ю. Педагог и цифровое образование. М. : ООО «Грин Принт», 2022. 84 с.

8. Кабрин В. И. Креативный крест образования // Психология человека в транзитивном мире: вызовы времени и ресурсы жизнеосуществления : материалы IX Сибирского психологического форума (Томск, 24–26 октября 2024 г.). Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2025. С. 41–42.

УДК 159.99

Мотивационные тенденции студентов вуза с феноменом самозванца в контексте профессионального самоопределения

Motivational tendencies of university students with the impostor phenomenon in the context of professional self-determination

Новикова Наталья Денисовна
Novikova Natalia Denisovna

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Научный руководитель: Симатова О. Б.,
Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия, asimatov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена самозванца в контексте профессионального самоопределения студентов вуза. Представлены результаты эмпирического исследования мотивационных тенденций студентов вуза с феноменом самозванца. Обосновывается целесообразность учета феномена самозванца в системе профориентационной работы с обучающейся молодежью.
Ключевые слова: феномен самозванца, мотивационные тенденции, профессиональное самоопределение, профориентация
Keywords: impostor phenomenon, motivational trends, professional self-determination, career guidance

Феномен самозванца является специфическим психологическим феноменом и характеризуется состоянием, при котором субъект испытывает хроническое чувство несоответствия своим достижениям и внутреннюю убеждённость в недостаточности собственной компетентности [1]. В период студенчества данные аспекты приобретают особую значимость, поскольку совпадают с этапом активного профессионального самоопределения и принятия профессиональной ролевой модели.

Актуальность исследования обусловлена тем, что наличие феномена самозванца связано с множеством негативных тенденций, включая повышенную тревожность, неуверенность в себе и прокрастинацию [1]. В условиях профессионального обучения данные особенности могут затруднять процесс профессионального самоопределения студентов, формировать зависимость от внешних оценок и снижать уверенность в собственных профессиональных компетенциях.

Теоретический анализ научной литературы обнаружил дефицит комплексных исследований, направленных на изучение связи феномена самозванца с мотивационной направленностью личности.

Понимание мотивационных особенностей студентов с феноменом самозванца позволит разработать эффективные меры психолого-педагогической деятельности и профориентационной работы, направленные на профилактику негативных последствий феномена и поддержку личностного и профессионального развития студентов.

© Новикова Н. Д., 2026

Впервые феномен самозванца был описан П. Клэнс и С. Аймс как личностная особенность, характерная преимущественно для женщин с высоким уровнем достижений, которые, несмотря на собственный объективный успех, не воспринимали себя как компетентных специалистов. Однако последующие исследования зафиксировали, что данное явление не ограничено гендерными рамками [2]. В работах Дж. Коллигана и Р. Стернберга феномен самозванца рассматривается как результат устойчивых когнитивных искажений, а не как проявления психического расстройства. Авторы обосновали некорректность использования термина «синдром самозванца», указав на его несоответствие клиническим критериям. В современной психологической науке феномен самозванца интерпретируется как внутренний психологический барьер, способный существенно осложнять процесс профессионального становления и реализации личности [3].

В концепции П. Клэнс феномен самозванца представлен как устойчивая система взаимосвязанных когнитивных и поведенческих проявлений. Среди них выделяются противоположные стратегии подготовки к деятельности, включая интенсивную подготовку и откладывание выполнения задач, выраженный страх ситуации неуспеха, склонность обесценивать собственные достижения и игнорировать обратную связь, а также формирование стремления быть самым лучшим или уникальным [2].

Формирование феномена самозванца носит многоуровневый характер и может быть обусловлено совокупностью социальных, биологических и психологических факторов. Социальные предпосылки его развития связаны с особенностями семейного воспитания, спецификой профессиональной или учебной среды, в которой личность оказывается в позиции меньшинства, а также с воздействием устойчивых социокультурных установок, ограничивающих представления о возможностях профессиональной самореализации женщин [3]. Биологический уровень детерминации феномена самозванца отражает индивидуальные особенности нервно-психической организации личности. К таким предпосылкам относится склонность к невротическим проявлениям, сопровождающимся эмоциональной неустойчивостью и в отдельных случаях вегетативными расстройствами. Психологические факторы формирования феномена самозванца включают ряд личностных характеристик и устойчивых индивидуальных особенностей, среди которых выделяются выраженный перфекционизм, повышенный уровень тревожности, неустойчивая или заниженная самооценка, а также интровертированность. Указанные характеристики демонстрируют положительную взаимосвязь с выраженностью феномена самозванца.

Мотивация является ключевым фактором, определяющим успешность учебно-профессиональной деятельности студентов. В психологической науке мотивацию рассматривают как внутренний механизм, обеспечивающий побуждение человека к активности, ориентированной на достижение определенного результата.

Под мотивационными тенденциями подразумеваются побуждения, которые определяют направленность поведения человека, проявляющиеся в характерной направленности выбора целей, предпочтительных способах деятельности и устойчивых поведенческих стратегиях человека [4].

В современных исследованиях особое внимание уделяется двум типам мотивации, актуальным для студенческой среды: мотивации достижения успеха и моти-

вации избегания неудач. Мотивация достижения успеха связана с направленностью на развитие, совершенствование профессиональных компетенций и реализацию собственных возможностей. В то время как мотивация избегания неудач основана на страхе ошибиться, получить отрицательную оценку или столкнуться с ситуацией неуспеха, что нередко приводит к снижению активности, прокрастинации или чрезмерной осторожности. Важной составляющей мотивационной сферы является мотивация социального одобрения, которая находит своё проявление в потребности получать признание, поддержку и похвалу от ближайшего окружения [5].

Соответственно, мотивационная сфера личности студента включает три ключевых компонента: мотивацию достижения успеха, мотивацию избегания неудач и мотивацию социального одобрения. Эти компоненты активно взаимодействуют, формируя динамику учебной активности, самооценки и профессиональной ориентации.

На основании результатов теоретического анализа нами было осуществлено эмпирическое исследование мотивационных тенденций студентов вуза с феноменом самозванца. Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета. Выборку составили студенты четвертого курса психолого-педагогического факультета в количестве 46 человек, в возрасте от 21 года до 24 лет, средний возраст – 22,6 года. По результатам, полученным с помощью методики П. Клэнс, была сформирована выборка исследования – 30 студентов, у которых был выявлен феномен самозванца на высоком и среднем уровнях.

Основной эмпирический метод исследования – психодиагностическое тестирование, в рамках которого применялись следующие методики: шкала феномена самозванца П. Клэнс в адаптации М. С. Шевелевой, Д. С. Корниенко, Т. М. Пермяковой; «Методика мотивации к успеху» Т. Элерса; «Методика диагностики мотивации избегания неудач» Т. Элерса; «Шкала мотивации одобрения» Д. Крауна, Д. Марлоу в русскоязычном сокращённом варианте Ю.Л. Ханина.

Результаты проведенного исследования показали, что у 65% студентов четвертого курса психолого-педагогического факультета был обнаружен феномен самозванца в различной степени выраженности. Среди них крайне высокая степень выраженности феномена самозванца была выявлена у 19% респондентов, высокая степень выраженности феномена выявлена у 24%, умеренная у 22%. Низкая степень выраженности была выявлена у 35% обследуемых. В дальнейшем респонденты с низким уровнем феномена самозванца были исключены из исследования.

У 62% респондентов с феноменом самозванца выявлен низкий уровень мотивации достижения успеха, у 22% диагностирован средний уровень, у 16% – умеренно высокий. Студенты с феноменом самозванца стремятся демонстрировать результативность деятельности и успешность обучения, однако выявленный уровень мотивации достижения успеха в контексте профессионального самоопределения может проявляться в ориентации не на осознанное профессиональное развитие, а на подтверждение собственной состоятельности через внешние показатели успешности, что затрудняет формирование устойчивой профессиональной идентичности [6].

Согласно результатам, полученным по методике, направленной на выявление уровня мотивации избегания неудач, у 47% студентов с феноменом самозванца преобладает высокий показатель мотивации избегания неудач, у 23% выявлен крайне

высокий показатель, у 30% респондентов установлен средний показатель. В силу того, что наличие феномена самозванца связано с так называемым «страхом неудачи», мы предполагаем, что в поведенческих особенностях личности с феноменом самозванца может наблюдаться склонность к избегающему поведению. В частности, неудача и неуспех воспринимаются как факт разоблачения, соответственно, каждый вероятный риск приобретает высокую значимость и тщательно просчитывается личностью с феноменом самозванца с целью избежать ошибки и негативной оценки.

Преобладание мотивации избегания неудач в период профессионального обучения может препятствовать активному освоению профессиональной роли и формировать стратегию избегания ответственности, что негативно отражается на процессе профессионального самоопределения студентов [6].

У 53% испытуемых с феноменом самозванца мотивация социального одобрения была выявлена на высоком уровне, у 37% установлен средний уровень, у 10% диагностирован низкий уровень. Наличие феномена самозванца характеризуется выраженной потребностью в признании, похвале и положительной оценке со стороны коллег и авторитетов личности с феноменом самозванца. Собственные достижения «самозванцами» зачастую обесцениваются, объясняются фактором случайности или везением, критика воспринимается болезненно, а желаемая похвала или признание не ощущаются как заслуженные. Уверенность в собственной компетентности не устойчива, соответственно потребность в одобрении, вероятно, является внешним механизмом стабилизации психологического состояния и ощущения безопасности. Зависимость от внешнего одобрения в процессе обучения усиливает неустойчивость профессионального самоопределения, поскольку уверенность в правильности выбранной профессиональной траектории формируется преимущественно за счет внешних оценок, а не внутренней профессиональной мотивации.

Зафиксированные показатели позволяют установить, что у студентов вуза с феноменом самозванца формируется определенная мотивационная направленность, а именно низкий уровень мотивации достижения успеха, высокий уровень мотивации избегания неудач и высокий уровень мотивации социального одобрения.

Выявленная мотивационная структура способствует внешней успешности студентов с феноменом самозванца, но в то же время является источником внутреннего дискомфорта, а в перспективе создаёт угрозу не только академическим достижениям, но и психологическому здоровью, профессиональной мотивации и устойчивому развитию личности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют рассматривать феномен самозванца как значимый фактор, оказывающий влияние на процесс профессионального самоопределения студентов вуза.

Выявленные особенности мотивационной сферы студентов с феноменом самозванца могут тормозить процесс профессионального становления, формирования устойчивой профессиональной идентичности и уверенности в себе как в будущем специалисте, а также затруднять развитие профессиональной мотивации и ограничивать активность студента в освоении профессиональных компетенций.

Полученные результаты позволяют констатировать, что в системе профориентационной работы со студенческой молодежью необходима разработка мер,

направленных на превенцию и коррекцию феномена самозванца на начальных этапах его развития, с целью формирования устойчивой готовности к эффективному процессу профессионального самоопределения студентов.

Список источников

1. Булгакова Л. И. «Синдром самозванца»: история возникновения термина, основные концепции и их трансформация // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-samozvantsa-istoriya-vozniknoveniya-termina-osnovnye-kontseptsii-i-ih-transformatsiya (дата обращения: 11.01.2026).

2. Шевелева М. С. Феномен самозванца: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 2. С. 116–124. DOI: https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120211

3. Шевелева М. С., Золотарева А. А., Руднова Н. А. Феномен самозванца в профессиональной среде: роль мотивации и перфекционизма // Национальный психологический журнал. 2021. № 3 (43). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-samozvantsa-v-professionalnoy-srede-rol-motivatsii-i-perfektsionizma (дата обращения: 14.01.2026).

4. Горбач Н. С. Мотивация в психологии: история и современное состояние проблемы // Молодой ученый. 2021. № 3 (345). С. 42–44. URL: https://moluch.ru/archive/345/77509 (дата обращения: 12.01.2026).

5. Брускова Э. В. Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач как важный фактор успешной учебно-профессиональной деятельности студентов // Человеческий капитал. 2022. № 9 (165). DOI: 10.25629/HC.2022.09.21

6. Борзова Т. А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе // МНКО. 2023. № 5 (102). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-v-sovremennom-vuze (дата обращения: 14.01.2026).

УДК 378.1; 37.047; 796

Инновационные методы профориентации в деятельности спортивных вузов

Innovative methods of career guidance in the activities of sports universities

Перевышко Фаина Сергеевна
PerevyshkoFaina Sergeevna

Национальный государственный университет физической культуры, с
порта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, Россия, fasoliks@gmail.com

Научный руководитель: Федорова А. В.,
Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербург, Россия, fav111@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается важность и значимость профориентационной работы в деятельности вузов. Отмечается ее специфика в спортивных вузах. Указывается основная целевая аудитория. Рассматриваются проблемы набора и подбора абитуриентов в спортивные вузы. Описываются группы методов профориентации; классические, классические с настройкой под современность, инновационные оригинальные и адаптированные, выявленные в других сферах деятельности. Приводится пример профориентационного мероприятия – спортивного конвента, подготовленного и проведенного студентами НГУ им. П. Ф. Лесгафта. Указывается значимость подобных активностей и для студентов, в том числе и с точки зрения социальной педагогики.
Ключевые слова: профориентационная работа, спорт, мероприятия, спортивные специальности, студенты, профессионалы, инновации, спортивный конвент
Keywords: career guidance, sports, events, sports specialties, students, professionals, Innovation, sports convention

Профориентационная работа – важная составляющая деятельности каждого вуза, служащая базой для дальнейшей успешной учебной и научной деятельности. Многие аспекты – такие, как эффективность процесса обучения, качество образования, уровень показателей научно-исследовательской работы, заинтересованность преподавателей и их удовлетворенность работой, доход от деятельности вуза, во многом зависит от того, насколько качественная работа была проведена вузом на этапе набора и отбора абитуриентов [1]. В каждом вузе существуют управление – центр или отдел профориентационной работы, в задачи которого входит организация деятельности по отбору будущих студентов, мотивации к поступлению.

Для спортивных вузов физкультурно-спортивной направленности в этой работе существует некоторые особенности. Так, в большинстве вузов профориентационные мероприятия могут проводиться на большой целевой аудитории. Профильные группы здесь достаточно широкие, они включают учащихся старших классов общеобразовательных школ, студентов колледжей, молодых людей, уже закончивших школу, но не определившихся с выбором профессии. В физкультурных вузах целевые группы более узконаправленные – это воспитанники спортив-

© Перевышко Ф. С., 2026

ных школ и секции, ДЮСШОР, общеобразовательных школ со спортивным уклоном, колледжей базовой направленности. Сотрудники рассматриваемых структур находятся в постоянном контакте с руководством этих организаций и федерациями по различным видам спорта.

Существует несколько проблем, связанных с мотивацией абитуриентов к поступлению в спортивные вузы.

С одной стороны, конкурс в спортивные, физкультурно-спортивные вузы и на спортивные специальности университетов традиционно высокий. Особенно это актуально в условиях современной реальности, когда контрольные цифры приема на бюджет имеют тенденцию к уменьшению, а количество внебюджетных мест – к ограничению. С другой стороны, не все подростки, активно и постоянно занимающиеся спортом в течение ряда лет и имеющие на момент поступления достижения в спортивной сфере, выбирают для поступления профильные вузы по нескольким причинам:

– накопленная «усталость» от постоянных тренировок и нежелание продолжать заниматься спортом при учебе в вузе;

– воздействие окружающих – родственников, знакомых и друзей, считающих специальности, связанные со спортом и физкультурой несерьезными, бесперспективными и низкооплачиваемыми;

– льготы, предоставляемые спортсменам при поступлении в вузы неспортивной направленности, и более заманчивые условия поступления служат причиной отказа абитуриентов от спортивных вузов и специальностей в пользу неспортивных.

Государство теряет будущих тренеров, учителей физкультуры, спортивных арбитров, судей, специалистов в области адаптивной физической культуры, работников сферы массового спорта и массовой физкультурно-оздоровительной работы с населением. Хотя, учитывая уже вложенные силы и средства в подготовку спортсменов, продолжение их обучения по той же направленности на ступени высшего образования могло бы быть более результативным, чем обучение «нулевых» студентов, ранее не занимавшихся спортом. Особенно эта проблема актуальна в настоящее время, когда во многих отраслях, включая отрасли, связанные со спортом и туризмом, наблюдается кадровый голод. По данным Росстата, дефицит кадровой обеспеченности в этих отраслях за 5 лет, прошедшие с 2018 г., возрос на 7–19 % [1].

Именно поэтому для того, чтобы сохранить накопленный потенциал и пустить его в нужно русло, побудить юных спортсменом к продолжению занятий спортом и выбору спортивных вузов и специальностей, связанных со спортом, так важна профориентационная работа спортивных вузов именно в узконаправленных целевых аудиториях. Вышеизложенное не означает, что профориентационная работа спортивных вузов не проводится среди общих целевых групп. Она проводится, и особенно актуальна для физкультурных специальностей, ведь развитие идеологии ЗОЖ в настоящее время является одним из базовых трендов молодежи.

Спортивные вузы в своей профориентационной работе используют стандартные методы и формы профориентации. Это Дни открытых дверей, выставки, проведение для будущих абитуриентов экскурсий по спортивному университету, в том числе и с посещением музеев, экскурсии, беседы, посещение отдельно взятых кафедр, спортивных соревнований. Встречи со студентами и выпускниками вуза, знамени-

тыми спортсменами, а также использование средств визуальной коммуникации; реклама в Интернете и маркетинговое продвижение образовательных услуг [2].

В последнее время вузы все чаще стали прибегать к традиционным классическим формам – универсальным, характерным для вузов неспортивной направленности, адаптированным под уникальные задачи – таким, как экскурсионные мероприятия, туристические походы, спортивные эстафеты, праздники, лекции о спорте и ЗОЖ, встречи с топовыми личностями и профессионалами и другие. Также разрабатываются новые инновационные формы проведения профориентационных мероприятий. Эти формы используются в последнее время во многих областях работы с молодежью – в образовательной, познавательной, туристической, досуговой деятельности. Это такие мероприятия, как спортивные квесты, квизлы, челенжи, баттлы, игры формата «Что? Где? Когда?» и другие [3].

В качестве примера приведем конвент «Тренер – выбор профессионалов!». Это профориентационное мероприятие для девочек и мальчиков, занимающихся гимнастикой, разработанное и проведенное в стенах Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта силами самих студентов.

Мероприятие проходило на площадке с различными активными зонами. Были такие активности, как викторины, где юные спортсмены, отвечая на вопросы и угадывая варианты, узнавали, новые для себя теоретические знания, а студенты с радостью делились приобретенной в стенах вуза информацией. Проходили мастер-классы от студентов, которые вызвали большой интерес, особенно у более младших гимнастов и гимнасток. Это имело место, потому что организаторы – студенты сами находятся в отличной форме, сами могут показать все элементы и комбинации и следят за передовыми новинками в тенденциях художественной гимнастики. Также студенты провели квиз, связанный с миром гимнастики, чемпионками, красотой и трудностью данного вида спорта.

Также яркой кульминацией мероприятия стал танцевальный флешмоб, в котором могли принять участие не только гимнасты, но и гости мероприятия. На конвенте присутствовали приглашенные гости – знаменитые многократные призеры мировых первенств и всероссийских соревнований, выпускницы вуза, рассказавшие о своей яркой карьере.

Хочется еще раз отметить, что это мероприятие, позиционировавшееся как профориентационное, готовили сами студенты. Они молоды, креативны, знают, что сейчас нужно современным подросткам и в какой форме, поскольку сами только недавно были абитуриентами, что внесло в него новое современное инновационное звучание. Можно сказать, что мероприятие, в котором студенты спортивного вуза пробуют себя в роли организаторов спортивно-массового мероприятия, относится не только к области профориентации, но и к культурно-массовой, социальной, психолого-педагогической работе со студентами, а также является учебной практикой для них.

Студенты получили уникальный опыт представления своей профессии в области рекламы, маркетинга, связей с общественностью – междисциплинарная составляющая, учитываемая в смежных отраслях, что в настоящее время является немаловажным навыком, учитываемым при отборе кандидатов и устройстве на работу.

Ведь экономике России нужны не только спортсмены, но и сотрудники смежных областей – корреспонденты, комментаторы, журналисты, ведущие, маркетологи, которые имеют профессиональный опыт, знания и подготовку в спорте областях.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Профориентационная деятельность в спортивных вузах является важной и необходимой составляющей для самих вузов.

2. В этой работе нужно использовать как классические формы, так и традиционные методы, применимые к современным реалиям.

3. Большее внимание следует уделять развитию новых инновационных форм профориентационной работы, находить их в других областях и адаптировать к рассматриваемой.

4. В профориентационной работе необходимо использовать потенциал не только сотрудников соответствующих подразделений, но и самих студентов.

Список источников

1. Леонтьева М. С., Быстрицкая Е. В., Пустошило П. В. Проблемы и перспективы кадровой селекции в отрасли спорта // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2024. № 6 (232). С. 286–290.

2. Язынина Н. Л., Жарова О. Ю. Содержание и направленность профориентационной работы в спортивном вузе (на примере ФГБОУ во «СГУС») // Культура физическая и здоровье. 2024. № 1(89). С. 219–222.

3. Перевышко Ф. С. Инновационные формы организации спортивного досуга студентов // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов : материалы III Международной научно-практической конференции (Минск, 14–15 января 2025 г.). Минск : Белорусский государственный университет, 2025. С. 281–286.

УДК 371.015.3; 316.624

Оценка психологической готовности студентов выпускных курсов к адаптации на производстве: результаты констатирующего этапа исследования

Assessment of Psychological Readiness of Final-Year Students for Workplace Adaptation: Results of the Diagnostic Phase

Штумф Екатерина Александровна
Shtumf Ekaterina Alexandrovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, eshtumf@yandex.ru

Научный руководитель: Буравлева Наталья Анатольевна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия,
buravljova-nata-bn@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего этапа эмпирического исследования, направленного на оценку исходного уровня психологической готовности студентов технических специальностей к профессиональной адаптации на производственном предприятии. Диагностика проводилась с использованием трёх методик: «Социально-психологическая адаптация» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд, «Диагностика эмоционально-деятельностной адаптивности» (ДЭДА) Н. П. Фетискина и др., «Опросник готовности к риску» (RSK) Г. Шуберта. В исследовании приняли участие 50 студентов выпускных курсов Томского политехнического техникума. Результаты показали, что большинство студентов демонстрируют средний (нормативный) уровень адаптационного потенциала, однако выявлены типичные «зоны развития»: умеренно повышенная тревожность, дефицит коммуникативных навыков для работы в коллективе, необходимость развития ситуативной осознанности и ответственного отношения к риску в условиях производства. Полученные данные обосновывают необходимость и задают цели для разработки адресной программы психологического сопровождения, направленной на формирование конкретных компетенций, необходимых для успешного старта карьеры.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная адаптация, молодые специалисты, студенты выпускных курсов, диагностика адаптивности, социально-психологическая адаптация, эмоционально-деятельностная адаптивность

Keywords: psychological readiness, professional adaptation, young professionals, final-year students, adaptability assessment, socio-psychological adaptation, emotional-activity adaptability

Введение молодых специалистов в профессиональную деятельность представляет собой сложный многоаспектный процесс, успешность которого во многом определяется не только уровнем их теоретической подготовки, но и сформированностью психологической готовности к новым условиям [1]. Особую актуальность эта проблема приобретает в технической сфере, где работа сопряжена с высокой ответственностью, соблюдением строгих норм безопасности и необходимостью интеграции в сложившийся производственный коллектив [2]. Предвыпускной период обучения является критически важным этапом для формирования

© Штумф Е. А., 2026

этой готовности, что обуславливает необходимость её своевременной диагностики и целенаправленного развития.

Целью данного исследования на констатирующем этапе явилась комплексная оценка исходного уровня психологической готовности студентов выпускных курсов технического колледжа к процессу профессиональной адаптации на предприятии.

Исследование проводилось на базе Областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Томский политехнический техникум». Выборку составили 50 студентов 3-го курса (выпускников) специальности «Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования» в возрасте 17–19 лет. Для формирования впоследствии равноценных экспериментальной и контрольной групп на данном этапе вся выборка рассматривалась как единая.

Диагностический инструментарий включал:

1. Методику диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд (адаптация А. К. Осницкого) для оценки общего адаптационного потенциала и психологического благополучия.

2. Методику диагностики эмоционально-деятельностной адаптивности (ДЭДА) Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова для оценки поведенческих и эмоциональных компонентов адаптации.

3. Опросник готовности к риску (RSK) Г. Шуберта для определения склонности к рискованному поведению, что особенно значимо для технических специальностей.

Результаты диагностики по методике СПА показали, что большинство студентов демонстрируют показатели, соответствующие нормативному диапазону (средние значения по шкале «Адаптивность»: 112–120 баллов при норме 68–136). Однако качественный анализ профилей выявил умеренно повышенные показатели по шкалам «Эмоциональный дискомфорт» и «Неприятие других», что может отражать естественную тревогу, связанную с предстоящим трудоустройством, и социальную настороженность.

Данные по методике ДЭДА подтвердили средний (нормативный) общий уровень эмоционально-деятельностной адаптивности (средний балл 5,8–6,0). При этом наименее развитыми компонентами оказались «Коммуникативный потенциал» (5,2–5,4 балла) и «Самоконтроль и саморегуляция» (5,5–5,7 балла). Это указывает на дефицит навыков построения эффективных отношений в профессиональной среде и регуляции собственных состояний в потенциально стрессовых рабочих ситуациях.

Результаты по методике RSK показали умеренный уровень готовности к риску (средние баллы 20,4–21,1 при диапазоне умеренного риска 18–30). Данный результат является прогностически благоприятным, так как свидетельствует об отсутствии как безрассудной склонности к риску, так и парализующей осторожности. Однако в контексте производства требуется развитие не уровня риска, а способности к его взвешенной, осознанной оценке с точки зрения безопасности и эффективности.

Проведённая диагностика позволила установить, что, несмотря на общий удовлетворительный уровень адаптационного потенциала, у студентов выпускных курсов технической специальности существуют характерные «зоны развития», которые могут затруднить процесс профессиональной адаптации. К ним относятся: по-

вышенная ситуативная тревожность, недостаточная развитость навыков профессиональной коммуникации и командного взаимодействия, потребность в развитии стрессоустойчивости и осознанного, ответственного отношения к риску. Выявленный профиль готовности является теоретическим и эмпирическим обоснованием для разработки и внедрения программы психологического сопровождения, которая должна носить не общеразвивающий, а адресный, практико-ориентированный характер, моделируя будущие профессиональные ситуации и формируя конкретные адаптационные компетенции.

Для углубленного понимания выявленных в ходе констатирующего этапа закономерностей необходимо обратиться к теоретическим основаниям, заложенным в исследовании. Современная психология труда и организационная психология рассматривают исследования профессиональной адаптации не как линейный процесс усвоения инструкций, а как комплексное явление, затрагивающее все уровни функционирования личности [11, 12].

В рамках исследования мы опирались на структурно-компонентный подход к адаптации, который предполагает выделение нескольких взаимосвязанных аспектов:

1. Профессиональный аспект – освоение знаний, навыков, норм профессиональной деятельности.

2. Социально-психологический аспект – интеграция в коллектив, принятие групповых норм и ценностей, построение эффективных рабочих отношений.

3. Психофизиологический аспект – приспособление к ритму, нагрузкам и условиям труда.

4. Организационный (или ролевой) аспект – понимание своего места в организационной структуре, усвоение корпоративной культуры.

Результаты, полученные по методике СПА (шкалы «Принятие других», «Неприятие других», «Эмоциональный комфорт/дискомфорт»), напрямую соотносятся с социально-психологическим аспектом адаптации. Умеренно повышенные показатели дискомфорта и неприятия свидетельствуют о потенциальных трудностях именно в этой сфере. В современных производственных коллективах, особенно в сфере эксплуатации сложного оборудования, где работа часто носит командный характер, коммуникативная компетентность и способность к быстрому установлению доверительных контактов становятся профессионально важными качествами [12].

Данные методики ДЭДА, в свою очередь, дают оценку личностным ресурсам, обеспечивающим успешность адаптации на психофизиологическом и отчасти профессиональном уровнях. Низкие относительно других шкал показатели «Самоконтроля и саморегуляции» и «Коммуникативного потенциала» указывают на дефицит инструментов, необходимых для управления собственным состоянием в стрессовой ситуации и для конструктивного взаимодействия. В условиях реального производства, где возможны нештатные ситуации, давление сроков и высокая ответственность за результат, эти дефициты могут привести к повышению ошибок, конфликтам и профессиональному выгоранию на ранних этапах карьеры.

Особый интерес представляет интерпретация данных по готовности к риску (RSK) в контексте технических специальностей. Умеренный средний уровень (20–21 балл), выявленный в обеих группах, с одной стороны, можно считать адап-

тивным, так как исключает склонность к безрассудным действиям. С другой стороны, в динамичной производственной среде от специалиста часто требуется способность к обоснованному, управляемому риску в условиях неполной информации – например, при выборе стратегии ремонта или диагностики неисправности. Таким образом, «зона развития» здесь заключается не в повышении общего уровня рискованности, а в формировании риск-компетентности – способности анализировать ситуацию, оценивать вероятность и последствия, принимать взвешенные решения и нести за них ответственность.

Полученные нами данные согласуются с выводами других исследователей, изучавших проблемы адаптации молодых специалистов. Так, отмечается, что для поколения Z (к которому принадлежат участники нашего исследования) характерна высокая ценность психологического комфорта и значимых социальных отношений на работе, но при этом наблюдаются трудности с построением долгосрочных горизонтальных связей в традиционных коллективах [15]. Выявленный нами дефицит коммуникативного потенциала может быть отражением этой общей социально-психологической тенденции.

Выводы констатирующего этапа имеют конкретное практическое значение для системы профессионального образования и кадровой политики предприятий:

1. Для образовательных учреждений (колледжей, техникумов):

Необходимо введение в учебные планы или программы внеурочной деятельности специальных модулей, направленных на развитие гибких навыков (soft skills): коммуникации, командной работы, стресс-менеджмента, эмоциональной саморегуляции.

Целесообразно создание психолого-педагогических условий для моделирования будущих профессиональных ситуаций (через кейс-методы, симуляции, производственные игры), что позволит студентам не только получить теоретические знания, но и прожить возможные сложности адаптации в безопасной учебной среде.

2. Для предприятий-работодателей:

При разработке программ адаптации для молодых специалистов важно сместить акцент с исключительно технического инструктажа на комплексное психологическое и социальное сопровождение. Это может включать введение института наставничества с психологической составляющей, проведение вводных тренингов по командообразованию, создание клубов молодых специалистов.

Руководителям и HR-специалистам следует учитывать выявленный профиль готовности: ожидать возможных трудностей в налаживании первичных контактов в коллективе и быть готовыми оказывать адресную поддержку, снижающую тревожность новичков.

Таким образом, констатирующий этап исследования позволил не просто констатировать средний уровень готовности, а провести тонкую диагностику адаптационного профиля будущих молодых специалистов технической сферы. Выявленные «зоны развития» – ситуативная тревожность, дефицит коммуникативных навыков и навыков саморегуляции, необходимость формирования риск-компетентности – носят системный характер и взаимосвязаны. Они указывают на разрыв между индивидуально-психологическими ресурсами выпускников и социально-психологическими требованиями современного высокотехнологичного производства.

Эти данные служат надежным основанием для перехода к формирующему этапу исследования, целью которого является разработка и апробация адресной программы психологического сопровождения. Эффективность такой программы должна оцениваться не только по изменению формальных диагностических показателей, но и по ее способности сформировать у студентов конкретные поведенческие стратегии и копинг-ресурсы, необходимые для успешного прохождения критического периода первичной адаптации на предприятии. Последующее лонгитюдное изучение профессиональной траектории участников программы могло бы стать перспективным направлением для дальнейших исследований в области психологии труда и карьеры.

Список источников

1. Кошелев А. Н. Трудовая адаптация: понятие, виды, этапы // Управление персоналом. 2019. № 5. С. 23–30.
2. Павлос А. В. Совершенствование системы адаптации молодых работников на промышленном предприятии. Екатеринбург : СОВА, 2017. 169 с.
3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
4. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2012. 256 с.
5. Сопоев С. А. Адаптация молодых специалистов в современных российских организациях : дис. … канд. социол. наук. М., 2013. 210 с.
6. Дунас Д. В. Медиа и социализация: первичная, вторичная или самосоциализация? Опыт изучения медиапотребления «цифровой молодежи» России // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2022. Вып. 78. С. 200–224.
7. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом : учебник. М.: ИНФРА-М, 2015. 304 с.
8. Леус Э. В. Психологическое сопровождение и особенности его осуществления в исправительном учреждении // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 3-6. С. 14–19.
9. Правительство Российской Федерации: официальный сайт. URL: http://government.ru/docs/all/97206/ (дата обращения: 16.05.2025).
10. О молодежной политике в Российской Федерации : Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ (ред. от 23.07.2025) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300081 (дата обращения: 12.02.2025).
11. Зеер Э. Ф. Психология профессионального становления личности. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 259 с.
12. Кабаченко Т. С. Психология управления. М. : Педагогическое общество России, 2004. 384 с.
13. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : УРАО, 2002. 206 с.
14. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М. : Академия, 2003. 480 с.
15. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб. : Питер, 2021. 480 с.

УДК 378.14; 316.624; 371

Формирование превентивной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования

Developing preventive competence in future teachers in the context of digital transformation of education

Головина Алена Павловна
Golovina Alyona Pavlovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

Аннотация. В статье рассматривается понятие «превентивная компетентность педагога» как ключевой компонент его профессиональной готовности. Анализируется влияние цифровой среды (социальные сети, интернет-травля, деструктивный контент) на спектр девиаций обучающихся и обосновывается необходимость обновления содержания подготовки будущих педагогов для работы с новыми вызовами.
Ключевые слова: превентивная компетенция, профилактическая деятельность, девиантное поведение, подготовка будущих педагогов
Keywords: preventive competence, preventive activities, deviant behavior, training of future teachers

Современная реальность характеризуется беспрецедентным проникновением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Система образования, будучи институтом социализации подрастающего поколения, испытывает на себе все последствия цифровой трансформации, которая несет как новые возможности, так и серьезные вызовы. Одним из таких вызовов становится рост девиантного поведения обучающихся, опосредованного цифровой средой. В этой связи проблема подготовки будущих педагогов к профилактике девиантного поведения обучающихся приобретает особую значимость и обусловлена рядом взаимосвязанных факторов социального, педагогического и нормативно-правового характера.

Цифровая среда является мощным фактором риска для возникновения и развития девиантного поведения обучающихся. Современные подростки проводят значительную часть времени в онлайн-пространстве, где сталкиваются с новыми формами агрессии и насилия. Согласно масштабному исследованию проекта «Буллинг.NET» при поддержке Министерства просвещения РФ, в 2023 г. 58% российских школьников в возрасте от 12 до 17 лет сталкивались с проявлениями травли в той или иной форме, при этом каждый пятый подросток (около 20%) становился жертвой систематических издевательств. Особую тревогу вызывает распространение интернет-травли: по данным Лаборатории Касперского, ему подверглись 42% детей, причем 80% инцидентов происходили в социальных сетях и мессенджерах [1].

© Головина А. П., 2026

Исследователи выделяют многообразие форм цифрового насилия, с которыми сталкиваются несовершеннолетние: кибersталкинг (преследование), груминг (вхождение в доверие с сексуальными целями), троллинг (провокация), цифровой бойкот, доксинг (публикация личной информации), фрейпинг (взлом аккаунта), сексторция (шантаж интимными фото), флейминг (оскорбления) и другие. Данные явления требуют от педагога не только осведомленности об их существовании, но и владения методами их профилактики.

Проблема профилактики приобретает государственную значимость. Указом Президента РФ от 17.05.2023 № 358 утверждена «Стратегия комплексной безопасности детей до 2030 года», в которой травля впервые квалифицирована как угроза благополучию несовершеннолетних [2]. Однако, как отмечает Е. Л. Власова, в документе отсутствует специализированный раздел, посвященный конкретным механизмам предупреждения и пресечения травли, что создает потребность в детализации стратегических установок через подзаконные акты и профильное законодательство [3].

Теоретические основы превентивной деятельности педагога заложены в трудах А. П. Сманцера, который ввел понятие «профессионально-педагогическая компетенция превентивной деятельности» и определил ее как готовность педагога использовать усвоенные знания, умения и навыки в сложных ситуациях для предупреждения асоциального поведения школьников [4]. Исследователь выделил развернутую структуру превентивной компетентности, включающую диагностические, мотивационные, ценностные, содержательно-процессуальные, эмоционально-волевые, организационно-планирующие компетенции, а также личностные качества учителя (таблица).

Компетенции, необходимые для превентивной деятельности педагога

№	Группа компетенций	Содержание
1	Связанные с диагностикой	Умение выявлять признаки отклоняющегося поведения на ранних стадиях
2	Связанные с мотивацией и целями	Способность формировать у учащихся позитивные мотивы поведения
3	Связанные с ценностными отношениями	Готовность транслировать и защищать гуманистические ценности
4	Содержательные и процессуальные	Владение конкретными методиками и технологиями профилактики
5	Связанные с эмоциями и волей	Эмоциональная устойчивость, саморегуляция
6	Организационно-планирующие	Умение выстраивать систему профилактической работы
7	Личностные качества педагога	Эмпатия, толерантность, педагогический оптимизм

В работах И. Л. Федотенко и Ю. С. Ивлевой разрабатывается понятие «превентивная позиция педагога», которая рассматривается как важнейшая доминанта профессиональной деятельности, включающая готовность предупредить социально и психологически рискованное поведение детей [5]. Авторы подчеркивают связь

превентивной позиции с гуманизацией образовательного пространства и включают в нее эмоционально-ценностное отношение к ребенку, педагогический оптимизм и способность к прогнозированию конфликтов.

Н. И. Шемпелева и И. В. Пестова исследуют систему формирования профессиональных компетенций специалистов, осуществляющих деятельность в области профилактики социальных рисков несовершеннолетних, и обосновывают необходимость преодоления противоречий между потребностью общества в профилактической работе и реальными профессиональными возможностями специалистов [6].

В условиях цифровой трансформации педагог должен не только знать традиционные признаки девиантного поведения, но и уметь ориентироваться в цифровых следах ученика, анализировать его активность в социальных сетях, понимать риски, связанные с различными онлайн-платформами. Выявление интернет-травли затруднено ее латентным характером: жертвы часто не сообщают о травле взрослым из страха, стыда или опасения, что их лишат доступа к гаджетам. Следовательно, педагог должен обладать компетенциями раннего распознавания признаков интернет-виктимизации по косвенным признакам: изменение поведения, эмоционального состояния, успеваемости.

Немаловажно и то, что подростки часто не осознают противоправность некоторых действий в сети (например, создание фейковых аккаунтов, распространение чужих личных данных), считая их допустимыми. Это означает, что превентивная деятельность педагога должна включать формирование у обучающихся не только цифровой грамотности, но и цифровой этики, понимания правовых последствий онлайн-поведения.

Таким образом, влияние цифровой среды на спектр девиаций требует принципиального обновления содержания и технологий подготовки будущих педагогов. В современной реальности сфера превентивной деятельности специалистов, осуществляющих деятельность в области профилактики социальных рисков несовершеннолетних, существенно расширяется и требует инновационных подходов к формированию соответствующих компетенций. Одним из таких подходов в своем исследовании Н. И. Шемпелева и И. В. Пестова называют создание стажировочных площадок, использующих современные цифровые технологии в профилактической работе [6].

Указанные изменения в спектре девиаций и новые требования к профессиональной деятельности педагога обусловливают необходимость модернизации процесса подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе.

К ряду таких изменений можно отнести следующее:

1. Модернизация учебных планов и содержания дисциплин (целесообразно вводить темы, посвященные психологическим механизмам цифрового насилия, методам диагностики интернет-рисков и раннего выявления признаков цифровой виктимизации, технологиям профилактики вовлечения несовершеннолетних в деструктивные онлайн-сообщества, формированию у обучающихся навыков безопасного поведения в сети и критического отношения к контенту).

2. Обогащение технологий обучения (внедрение интерактивных и цифровых технологий обучения, позволяющих моделировать ситуации профессиональной деятельности и формировать практические навыки превентивной работы).

3. Формирование специфических компетенций:

– диагностические (умение распознавать признаки интернет-травли, а также других цифровых девиаций по поведенческим и эмоциональным маркерам);

– прогностические (способность предвидеть развитие ситуации и оценивать потенциальные риски цифровой активности обучающихся);

– коммуникативные компетенции в цифровой среде (владение педагогом навыками эффективной онлайн-коммуникации с обучающимися и их родителями, умение выстраивать доверительные отношения в цифровом пространстве, использовать социальные сети и мессенджеры как каналы профилактической работы);

– компетенции в области медиации (навыки конструктивного разрешения конфликтов и примирения сторон).

4. Практико-ориентированная подготовка (на примере стажировочных площадок, где студенты под руководством наставников осваивают современные методы профилактики, включая использование цифровых технологий) [6].

Данный перечень можно дополнять и адаптировать в зависимости от направления подготовки (специальности) будущего педагога, однако его ядро является инвариативным: каждый будущий педагог независимо от преподаваемого предмета должен быть готов к профилактике цифровых девиаций в детско-подростковой среде.

Отметим, что цифровая трансформация общества принципиально изменила характер девиантного поведения обучающихся. Наряду с традиционными формами (алкоголизм, наркомания, правонарушения) все большее распространение получают цифровые девиации. Эмпирические исследования свидетельствуют о масштабности проблемы: более половины российских школьников сталкиваются с травлей, а примерно каждый становится ее систематической жертвой. При этом интернет-травля носит латентный характер, что затрудняет ее своевременное выявление.

Таким образом, формирование превентивной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования представляет собой актуальную научно-педагогическую проблему, требующего дальнейшего исследования и внедрения новых условий, методов и форм подготовки будущих педагогов.

Список источников

1. Гаджиева М. А. Тишина боли: цифровая и реальная агрессия в подростковой среде России и Дагестана в 2023–2024 гг. и стратегии сопротивления // Юный ученый. 2025. № 11(96). С. 129–131.

2. О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента РФ от 17.05.2023 N 358.

3. Власова Е. Л. Законодательные инициативы и стратегия комплексной безопасности детей в РФ: комплексный подход к противодействию буллингу // Baikal Research Journal. 2025. Т. 16, № 4. С. 1448–1459. DOI: 10.17150/2411-6262.2025.16(4).1448-1459.

4. Сманцер А. П. Профессионально-педагогические компетенции в превентивной деятельности педагога // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2008. № 5. С. 7–12.

5. Федотенко И. Л., Ивлева Ю. С. Превентивная позиция будущего педагога в условиях инклюзивного образования // #Ученичество. 2025. № 1. С. 28–32. DOI: 10.22405/2949-1061-2025-1-28-32

6. Шемпелева Н. И., Пестова И. В. Профилактическая компетентность педагога-психолога как фактор его профессионального развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № S3. С. 58–67.

УДК 378.14

Ценности семейного воспитания в представлении студентов педагогического вуза

The values of family education in the opinion of students of a pedagogical university

Печенкина Татьяна Иннокентьевна
Pechenkina Tatyana Innokentievna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию ценностей семейного воспитания в представлении студентов педагогического вуза. В ситуации кризиса и трансформации современной семьи актуализировалась задача развития семейных ценностей у будущих педагогов, так как они выступают в роли транслятора культуры и нравственности, взаимодействуют с родителями обучающихся, решают государственную задачу укрепления традиционных семейных ценностей, формируют собственную идентичность. Целью социологического опроса студентов ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» стало выявление целей семейного воспитания, качества, которые студенты хотели бы воспитать в своих детях, понимание традиционного семейного воспитания.
Ключевые слова: студенты, семья, ценности семейного воспитания, традиционные семейные ценности
Keywords: students, family, family values, traditional family values

Современная семья в России сегодня испытывает трансформационные и кризисные процессы, видоизменяются традиционные ценности, взаимоотношения между полами, развиваются деструктивные явления в семье, негативные демографические тенденции, увеличивается многообразие семейных моделей (нуклеарная семья, смешанная семья, многопоколенная семья; партнерский (эгалитарный) брак, гостевой брак, открытые отношения, сожительство; традиционные семьи с осознанным родительством, семьи, где однополые пары воспитывают детей, рожденных в предыдущих отношениях, семьи с сознательной бездетностью (чайлдфри); моно-культурные семьи мультикультурные семьи, семьи-космополиты) [1].

Поэтому одна из важнейших государственных стратегических задач – сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных семейных ценностей. В этой связи студенческая молодежь представляет собой важный стратегический ресурс общества: она восприимчива к инновациям и готова формировать новые ценности. Особая роль в процессе формирования семейных ценностей, ценностей семейного воспитания отводится будущим педагогам, которые будут воспитывать новое поколение.

Целью нашего исследования стало выявление представлений студентов факультета психологии и специального образования ФГБОУ ВО «Томский государствен-

© Печенкина Т. И., 2026

ный педагогический университет», обучающихся на 1-м курсе по очной и заочной формам, относительно традиционного семейного воспитания, целей воспитания детей в своих семьях, приоритетов воспитания. В социологическом опросе (анкетирование) приняли участие 58 студентов в возрастном диапазоне от 18 до 44 лет.

В качестве диагностического инструментария была разработана анкета (на основе исследования Е.Б. Карпович, которая изучала когнитивный аспект представлений студентов о воспитании детей в супружеской семье [2]), включающая 20 вопросов, в том числе блок открытых вопросов, направленных на выявление целей семейного воспитания, качества, которые студенты хотели бы воспитать в своих детях, понимания традиционного семейного воспитания и блок с выбором ответов, включающий вопросы, нацеленные на выявление стилей воспитания, традиций в родительской семье студентов, их предпочтения в стиле воспитания, продолжение традиций в своих будущих семьях, представлений о методах воспитания и коррекции поведения ребенка, приоритетные воспитательные задачи.

Выяснилось, что самым главным в семейном воспитании 67% студентов считают любовь супругов, любовь к детям, доверительное, уважительное отношение в семье; 27,5% опрошенных отмечают обязательное участие обоих родителей в воспитании детей, наличие единой позиции. Также выделим такие единичные мнения студентов: «воспитание детей по своим принципам, убеждениям, а не чужим, не опираться на чужие установки», «уважение к ребенку, привитие правильных ценностей», «самое главное в семейном воспитании – уважение и проявление милосердия к другим, бескорыстность и честность».

Большинство будущих педагогов под традиционным семейным воспитанием понимают соблюдение традиций своей семьи; определенные правила, обычаи, систему отношений, условий каждой семьи, которые исторически сложились и передаются из поколения в поколение, ребенок опирается на преемственность поколений и четкую иерархию (72,4%). Часть анкетируемых акцентировали внимание на традиционное распределение ролей в семье: «отец – глава семьи, добытчик, мать – хранительница очага» (17,2%), 10,3% опрошенных затруднились с определением традиционного семейного воспитания.

По мнению 79,3% респондентов, целесообразное воспитание в современной семье – это демократический стиль воспитания, «без применения физического и психоэмоционального насилия», «без ущемления прав детей», «который сочетает в себе требования с отдачей, поощряется самостоятельность, но в рамках установленных границ», «когда каждый ребенок может выразить свое мнение, его не осудят, примут такого, какой он есть», «гибкий, адаптированный и осознанный подход, который помогает ребенку в жизни». Небольшая часть респондентов (17,2%) считают, что семейное воспитание должно быть направлено на современные взгляды на жизнь в соответствии с нормами общества. Только 3,5% определили традиционное воспитание как целесообразное в современной семье.

На вопрос «Какие цели в воспитании своих детей будете достигать?» мнения распределились следующим образом: стремление к саморазвитию, воспитание мыслящих людей, всесторонние развитие, развитие творческого потенциала, любо-

знательность выбрали 34,5% респондентов, развивать любовь и уважение к себе и к окружающим – 29% студентов; 19% участников опроса нацелены вырастить ребенка самостоятельной личностью, уверенной в себе, готовой достигать личностных и карьерных вершин.

Среди важных качеств, которые бы студенты хотели воспитать в своем ребенке, на первом месте доброта (44%), второе место занимает ответственность (33%), далее идут уверенность (29,6%), честность (26%), любовь к себе и близким (18,5%), трудолюбие (14,8%).

В родительских семьях студентов преобладали авторитарный (20,6%) и демократический (17,2%) стили воспитания, гиперопека была у 13,8% респондентов, хаотичный стиль у 10,3% опрошенных.

Большинство будущих педагогов хотели бы придерживаться демократического стиля воспитания в своих семьях.

Затруднения вызвал вопрос о методах семейного воспитания и коррекции поведения ребенка. Выяснилось, что 37,8% студентов не знают ни одного метода воспитания и коррекции. Среди названных методов воспитания можно выделить беседу, поощрение, наказание, убеждение, личный пример. Спектр методов коррекции оказался шире: профилактическая беседа, поощрение, наказание, игнорирование, игровые методы, личный пример, мотивация, установление границ и правил.

На вопрос «Какие традиции родительской семьи продолжаете, будете продолжать в своих семьях?» большинство студентов (91%) выбрало традиции проведения праздников, празднование дней рождений, собираться вместе, трудолюбие, взаимовыручку, совместный ужин, отдых, путешествия, соблюдение норм морали, помощь старшим (бабушкам, дедушкам). И только 46,4% респондентов планируют в своих семьях продолжить традицию тесной эмоциональной связи с ребенком: «мама и ребенок − два самых близких человека»; 34,4 % опрошенных выбрали воспитание любви к земле, почитание семьи, уважительное отношение к своему роду. Религиозные праздники будут в своих семьях отмечать 27,5% будущих педагогов.

Также в своих семьях 77,6% студентов не будут повторять гиперопекающий стиль воспитания и насилие, наказание молчанием. В ходе анкетирования 22,4% респондентов затруднились ответить на вопрос: «Какие элементы воспитательного процесса из вашей родительской семьи вы планируете использовать в своей собственной семье?».

К основным факторам, благоприятствующим воспитанию детей в семье студенты в первую очередь относят дружную семью (86,2%), далее равное количество респондентов выбрали полную и образованную семьи (77,6%).

К причинам возникновения неблагополучных семей все опрошенные относят алкоголизм родителей и неготовность к выполнению роли родителя, Отсутствие взаимопонимания между родителями выделили 75,8% респондентов.

В ходе исследования выяснилось, что на будущих педагогов как на воспитателей собственных детей влияют прежде всего жизненный опыт и интуиция (69%), далее по значимости в равной степени разделители места советы родителей, учителя и воспитатели ребенка и учебники по педагогике (57%).

Все студенты по мере необходимости планируют обращаться к педагогической теории при воспитании детей в собственной семье.

По мнению респондентов, к основным трудностям, возникающим в процессе воспитания детей, относятся такие факторы, как дефицит времени у родителей на воспитание (89,6%), разность взглядов у родителей на воспитание (63,7%), в меньшей степени влияние улицы (43%) и объективные трудности процесса развития и воспитания ребенка (36,3%).

Большая часть студентов (91,4%) считают недопустимым по отношению к детям в семьях проявлять агрессию, насилие, «бить, ругать, запрещать проявлять себя в обществе», «обзывать ребенка или говорить ребенку что-то плохо про супруга». Также были выявлены мнения о неприемлемости гиперопеки в семейном воспитании (32,7%).

Результаты ранжирования по степени значимости воспитательных задач показали, что будущие педагоги ориентированы в первую очередь на задачи, связанные с нормативной социализацией, второе место занимают задачи охранительного плана, предполагающие первостепенность заботы о жизни и здоровье ребенка, на третьей позиции задачи духовно-нравственного воспитания и на четвертом месте задачи, связанные с экономическим обеспечением ребенка (таблица).

Итоговый результат ранжирования по степени значимости воспитательных задач

Задачи	Описание	Ранг
Задачи охранительного плана, предполагающие первостепенность заботы о жизни и здоровье ребенка	– следить за здоровьем ребенка; – предупреждать развитие у ребенка пагубных пристрастий; – защищать ребенка в сложных ситуациях; – обеспечивать ребенка полноценным питанием; – находить время для ребенка; – учить ребенка стойкости, упорству, умению преодолевать трудности	2
Задачи, связанные с экономическим обеспечением ребенка	– прилично одевать ребенка; – оплачивать обучение, если это необходимо; – оплачивать расходы, связанные с досугом детей; – давать детям карманные деньги.	4
Задачи, связанные с нормативной социализацией	– воспитывать в ребенке самостоятельность, независимость; – знать, что ребенку нравится, а что нет; – развивать ребенка интеллектуально, учить его думать; – защищать ребенка от попадания в плохую компанию; – объяснять ребенку, как он должен вести себя в разных ситуациях; – знать, что чувствует или думает ребенок	1
Задачи духовно-нравственного воспитания	– поощрять откровенность и честность ребенка; – прививать ребенку трудолюбие; – учить детей быть патриотами, любить свое Отечество; – воспитывать в детях веру в Бога, приобщать детей к церкви	3

Итак, в результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. В целом студенты имеют общее представление о традиционном семейном воспитании и среди компонентов данной дефиниции выделяют преемственность поколений, передачу опыта от старших поколений к младшим внутри семьи и четкое распределение гендерных ролей. Однако в ответах опрошенных не отражены такие составляющие, как духовно-нравственная основа, иерархия и почитание старших, приоритет общего над личным, трудовое воспитание и дисциплина.

2. Студенты в своих семьях планируют основываться на демократических принципах семейного воспитания, в то время как у большинства в родительских семьях был авторитарный стиль. Возможно, по этой причине, как показывают опросы [3, 4], молодежь не хочет повторять модель своей родительской семьи в своих семьях.

3. Будущие педагоги обозначили среди целей воспитания детей в своих семьях преимущественно цели личностного и профессионального развития личности (саморазвитие, любознательность, самостоятельность, уверенность в себе, любовь и уважение к себе и окружающим). Среди важных качеств, которые бы студенты хотели воспитать в своем ребенке на первом месте доброта, второе место занимает ответственность, далее идут уверенность, честность, любовь к себе и близким, трудолюбие. То есть на данном этапе студенты не ставят аксиологические, социально-демографические, нравственные, культурно-исторические цели относительно семьи, семейного воспитания.

4. Как показало исследование, достаточно большое количество студенческой молодежи не знают методов семейного воспитания и коррекции. Среди представленных в анкетах методов стандартный набор: наказание, поощрение, личный пример.

5. Большинство студентов будут продолжать в своих семьях традиции проведения праздников, празднование дней рождений, собираться вместе, трудолюбие, взаимовыручку, совместный ужин, отдых, путешествия, соблюдение норм морали, помощь старшим (бабушкам, дедушкам).

6. Студенты считают, что на воспитателей собственных детей в большей степени будут влиять жизненный опыт и интуиция. Однако все студенты по мере необходимости планируют обращаться к педагогической теории при воспитании детей в собственной семье.

7. В семье, по мнению респондентов, недопустимо насилие, грубое отношение к ребенку и гиперопекающий стиль воспитания.

8. На первом месте по значимости у студенческой молодежи задачи, связанные с нормативной социализацией, на втором – задачи охранительного плана, предполагающие первостепенность заботы о жизни и здоровье ребенка и только на третьем задачи духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, полученные результаты исследования могут быть использованы для развития традиционных ценностей семейного воспитания у будущих педагогов в условиях вузовской образовательной среды.

Список источников

1. Семья и дети в России. Специальный доклад Общественной палаты Российской Федерации. Статистический сборник Росстата / ОПРФ; Росстат. М. : ОП РФ, 2024. 100 с.

2. Карпович Е. Б. Представления студентов о воспитании детей в супружеской семье: когнитивный аспект // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2008. № 2(56). С. 20–25. EDN KSANPU.

3. В Российской академии образования состоялся круглый стол «Семья в структуре ценностей молодежи и подготовка к семейной жизни», 20 марта 2024 года. https://psy.su/feed/12086 (дата обращения: 10.02.2026).

4. Печенкина Т. И. Современные тенденции развития ценностно-смысловых концептов «семья», «семейное воспитание» у студенческой молодежи // Современное профессиональное образование как ключ к устойчивому развитию России в XXI веке : материалы и тезисы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Гатчина, 19–22 ноября 2024 г.). Гатчина : Гатчинский государственный университет, 2025. С. 293–299.

УДК 378.6

Роль наставничества в формировании профессионализма сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации

The role of mentoring in developing the professionalism of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation

Попова Ольга Олеговна
Popova Olga Olegovna

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия
Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия

Научный руководитель: Кузнецова Л. В.,
Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия, mikalv_09@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется роль института наставничества в формировании профессионального мастерства и первоначального профессионально-трудового опыта сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации (ОВД РФ). Рассматриваются теоретические аспекты наставничества как педагогической технологии и элемента организационной культуры правоохранительных органов. Практическая часть исследования основана на сравнительном анализе результатов авторского анкетирования курсантов 2-го курса и слушателей 4-го курса Барнаульского юридического института МВД России, проходивших разные виды практик. Выявлены диссонансы в восприятии роли наставника. Определены ключевые проблемы в организации наставнической деятельности в территориальных органах и образовательных организациях МВД России. На основании проведенного анализа предложены меры по совершенствованию системы наставничества, направленные на повышение ее эффективности в условиях кадрового дефицита и оптимизации процессов профессиональной адаптации молодых специалистов.
Ключевые слова: наставничество, органы внутренних дел, профессионализм, профессиональная адаптация, первоначальный профессионально-трудовой опыт, практическая подготовка, образовательные организации МВД
Keywords: mentoring, internal affairs agencies, professionalism, professional adaptation, initial professional work experience, practical training, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs

В современных условиях социально-экономического развития Российской Федерации, в период проведения Специальной военной операции принципиально важными вопросами являются: формирование, развитие и становления профессионализма обучающихся в образовательных организациях МВД России; формирование первоначального профессионально-трудового опыта; повышение мотивации к профессиональной ориентации федеральных государственных служащих на дальнейшую служебную деятельность по специальности [1, с. 51].

Вызовы и угрозы, стоящие перед правоохранительной системой Российской Федерации, предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной

© Попова О. О., 2026

компетентности, психологической устойчивости и нравственной зрелости сотрудников ОВД РФ. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема эффективного формирования профессионализма на начальном этапе службы, когда закладывается фундамент практических умений, ценностных ориентаций и поведенческих паттернов будущего специалиста.

Как отмечает доктор педагогических наук А. В. Буданов, «профессиональное становление сотрудника ОВД РФ представляет собой непрерывный процесс, в котором этап первичного вхождения в практическую деятельность является критически важным и определяющим дальнейшую траекторию карьерного развития» [2, с. 67].

Институт наставничества исторически выступает ключевым механизмом трансляции профессионального опыта, норм корпоративной культуры и специфических знаний. В контексте правоохранительной деятельности наставничество приобретает черты комплексной педагогической технологии, сочетающей функции обучения, воспитания и социально-психологической поддержки. Как обоснованно отмечают Е.А. Кравцова и С.А. Полозов, для совершенствования наставничества «необходимо опробовать новации современной науки, обеспечивать более тесное взаимодействие наставника с подопечным, оптимизировать механизмы такого взаимодействия» [3, с. 36]. Таким образом, теоретическая основа данного исследования базируется на понимании наставничества как системообразующего элемента непрерывного профессионального образования, непосредственно влияющего на качество кадрового потенциала.

Практическая значимость изучения данного вопроса для образовательных организаций МВД России заключается в возможности коррекции учебных планов, программ, практик и методик сопровождения курсантов и слушателей на основе объективных данных о реальных потребностях обучающихся в поддержке со стороны опытных коллег. Особое значение приобретает формирование первоначального трудового опыта, который является своеобразным фильтром, позволяющим молодому сотруднику интегрировать академические знания в контекст конкретных служебных ситуаций под руководством наставника [4, с. 203].

Для эмпирической оценки роли наставников в данном процессе было проведено анкетирование среди двух групп респондентов. В исследовании участвовали курсанты 2-го курса Барнаульского юридического института МВД России, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка», которые проходили учебную ознакомительную практику (5 недель) в территориальных органах внутренних дел г. Барнаула Алтайского края.

Параллельно аналогичная анкета была предложена курсантам 4-го курса того же направления, проходившим производственную правоохранительную практику (12 недель) в территориальных органах, от которых они были направлены на обучение.

Авторская анкета включала блоки вопросов, направленные на выявление:

1) степени формализации и ясности функций наставника;

2) частоты и содержания контактов с наставником;

3) оценки полезности рекомендаций наставника для выполнения практических задач;

4) влияния наставника на понимание служебной этики и корпоративных норм;

5) общего удовлетворения организацией наставничества.

Сравнительный анализ результатов выявил существенные различия в восприятии института наставничества двумя группами. Курсанты 2-го курса, чей стаж службы и практический опыт минимален, а практика носит преимущественно ознакомительный характер, в большинстве случаев высоко оценивали саму возможность общения с опытным сотрудником, однако указывали на эпизодичность и несистематичность такой работы. Наставники часто воспринимались как контролеры посещаемости, а не как проводники в профессию.

Напротив, курсанты 4-го курса, имеющие более длительный опыт погружения в реальную служебную среду и сталкивающиеся с конкретными практическими задачами, демонстрировали более критичный и предметный взгляд. Они отмечали дефицит времени у наставников, формальный подход к составлению рабочих планов (графиков) и слабую связь между задачами практики и содержанием наставнических консультаций. При этом обе группы единодушно подтвердили, что наиболее ценным в общении с наставником был неформальный комментарий к сложным ситуациям, разбор процессуальных ошибок и советы по коммуникации с гражданами.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на наличие единой институциональной рамки (руководители практики от органа и от образовательной организации), реальное содержание наставнической деятельности сильно варьируется и зависит от продолжительности и целей практики, а также от личной мотивации и загруженности сотрудника-наставника.

Краткосрочная ознакомительная практика не позволяет выстроить полноценные наставнические отношения, в то время как длительная производственная практика, в отсутствие продуманной системы наставничества, превращает его в проформу, упуская возможность для качественного профессионального роста практиканта.

Следовательно, совершенствование наставничества требует системных мер как в образовательных организациях МВД России, так и в территориальных органах. В связи с чем полагаем, что назрела необходимость разработки единой ведомственной модели компетенций наставника, включающей не только профессиональный, но и педагогический, коммуникативный компоненты [4, с. 207].

Ключевыми элементами единой ведомственной модели компетенций наставника могут выступить:

1) внедрение обязательного краткосрочного педагогического семинара для будущих наставников;

2) разработка дифференцированных программ сопровождения для обучающихся на разных видах практики (учебной, производственной);

3) создание цифровой платформы с кейсами – практическими ситуациями, методическими рекомендациями и возможностью консультаций для наставников;

4) введение материальных и нематериальных стимулов для сотрудников, эффективно выполняющих функции наставника, что особенно важно в условиях кадрового дефицита.

Таким образом, институт наставничества обладает значительным, но не полностью реализованным потенциалом в формировании профессионализма сотрудни-

ков ОВД РФ. Его трансформация из формального обязательства в живую, ресурсно обеспеченную и методически поддерживаемую систему является необходимостью. Это позволит не только повысить качество профессиональной подготовки, но и создать условия для удержания мотивированных молодых кадров в территориальных ОВД РФ, обеспечивая преемственность опыта и устойчивое развитие системы Министерства внутренних дел Российской Федерации в целом.

Список источников

1. Попова О. О. Особенности формирования профессионализма у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (61). С. 50–54.

2. Буданов А. В. Теория и практика профессионального становления сотрудников правоохранительных органов. М. : Академия управления МВД России, 2019. 218 с.

3. Кравцова Е. А., Полозов С. А. Формирование института наставничества в системе органов внутренних дел // Проблемы правоохранительной деятельности. 2021. № 3. С. 33–37.

4. Профессиональное образование и обучение кадров в системе МВД России: современное состояние и перспективы развития / под ред. В. Л. Кубышко. М. : ДГСК МВД России, 2021. 304 с.

УДК 377

Тьюторство и наставничество в сопровождении профессионального самоопределения студентов медицинских колледжей: сущность и разграничение функций

Tutoring and mentoring in the support of professional self-determination of medical college students: essence and delineation of functions

Рожкова Лилия Вадимовна[1], Демина Людмила Сергеевна[2]
Rozhkova Liliya Vadimovna, Demina Lyudmila Sergeevna

[1]ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж», г. Томск, Россия
[2]Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость комплексного подхода к профессиональному самоопределению студентов медицинских колледжей. Анализируются взаимодополняющие роли тьюторства, формирующего внутреннюю профессиональную идентичность, и наставничества, обеспечивающего практическую адаптацию, особое внимание уделяется современной нормативно-правовой эволюции. Делается вывод о синергии этих методов как ключевом условии подготовки осознанного и компетентного специалиста.
***Ключевые слова*:** тьюторство, наставничество, профессиональное самоопределение, среднее профессиональное медицинское образование, индивидуальная образовательная траектория, профессиональная идентичность, медицинский колледж
Keywords: tutoring, mentoring, professional self-determination, secondary vocational medical education, individual educational trajectory, professional identity, medical college

В настоящее время в Российской Федерации уделяется особое внимание формированию духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения посредством реализации наставничества. Потребность в наставничестве встает особо остро, так как стремительные изменения в системе образования, в организационных процессах и образовательной среде требуют от педагога моментальной реакции [1].

Профессиональное самоопределение будущих медицинских специалистов представляет собой сложный, динамический процесс становления личности, в ходе которого студент формирует осознанное отношение к будущей профессии, проектирует свою образовательную и карьерную траекторию, интегрирует личностные качества с требованиями профессиональной деятельности. В условиях современных вызовов, включающих технологичность медицины, междисциплинарность, рост этических дилемм и стрессогенность среды, система среднего профессионального образования призвана готовить не просто исполнителя манипуляций, а рефлексивного, мотивированного и адаптивного специалиста, способного брать на себя ответственность и выстраивать долгосрочные профессиональные стратегии.

Проблема профессионального самоопределения, её теоретические аспекты изучались в трудах Л. И. Божович, Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжнико-

© Рожкова Л. В., Демина Л. С., 2026

вой. Е. А. Климов изучал проблему в плане исследования формирования человека как субъекта профессиональной деятельности, в рамках изучения вопроса профессионального становления – труды Э. Ф. Зеера, Е. И. Рогова, Е. М. Павлютенкова [2].

Зарубежные научные деятели, такие как Дж. Холланд, Ф. Парсонс, Д. Сьюпер, видели в профессиональном самоопределении последовательность задач, выдвигаемых обществом перед человеком. Другие же, например А. Маслоу, С. Фукуяма, Э. Ро, акцентировали внимание на том, что это поэтапный процесс принятия решений, в ходе которого человек стремится найти гармонию между своими желаниями и потребностями, учитывая возможности системы образования [3].

Процесс профессионального самоопределения студентов, получающих среднее профессиональное образование (СПО), реализуется в рамках учебно-воспитательного процесса, в котором приоритет отдается вербальным методам обучения. Вместе с тем во время практической подготовки не всегда создаются условия для полноценного профессионального опыта по выбранной специальности. Социально-педагогические методы играют первостепенную роль в обеспечении данного процесса, при этом тьюторство и наставничество занимают особое место. Эти две стратегии, дополняя друг друга, выделяют разные аспекты профессионального становления.

Основное различие между наставничеством и тьюторством кроется в их целях и методах воздействия на образовательную траекторию. В то время как наставничество делает упор на передаче опыта и навыков, тьюторство ориентировано на развитие самостоятельности, аналитического мышления и способности принимать обоснованные решения. Таким образом, первый метод преимущественно сосредоточен на усвоении конкретных сведений, а второй – на понимании логических взаимосвязей и глубоком восприятии материала [4].

Тьюторство в медобразовании – это персонализированный подход, помогающий студенту осознать свои склонности и ценности через рефлексивный диалог и индивидуальный план, формируя активную профессиональную позицию.

Именно тьюторское сопровождение помогает будущему медику ответить на вопросы: «Кто я в профессии?», «Какие направления деятельности мне наиболее близки?», «Как мне выстроить свой путь к цели?», тем самым закладывая основы профессиональной идентичности и осознанного выбора узкой специализации [5, 6].

Ключевыми агентами, осуществляющими тьюторскую поддержку в медицинском колледже, выступают:

– куратор учебной группы: организует адаптацию и групповую рефлексию, являясь первичным связующим звеном;

– преподаватель профессиональных дисциплин: помогает студенту связать интерес к конкретной дисциплине с потенциалом будущей специализации;

– педагог-психолог: проводит консультации по профессиональному и личностному самоопределению, оказывает поддержку в преодолении стресса;

– методист или руководитель практики: координирует построение индивидуального образовательного маршрута и помогает осмыслить практический опыт.

Критерием эффективности является не формальная должность, а работа в логике сопровождения индивидуальной образовательной траектории, направленной на осознанный выбор и профессиональное становление.

Наставничество, будь то в клинической или производственной сфере, представляет собой намеренный процесс передачи практического опыта, профессиональных норм, ценностей и стандартов от опытного профессионала (наставника из медицинского учреждения) к новичку. Оно характеризуется добровольным участием в жизнедеятельности и оказании положительного влияния на другого человека, основанного на доверительных взаимоотношениях.

В отличие от тьютора, наставник фокусируется на адаптации студента к рабочей среде, трансформируя теорию в практические навыки через демонстрацию и обратную связь, формируя уверенность и профессиональную идентичность [7]. Далее представлена сравнительная таблица, которая наглядно демонстрирует ключевые различия в деятельности тьютора и наставника в контексте медицинского образования и практики.

Сравнительная таблица функционала тьютора и наставника

Критерий	Тьютор (медицинский колледж)	Наставник (медицинская организация)
Цель	Сопровождение профессионального самоопределения, помощь в осознании своих интересов и построении индивидуальной образовательной траектории	Адаптация к конкретному рабочему месту, передача практических навыков, профессиональной и корпоративной культуры медицинской организации
Фокус деятельности	Личность студента, его образовательный запрос, рефлексия и личностный рост	Практический процесс и рабочие задачи
Методы	Рефлексивная беседа, разработка индивидуального образовательного маршрута, ведение профессионального портфолио, фасилитация выбора	Инструктаж, демонстрация манипуляций, работа рука об руку, ситуационные разборы задач, оперативная обратная связь
Продолжительность	Сопровождение на период всего обучения в колледже	Решение задач здесь и сейчас, адаптация в период практики, от первых месяцев работы и до 3 лет
Роль в формировании компетенций	Формирование метакомпетенций: умение учиться, самоанализ, целеполагание, проективная деятельность своего развития	Формирует специальные профессиональные компетенции в рамках конкретной должности и рабочего места
Ответ на ключевые вопросы студента	«Кто я в профессии?», «Что мне интересно?», «Как построить свой путь?»	«Как правильно и безопасно сделать манипуляцию?», «Как быть принятым работать в этой команде?», «Как действовать в нештатной ситуации?»
Место в системе	Внутренний (штатный) сотрудник колледжа, представитель образовательной системы	Внешний сотрудник (совместитель), представитель системы практического здравоохранения (работодателя)

Следовательно, взаимодействие этих двух подходов создает условия для формирования профессиональной идентичности будущего медика.

В сфере СПО работа тьюторов основывается на федеральном законодательстве, в частности, на Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», а также на приказах Министерства науки и высшего образования, которые задают общие правила для организации обучения. Детали тьюторского сопровождения разрабатываются каждой организацией самостоятельно и закрепляются во внутренних документах, например, в «Положении о тьюторской деятельности». Двухуровневая структура регулирования (федеральный закон и локальный акт) эффективно функционирует для тьюторства, направленного на внутреннюю образовательную траекторию студента. Однако ситуация с производственным наставничеством в медицинском колледже выглядит иначе и отличается более сложной и разнородной нормативной базой.

В отличие от общеобразовательной сферы, где в рамках национального проекта «Образование» (2019–2024) была разработана четкая и целенаправленная модель, наставничество в среднем медицинском образовании исторически не имело единого федерального законодательного регулирования. Эта практика в медицинских образовательных учреждениях СПО развивалась в основном как региональная или местная инициатива, что вело к значительной неоднородности и зачастую формальному взаимодействию между колледжами и лечебными учреждениями. Ответственность за создание системы полностью возлагалась на образовательные учреждения, которые были вынуждены самостоятельно разрабатывать нормативные документы и находить инструменты мотивации для наставников-практиков. Это создавало целый ряд системных рисков: от отсутствия унифицированных стандартов качества сопровождения до юридической и финансовой неопределенности статуса внешнего наставника.

С включением федерального проекта «Профессионалитет» в национальный проект «Молодёжь и дети» в 2025 г. наступил новый этап развития наставничества как системы. Этот проект знаменует собой переломный момент, поскольку наставничество впервые получает существенную финансовую поддержку, превращаясь из факультативной практики в обязательную и оплачиваемую. Основные нововведения включают в себя адресное финансирование надбавок для наставников со стороны работодателей и переориентацию на производственное наставничество, где ведущую роль играет сотрудник организации-партнера в сфере здравоохранения. Его функционал расширяется: от простого контроля до активного вовлечения студента в корпоративную среду, передачи современных профессиональных навыков и формирования чувства принадлежности к профессии. Таким образом, наставник становится проводником в профессиональное самоопределение на финальном, основанном на практике этапе обучения.

Укрепление этой тенденции на общероссийском уровне получило дополнительное подтверждение в виде закона о наставничестве для молодых специалистов, окончивших медицинские учебные заведения, подписанного Президентом РФ и вступающего в законную силу с 1 марта 2026 г. [8]. Внесенные изменения в базовый Федеральный закон в сфере охраны здоровья граждан (ст. 69) устанавливают обязательное наставничество на период до трех лет для специалистов, впервые про-

шедших процедуру аккредитации. Одновременно с этим в Трудовой кодекс Российской Федерации (ст. 351.8) было добавлено положение, регулирующее особенности работы сотрудников, выполняющих обязанности наставника, и требующее обязательного отражения условий этой деятельности в трудовом соглашении [9].

Проект «Профессионалитет» и новые законы преобразуют наставничество из локальной практики в системную, ставя перед медицинским колледжем задачи интеграции, подготовки наставников и сетевого взаимодействия. Практическое внедрение тьюторства и наставничества повышает мотивацию, успеваемость и профессиональное самоопределение студентов медицинского колледжа. Однако эффективность этих методов напрямую зависит от уровня компетенции педагогов и качества материально-технического оснащения учебного заведения.

Таким образом, осознанное профессиональное самоопределение студентов медицинского колледжа требует интеграции тьюторства, формирующего внутренний выбор, и наставничества, обеспечивающего его практическую проверку. Это создаёт системный вызов для СПО: необходимо выстроить сетевые модели взаимодействия с ЛПУ, подготовить кадры и внедрить диагностику не только знаний, но и профессионального становления личности.

Список источников

1. Млкеян Л. А., Рычкова Л. С., Морозова С. В., Конева О. Б. Методология исследования наставничества как социального и психолого-педагогического явления // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (57). С. 155–163. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-issledovaniya-nastavnichestva-kak-sotsialnogo-i-psihologo-pedagogicheskogo-yavleniya/viewer (дата обращения: 27.01.2026).

2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Academia, 2004. 301 с.

3. Маслоу А. Г. Мотивация и личность [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. 3-е изд. М. : Питер, 2013. 351 с.

4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова С. Ю. и др. Профессия «тьютор» / под ред. Т. М. Ковалевой, Е. И. Кобыщи ; Межрегион. тьютор. ассоц. Москва; Тверь : СФК-офис, 2012. 246 с. URL: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/307106/mod_resource/content/1/Ковалева%20Т.М.%2С%20%20Кобыща%20Е.И.%20Профессия%20тьютор%2С%202012.pdf. (дата обращения: 27.01.2026).

5. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. 336 с. URL: https://kirovipk.ru/sites/default/files/dokumenty/zeer_e.f._psihologiya_professiy.pdf. (дата обращения: 26.01.2026).

6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. URL: https://xn--51-6kclrh0a8b.xn--p1ai/wp-content/uploads/docs/dlya_specialistov/spec_Pryazhnikov.pdf. (дата обращения: 26.01.2026).

7. Уварова Н. М. Контекст деятельности тьютора: зачем колледжу нужен тьютор // Библиотека тьюторства. URL: https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-srednem-professionalnom-obrazovanii/kontekst-deyatelnosti-tyutora-zachem-kolledzhu-nuzhen-tyutor/ (дата обращения: 01.02.2026).

8. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации : Федеральный закон от 21 нояб. 2011 г. № 323-ФЗ : принят Гос. Думой 1 нояб. 2011 г. : одобр. Советом Федерации 9 нояб. 2011 г.: ред. от 17.11.2025 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения: 01.02.2026).

9. Трудовой кодекс Российской Федерации : от 30 дек. 2001 г. № 197-ФЗ: принят Гос. Думой 21 дек. 2001 г.: одобр. Советом Федерации 26 дек. 2001 г.: ред. от 28.12.2025 // КонсультантПлюс: справ.-правовая система. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 01.02.2026).

УДК 352

Роль наставничества в профессиональном развитии государственных гражданских служащих

The role of mentoring in the professional development of government civil servants

Дудник Ирина Александровна
Dudnik Irina Aleksandrovna

Южно-Российский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Ростов-на-Дону, Россия,
dudnik-ia@ranepa.ru

Научный руководитель: Литвинова Светлана Алексеевна,
Южно-Российский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Ростов-на-Дону, Россия,
litvinova-s@ranepa.ru

Аннотация. В статье автором проводится анализ роли наставничества в профессиональном развитии государственных гражданских служащих, рассматриваются особенности института наставничества с точки зрения социальной педагогики. Отмечено, что современные тенденции развития кадровой политики российского государства систему наставничества выделяют одной из наиболее перспективных и актуальных. Однако автором приводятся отрицательные тенденции развития данного института адаптации служащих и предлагаются дальнейшие перспективы развития.
Ключевые слова: государственные гражданские служащие, наставничество, кадровая политика, мотивация, государство
Keywords: civil servants, mentoring, personnel policy, motivation, state

На современном этапе социально-экономического развития общество заинтересовано в комплексной и эффективной работе государственных структур, которая во многом зависит от основных принципов и тенденций в государственной кадровой политике. Одной из методик повышения качества публичного управления является институт наставничества, который зарекомендовал себя как эффективный кадровый механизм.

Наставничество в профессиональном развитии государственных и муниципальных служащих – это метод целенаправленной кадровой политики, направленный на передачу опыта, знаний и навыков от опытных сотрудников молодым специалистам. Это способствует формированию профессиональных компетенций, ускорению адаптации новичков к должностным обязанностям и принятию корпоративных ценностей, а также поддержанию преемственности и морально-этического климата в госоргане. Процесс может быть формальным (по методическим рекомендациям) или неформальным, но в обоих случаях подразумевает активное участие наставника и является важной частью развития кадрового потенциала.

Рассмотрим психолого-педагогические и организационно-педагогические аспекты наставничества, которые определяют эффективность процесса профессионального развития.

© Дудник И. А., 2026

Наставничество, с точки зрения социальной педагогики, представляет собой целенаправленный воспитательно-образовательный процесс в условиях профессиональной среды государственной службы. Его сущность принципиально выходит за рамки формального инструктажа или передачи операционных алгоритмов, трансформируясь в педагогику сотрудничества, где взаимодействие между наставником и наставляемым строится на принципах совместной деятельности, диалога и передачи профессионального опыта.

В данном контексте процесс наставничества становится не только управленческой задачей, но и организационно-педагогической, требующей от наставника ряд специфических навыков:

1. Владение основами андрагогики – понимание особенностей обучения взрослых. Наставник должен учитывать ориентацию на решение практических задач и значимость личного опыта в процессе обучения.

2. Умение выстраивать индивидуальную траекторию обучения с учетом исходного уровня знаний и навыков наставляемого, его профессиональных интересов, мотивации и потребностей.

3. Способность создавать «ситуации успеха» – методически продуманные этапы деятельности, позволяющие постепенно наращивать сложность выполняемых задач, фиксировать достигнутые результаты, а также укреплять мотивацию к службе и интеграцию сотрудника в коллектив.

Целенаправленное внедрение психолого-педагогических и организационно-педагогических подходов позволяет перевести институт наставничества из формальной процедуры передачи должностных инструкций и алгоритмов деятельности в эффективный инструмент профессионального становления государственного гражданского служащего.

Стоит отметить, что институт наставничества широко применяется как в коммерческой, так и в публичной сфере, так как позволяет снизить затраты на формирование и поддержание эффективной системы кадровой работы, поскольку наставничество экономически выгоднее, чем прохождение курсов повышения квалификация, тренингов и профессионального обучения.

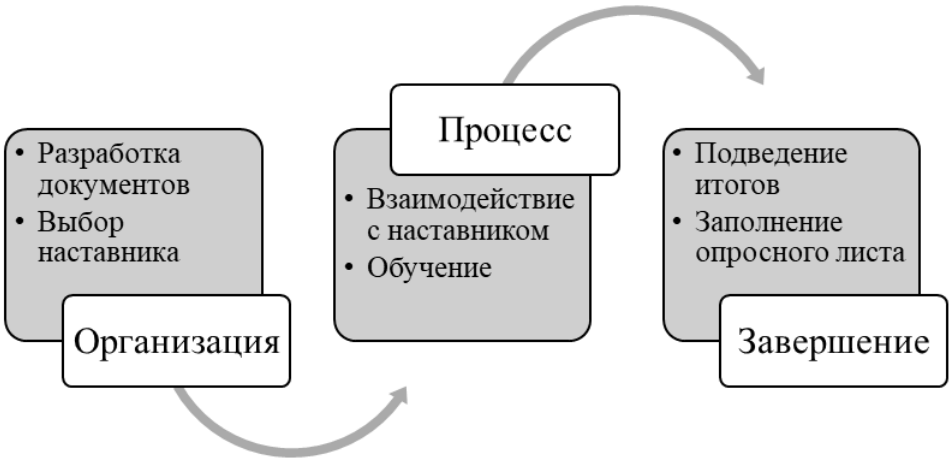
Основной целью института наставничества является оказание помощи впервые принятым или назначенным государственным гражданским служащим в их профессиональном становлении и адаптации. Именно методика наставничества позволяет новым сотрудникам в короткие сроки приобрести совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы в профессиональной деятельности.

При поступлении на государственную гражданскую службу граждане, которые только что завершили обучение в высших учебных заведениях, а также те, у кого есть опыт работы, но отсутствуют практические знания и навыки особенностей гражданской службы, сталкиваются с множеством трудностей. Эти сложности связаны с применением законодательства, особенностями функционирования государственного или муниципального органа власти, системой подчиненности должностей и согласованием документов. В связи с этим для успешной адаптации в конкретном государственном органе необходимо внедрение процедуры наставничества.

Срок проведения наставничества имеет временные ограничения в промежутке от трех месяцев до одного года. К каждому гражданину, поступающему на государственную гражданскую службу, необходим индивидуальный подход для быстрой и безболезненной адаптации.

Процедура наставничества является многоступенчатым механизмом, который включает в себя последовательные элементы от этапа формирования института наставничества и организации до подведения итогов и анализа эффективности данной кадровой технологии.

Схематично весь процесс процедуры наставничества можно представить следующим образом (рисунок).



Процесс реализации наставничества [1]

На основе приведенной схемы можно сделать вывод, что процесс наставничества ознаменован формированием внутренних документов и правовых актов, которые создают основу для реализации кадровой технологии. На основе внутренних документов формируется пул наставников, принципы и зона ответственности.

Далее происходит выбор наставника, поскольку один наставник не имеет права вести одновременную работу с двумя новичками, а также быть непосредственным руководителем. Кроме этого, у наставника должны отсутствовать дисциплинарные взыскания и не должна осуществляться в период наставничества служебная проверка. Зачастую в числе наставников значатся государственные гражданские служащие, имеющие опыт работы от 5–7 лет, которые хорошо зарекомендовали себя на службе [2].

Сам процесс наставничества представляет собой длительный и поэтапный процесс, в котором требуется большая ответственность как от наставника, так и от новичка. Также руководителю органа управления необходимо учитывать фактор наставничества при распределении обязанностей и не перегружать наставника текущей работой, чтобы была возможность осуществлять обучение для новичка.

Заключительным этапом процедуры наставничества является завершение обучения и подведение итогов. На данном этапе оцениваются результаты работы наставника и его ученика, наставник заполняет отзыв и характеристику, что позволяет выявить для руководителя слабые черты и определить перспективные возможности.

Однако, несмотря на большое количество положительных факторов института наставничества, есть и ряд отрицательных моментов, так как на практике возникают ситуации, когда труд наставников не оплачивается и не стимулируется, что приводит к формализации процесса. Поскольку у действующего государственного гражданского служащего есть спектр своих профессиональных задач, то сам процесс наставничества проходит не системно и без энтузиазма, что повышает текучесть молодых сотрудников, а для действующих сотрудников грозит выгоранием. Кроме этого, отсутствует единая методика стимулирования и мотивации работы как для наставников, так и для наставляемых.

Государство, осознавая существующие проблемы и пробелы в правовом регулировании наставничества, вносит поправки в законодательство. Наглядным примером является вступление в силу с 1 марта 2025 г. статьи 351.8 Трудового кодекса Российской Федерации, устанавливающей четкие правила: наставничество возможно только с письменного согласия работника, все условия, включая сроки и оплату, должны быть зафиксированы в трудовом договоре, а также закрепляется право на отказ от этих обязанностей с предварительным уведомлением. Такие меры призваны упорядочить практику и защитить интересы как наставников, так и работодателей [3].

Полагаем, что для успешного развития института наставничества необходимо:

– сформировать единую комплексную систему мотивации и поощрения наставников, которая будет содержать в себе моральные и материальные аспекты;

– обеспечить профессиональную переподготовку и/или повышение квалификации в области наставничества, организацию мастер-классов и тренингов;

– создать форму организации наставничества, которая будет понятна как для наставника, так и для новичка. Внедрить в эту форму последние достижения цифровизации и искусственный интеллект, чтобы минимизировать типовые запросы.

Данные направления развития института наставничества позволят сократить текучесть кадров, повысят мотивацию сотрудников к участию в наставничестве, а также сформируют комплексный механизм кадровой работы, который будет являться долгосрочной инвестицией в развитие страны.

Список источников

1. Эськов С. И. Некоторые проблемы развития института наставничества на государственной гражданской службе // Актуальные исследования XXI века : материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Нефтекамск, 2023. С. 63–71.

2. Кеменев Д. А. Наставничество в системе государственной службы Российской Федерации. М. : МАКС Пресс, 2023. 300 с.

3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 29.09.2025).

4. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 495 с.

УДК 37.047; 331.548

Активизирующие проективные методики как инструмент профессионального самоопределения подростков

Activating projective techniques as a tool for professional selfdetermination of adolescents

Брагина Софья Андреевна, Титова Галина Юрьевна
Bragina Sofya Andreevna, Titova Galina Yur′yevna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования ассоциативных карт в качестве активизирующих проективных методик в профориентационной работе, рассматриваются преимущества использования карт по сравнению с традиционными методами и методиками.

Ключевые слова: профориентация, активизирующие методики, проективные методики, ассоциативные карты, бланковые игры, профориентационные игры
Keywords: career guidance, associative cards, projective techniques, activating techniques, blank games, career guidance games

В современном мире, где выбор профессии становится всё более сложным и многогранным, поиск своего призвания требует не только рационального анализа, но и глубокого самопознания. Именно здесь на помощь приходят проективные методики – универсальный инструмент, позволяющий заглянуть во внутренний мир человека и раскрыть его скрытый потенциал.

Проективные методики – это широкий спектр тестов, приёмов и процедур, разработанных для получения информации о личности. Их суть заключается в предоставлении испытуемому неструктурированных или неоднозначных объектов или ситуаций, на которые он может реагировать любым доступным ему способом. В процессе такой реакции человек неосознанно проецирует на внешние стимулы свои внутренние установки, желания, страхи и потребности. Таким образом, интерпретация его ответов позволяет психологу понять глубинные аспекты личности, которые могут быть недоступны при использовании прямых, стандартизированных методов [3].

В работе психологов образования сегодня всё большую популярность приобретает такой инструмент психологической работы, как ассоциативные карты. Они представляют собой набор карт-открыток с изображениями людей, различных жизненных ситуаций, абстрактных картин, пейзажей, предметов быта и прочего. Использование этих карт стимулирует ассоциативное мышление и воображение, помогает узнать что-то новое как о себе, так и о том, что изображено на карте, а также открыть необычные связи и отношения между явлениями [2]. Как инструмент пси-

© Брагина С. А., Титова Г. Ю., 2026

хологической работы ассоциативные карты обладают значительным активизирующим потенциалом и могут быть отнесены к группе активизирующих профориентационных методик. Этот термин, обоснованный Н. С. Пряжниковым, объединяет методики, которые не просто диагностируют, но и активно вовлекают человека в процесс поиска и принятия решений [4]. Активизирующие методы не только информируют подростка, сколько пробуждают его интерес к миру профессий и желание реализовать себя в трудовой деятельности. К активизирующим методикам, помимо карт, относятся профориентационные упражнения, бланковые карточные методики и настольные игры. Их объединяют следующие характеристики:

– игровая форма участия: процесс становится увлекательным и менее стрессовым, что способствует открытости и искренности;

– увлекательность и интерес: методики построены таким образом, чтобы захватить внимание и вызвать эмоциональный отклик;

– личная значимость для играющих: каждый участник видит в процессе возможность решить свои собственные задачи и найти ответы на волнующие вопросы;

– двупланность действий: сочетание реальных действий с элементами вымысла и воображения. Чем больше пространства для фантазии, тем глубже и подлиннее может быть самопознание;

– выделение специфических проблем и определение целей: методики помогают чётко сформулировать свои запросы и наметить пути их решения.

Активизирующие ассоциативные карты, появившиеся в 1975 г. благодаря Эли Раману, искусствоведу и художнику, – это особый вид проективных диагностических инструментов, используемых в психологии и психотерапии. Эти карты представляют собой изображения, вызывающие у пользователей различные ассоциации и реакции. Благодаря этому они позволяют раскрыть бессознательные аспекты личности, потребности, мотивы и предпочтения индивидов, что особенно актуально в контексте профессионального самоопределения подростков.

Н. С. Пряжников, говорит о том, что карточные бланковые методики обычно фокусируются на прописанных ситуациях или определениях. Активизирующие же карты действуют шире: они одновременно воздействуют на человека через визуальный образ и текст (если речь о текстовых картах). Это даёт возможность выйти за пределы поверхностного восприятия и задействовать более глубокие эмоциональные переживания [4].

Благодаря образности воздействия такие карты особенно полезны в профориентационной работе с клиентами, которым сложно оперировать абстрактными понятиями, в том числе профориентационными. Например, изображение профессии воспринимается ими легче, чем её название. Подростки из-за возрастных и личностных особенностей не всегда проявляют мотивацию к участию в профориентационных занятиях и не могут долго удерживать внимание на обсуждаемых вопросах. Как отмечает Н. В. Буравцова, в работе с подростками (включая профориентацию) необходимо использовать дополнительные средства, которые активизируют познавательные процессы учащихся [1].

Образы, представленные на картах, становятся «мостом» для тех, кто испытывает трудности с оперированием абстрактными профориентационными понятиями. Они помогают подросткам лучше узнать себя, понять свои истинные желания и способности.

Одним из главных преимуществ карт является их доступность и лёгкость в применении. Даже подростки, испытывающие трудности в вербализации своих желаний и предпочтений, легко воспринимают образы, представленные на картах. Это способствует раскрытию внутренних ресурсов и формированию ясного понимания собственных профессиональных устремлений.

Работа с картами проходит в безопасной атмосфере, поскольку подростки описывают свои впечатления от карт, не называя напрямую личные качества или профессиональные интересы. Такая форма коммуникации снижает сопротивление и повышает доверие к специалисту, проводящему консультацию [2].

Психологический механизм проекции в действии основан на фундаментальном принципе: когда человек интерпретирует изображение на карте, он неосознанно связывает его со своими собственными желаниями и чувствами. Картинка становится зеркалом, отражающим его внутренний мир [3].

Выбор будущей профессии представляет собой сложный многофакторный процесс, в котором моменты озарения (инсайта) имеют существенное значение. Ассоциативные карты воздействуют на образное мышление и эмоциональную сферу человека, позволяя преодолеть рациональные вербальные барьеры и вовлечь бессознательные механизмы в процесс профессионального самоопределения. Они активизируют креативные способности подростков, что способствует поиску нестандартных решений актуальных для них проблем. В результате использование ассоциативных карт в качестве консультативного инструмента стимулирует процессы личностного самоопределения и помогает подростку осознать и принять решения, уже сформировавшиеся на бессознательном уровне.

В подростковом возрасте игра сохраняет одно из ключевых мест в общей структуре жизнедеятельности. Подростков привлекает ряд характерных особенностей игровой деятельности: соревновательный элемент, моделирование реальных ситуаций и системы взрослых ролей, взаимодействие со сверстниками, а также возможности для самовыражения и спонтанной активности. Эти факторы выступают значимыми мотивами участия в профориентационных играх. Применение ассоциативных карт в рамках групповой работы способствует более глубокой и личностно значимой проработке игровых заданий, а также интенсифицирует взаимодействие между участниками.

Исследования подтверждают высокую эффективность использования карт в профориентационном консультировании. По результатам анкетирования педагогов и самих подростков большинство отмечает положительную динамику в понимании своих профессиональных предпочтений.

Активизирующие ассоциативные карты представляют собой мощный инструмент, позволяющий подросткам глубже понять собственные стремления и таланты.

Интеграция карт в систему профориентационного сопровождения позволит повысить качество подготовки молодёжи к самостоятельной жизни и успешной карьере.

Список источников

1. Буравцова Н. В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. Новосибирск, 2017. 200 с.

2. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Принципы и способы использования ассоциативных карт в психологии и психотерапии // Смальта. 2015. № 1. С. 19–23.

3. Интерлейб М. Б. Психотерапия и метафорические карты. М. : Эксмо, 2023. 256 с.

4. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. М. : ВАКО, 2005. 288 с.

РАЗДЕЛ 5. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

УДК 37.018.1

Теоретический анализ влияния стилей семейного воспитания на адаптацию младших школьников

Theoretical Analysis of the Influence of Parenting Styles on the Adaptation of Younger Schoolchildren

Клейносова Юлия Денисовна
Kleinosova Yulia Denisovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу влияния стиля семейного воспитания на адаптацию младших школьников. В ней рассматриваются как классические, так и современные подходы к типологии стилей воспитания, а также механизмы их воздействия на разные стороны школьной адаптации – успеваемость, эмоциональное состояние и поведение. Особое внимание уделяется современным исследованиям, которые показывают, каким образом особенности семейного общения превращаются в учебную мотивацию, и стратегии поведения ребёнка в школе. Автор обосновывает, почему программы поддержки родителей должны учитывать, что детско-родительские отношения носят динамический, развивающийся характер.
Ключевые слова: стиль семейного воспитания, адаптация к школе, младшие школьники, детско-родительские отношения, авторитетный стиль, авторитарный стиль, школьная адаптация
Keywords: parenting style, school adaptation, younger schoolchildren, parent-child relationships, authoritative style, authoritarian style, school adaptation

Поступление в школу является важным этапом в жизни ребёнка, поскольку связано с изменением социальной ситуации развития и включением в новую систему требований и отношений. Успешность адаптации к школьному обучению во многом определяет дальнейшее отношение к учёбе, уровень учебной мотивации, эмоциональное благополучие и особенности социального взаимодействия [1]. По данным исследований, значительная часть первоклассников испытывает трудности в период вхождения в школьную жизнь, что актуализирует проблему изучения факторов успешной адаптации. Среди таких факторов особую роль играет семья как первичная среда социализации ребёнка [1].

Как отмечают исследователи Е. И. Захарова и Е. О. Смирнова, психологическая готовность к школе включает интеллектуальную, мотивационную, эмоционально-волевую и социальную составляющие. Формирование каждого из этих

© Клейносова Ю. Д., 2026

компонентов в значительной степени зависит от характера детско-родительских отношений [1].

Термин «стиль семейного воспитания» вошёл в научный обиход в середине XX в. Фундаментальная классификация, разработанная Д. Баумринд в 1960–1970-х годах и впоследствии дополненная Э. Маккоби и Дж. Мартином, до сих пор остаётся основой для большинства исследований в этой области.

Согласно данной типологии, все стили воспитания можно описать с помощью двух ключевых параметров: требовательности (контроля) и эмоциональной отзывчивости. Различные комбинации этих характеристик образуют четыре стиля: авторитетный, авторитарный, либеральный (попустительский) и индифферентный [2].

Рассмотрим подробнее четыре классических стиля семейного воспитания.

Авторитетный стиль сочетает высокую требовательность с эмоциональной поддержкой и уважением к автономии ребёнка. Родители устанавливают чёткие правила, но готовы к диалогу и объяснению требований. Исследования показывают, что данный стиль способствует формированию внутренней мотивации, развитой саморегуляции и социальной компетентности, что положительно отражается на адаптации к школе [2].

Авторитарный стиль характеризуется жёстким контролем при недостатке эмоционального тепла. В таких семьях преобладают директивность и требование безусловного подчинения. Это может приводить к повышенной тревожности, зависимости от внешней оценки либо, напротив, протестному поведению ребёнка [2].

Либеральный стиль отличается высокой эмоциональной вовлечённостью при недостаточном уровне требований и контроля. В результате у ребёнка могут формироваться трудности саморегуляции и соблюдения правил. Индифферентный стиль, характеризующийся низким уровнем как контроля, так и эмоциональной поддержки, связан с наибольшими рисками дезадаптивного поведения.

Адаптация в психологическом понимании рассматривается как процесс активного приспособления личности к новым условиям и одновременно как результат этого процесса [1]. Выделяют объективную сторону адаптации (успешность деятельности, выполнение требований среды) и субъективную (эмоциональное самочувствие, чувство благополучия) [1]. В школьном контексте адаптация включает освоение учебной деятельности, принятие роли ученика и построение отношений со сверстниками и педагогами.

По мнению Р. В. Овчаровой, родительство представляет собой интегральное психологическое образование личности, включающее систему ценностных ориентаций, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, ответственности и, собственно, стиля семейного воспитания. Каждый из этих компонентов имеет эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие, которые в совокупности определяют характер взаимодействия с ребёнком [2].

В современной науке адаптация понимается как двуединый процесс и результат: с одной стороны, это активное приспособление человека к новым условиям, с другой – внутренние изменения, позволяющие ему успешно функционировать в изменившейся среде.

Психологическая адаптация представляет собой освоение человеком норм и ценностей общества, принятие существующих требований и критериев оценки [2].

Современные исследования позволяют выделить три ключевых компонента, по которым можно судить об успешности адаптации ребёнка к школе.

Академический компонент включает успеваемость, усвоение учебной программы, познавательную активность и общее отношение к учёбе. Исследования показывают, что именно этот компонент наиболее тесно связан с успешностью последующего обучения [1]. Если ребёнок с первых месяцев чувствует себя успешным в учёбе, у него формируется позитивная учебная мотивация, которая будет поддерживать его на протяжении всех школьных лет.

Социально-эмоциональный компонент отражает эмоциональное благополучие ребёнка, характер его отношений со сверстниками и учителями, уровень тревожности и самооценку. Ребёнок, который чувствует себя принятым в классе, испытывает меньше стресса и легче справляется с учебными нагрузками.

Поведенческий компонент проявляется в умении следовать школьным правилам, контролировать своё поведение, регулировать импульсы, быть дисциплинированным. Это те навыки саморегуляции, которые необходимы для успешного обучения в коллективе.

Период адаптации к начальной школе по праву считается одним из ключевых в формировании личности. В это время особенно важно уделять внимание не только успеваемости, но и душевному состоянию ребёнка. Исследователи подчёркивают: способность ребёнка справляться с изменениями напрямую зависит от участия семьи в его воспитании, от его социальной компетентности и опыта, полученного в предыдущих социальных группах (детском саду, развивающих занятиях, кружках) [2].

Стиль семейного воспитания оказывает непосредственное влияние на эмоциональное благополучие младшего школьника. Исследования последовательно подтверждают, что авторитарный стиль, характеризующийся жёстким контролем и дефицитом эмоциональной поддержки, связан с повышенным риском развития тревожности, депрессивных состояний и проблем с самооценкой у детей. Чрезмерная опека и гиперконтроль также выступают факторами риска, коррелируя с социальной тревожностью, робостью и поведенческими трудностями [2].

Детско-родительские отношения представляют собой сложную динамическую систему, включающую двусторонние связи – отношение родителя к ребёнку и ответное отношение ребёнка к родителю. Эти отношения не являются раз и навсегда заданными: они проходят сложный путь формирования, обусловленный комплексом психологических факторов, и сами, в свою очередь, становятся главным фактором адаптации ребёнка [2].

Анализ психолого-педагогических исследований (Н. И. Гуткина, Е. О. Смирнова) позволяет констатировать дисбаланс в изучении влияния детско-родительских отношений на различные компоненты готовности к школе. Если когнитивные и эмоционально-волевые аспекты исследованы достаточно подробно, то мотивационная составляющая, являющаяся ключевым условием успешной школьной адаптации, остаётся наименее изученной [1].

Стиль воспитания непосредственно влияет на формирование учебной мотивации и способности к саморегуляции. Авторитетный стиль, поощряющий самостоя-

тельность и инициативу при сохранении разумного контроля, способствует развитию внутренней мотивации и произвольности поведения.

Либеральный стиль с его отсутствием контроля и требований может приводить к пассивности, недостаточному самообладанию и трудностям с дисциплиной. Авторитарный стиль, напротив, формирует внешнюю мотивацию, основанную на страхе наказания, что препятствует развитию подлинного интереса к учёбе.

Поведенческая адаптация к школе требует от ребёнка способности следовать правилам, контролировать импульсы и подчинять поведение учебным задачам. Исследования показывают, что дети из авторитарных семей могут демонстрировать два полярных типа поведенческих стратегий:

– чрезмерную зависимость от внешнего контроля и трудности с самостоятельным принятием решений;

– протестное поведение и агрессию как реакцию на жёсткие ограничения.

Особую роль в преодолении трудностей адаптационного периода играют именно детско-родительские отношения [2]. Каждый стиль воспитания по-своему влияет на эмоциональную устойчивость первоклассника. Поэтому исследование детско-родительских отношений становится значимым фактором для понимания того, как помочь ребёнку успешно пройти период привыкания к школе.

Современные исследования убедительно подтверждают, что психологическая адаптация первоклассников к школе, понимаемая как субъективное благополучие, является прямым результатом освоения ребёнком новой социальной позиции – позиции ученика [3].

Согласно данным О. А. Карабановой, психологическое благополучие младших школьников определяется не только индивидуальными особенностями ребёнка, но и готовностью родителей к трансформации отношений в связи с переходом к школьному обучению [3]. Родители, способные перестраивать взаимодействие и поддерживать учебную самостоятельность ребёнка, создают условия для успешной адаптации.

Дисгармоничные типы родительского воспитания, напротив, выступают фактором, препятствующим успешной психологической адаптации ребёнка к школе [3]. Этот вывод подчёркивает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы с родителями по формированию конструктивных стратегий взаимодействия с детьми в период школьного обучения.

Несмотря на большое количество исследований, посвящённых проблеме психологической готовности детей к школе и их адаптации, многие аспекты этого сложного феномена требуют дальнейшего осмысления. Особую научную дискуссию вызывает вопрос о роли различных социальных факторов в формировании компонентов школьной зрелости [1].

Таким образом, стиль семейного воспитания является одним из ключевых факторов, определяющих успешность адаптации ребёнка к школе. Наиболее благоприятным признаётся авторитетный стиль, сочетающий эмоциональное принятие, разумную требовательность и уважение к самостоятельности ребёнка [2]. Это подчёркивает необходимость разработки программ психолого-педагогической поддержки родителей в период подготовки и начала школьного обучения.

Список источников

1. Влияние стиля детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников к школе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6.

2. Жемерикина Ю. И. Особенности стиля семейного воспитания и их роль в формировании психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 4.

3. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16–26.

4. Шабан О. В. Связь детско-родительских взаимоотношений и уровня социально-психологической адаптации детей к детскому саду // Вестник экспериментального образования. 2016. № 4. С. 2.

5. Кузнецова А. В. Влияние стиля семейного воспитания на адаптацию ребенка к условиям детского сада: Выпускная квалификационная работа. М. : МГППУ, 2018. С. 5.

6. Толчина Е. В. Взаимосвязь стиля родительского воспитания и особенностей социально-психологической адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения : магистерская диссертация. М. : МГППУ, 2020.

УДК 37.013.42:316.356.2-021.332

Проблематизация социально-педагогического взаимодействия с неполными семьями в меняющихся условиях

Problematization of socio-pedagogical interaction with single-parent families in changing conditions

Лушникова Анна Андреевна, Первушина Нина Андреевна
Lushnikova Anna Andreevna, Pervushina Nina Andreevna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Аннотация. В статье проанализированы различные подходы к пониманию неполной семьи. Обнаружено отсутствие определенности в понимании термина «неполная семья», акцент на «неполноценность» и компенсацию этой «неполноценности» в педагогических исследованиях. В условиях меняющегося мира и ситуации неопределенности актуальным представляется прояснение способов взаимодействие социального педагога с неполными семьями, которые рассматриваются как уязвимые. Через семиотические методы предложены перспективы решения обнаруженных сложностей.
Ключевые слова: образование детей, неполная семья, семиотическая диагностика, семиотический оптимум
Keywords: children's education, single-parent families, semiotic diagnostics, semiotic optimum

По результатам Всероссийской переписи населения 2020 г., в России 61,5% семей с детьми до 18 лет являются полными [1], то есть предполагается, что в таких семьях заботой о детях и их воспитанием занимаются оба родителя. Следовательно, примерно 1/3 детей живет и воспитывается в неполных семьях с одним родителем. В Томске похожая статистика: 36,5% неполных семей [1]. Всё это выглядит как проблема, и складывается впечатление, что неполная семья является некой аномалией, отклонением от нормы. Неполные семьи и, главное, дети, воспитывающиеся в них, часто находятся в уязвимом положении, сталкиваются с трудностями. А специфика педагогической работы с неполной семьёй заключается в оказании помощи родителю в воспитании ребёнка. Вместе с тем такое количество неполных семей демонстрирует, что вслед за меняющимся миром трансформируется и институт семьи, вследствие чего его структура становится разнообразной, а «неполная семья» становится одной из форм семейного устройства. При этом мы знаем, как обучать нормальных детей, но есть дети с особенными обстоятельствами, требующими особого подхода и внимания. Обнаружение «белых пятен» при изучении данной проблемы будет являться целью статьи.

Что же имеется в виду под «неполнотой» семьи? На первый взгляд определение неполной семьи не вызывает сложностей: к неполным семьям относят семьи, в которых заботой о ребенке, его воспитанием занимается один из родителей. Определение неполной семьи, представленное в «Демографическом понятийном словаре», подтверждает это интуитивное понимание: «семья с ребенком (или несколь-

© Лушникова А. А., Первушина Н. А., 2026

кими детьми), в которой нет супружеской пары, либо эта пара есть, но супруги не являются родителями детей (ребенка). Часто синонимом неполной семьи считается семья с одним родителем (one parent family), состоящая из одинокого родителя с детьми» [2, с. 189]. Обращает на себя внимание продолжение определения: «семья с одним родителем – это основной, но не единственный тип неполной семьи» [2, с. 189]. Возникает вопрос, какие еще есть варианты? Остановимся на этом подробнее: какие существуют определения и варианты неполной семьи.

Поскольку трудности неполных семей часто включают юридические вопросы, обратимся сначала к правовому полю. Так, в Налоговом кодексе РФ и Трудовом кодексе РФ присутствует определение единственного, одинокого родителя, но оно затрагивает не все варианты неполных семьей, а в Семейном кодексе РФ данные определения и вовсе отсутствуют. В Национальном стандарте РФ ГОСТ 52495-2005 «Социальное обслуживание населения. Термины и определения» под неполными семьями понимают семьи, в которых «детей или ребенка воспитывает один из родителей» [3]. Социологические исследования демонстрируют схожую позицию: неполнота семьи подразумевает наличие одного родителя, причем не важно, был или нет второй родитель изначально [4]. В психологических исследованиях акцент смещен на взаимоотношения внутри семьи: неполная семья – это «малая группа с частичными неполными связями, в которой нет традиционных отношений “мать-отец-ребёнок”» [5, с. 103].

В педагогических исследованиях неполная семья считается «семьей группы риска», то есть неполнота семьи способствует неблагополучному воспитанию. Речь идет о «воспитательной неполноценности» [6], «семейной недостаточности» [7], имеется в виду, что неполная семья не в состоянии обеспечить полноценное воспитание и содержание детей, что увеличивает вероятность неблагоприятных последствий в жизни ребёнка и способствует формированию девиантного поведения [8, с. 13]. Кроме того, неполные семьи могут столкнуться с предубеждениями, стигматизацией. Всё перечисленное затрудняет процесс социализации, обучения и развития детей. Это обуславливают потребность неполных семей в социальной и общественной защите.

Иногда, пытаясь избежать стигматизации неполных семей, некоторые исследователи используют термин «монородительская семья», определяя его как «домохозяйство, включающее только одного взрослого, на иждивении которого вместе с ним проживают дети» [9, с. 69], или «домохозяйство с одиноким родителем, где проживают дети до 18 лет с одним родителем – не обязательно биологическим – и возможно с кем-либо еще» [9, с. 69]. Однако здесь акцент делается на материальную составляющую, которая, несомненно, является важной частью, но не единственной характеристикой неполной семьи. Однако сам термин «монородительская семья» близок к зарубежному пониманию неполной семьи: например, немецкий и английский вариант – «семья с одним родителем»; финский – «заботящийся в одиночку» [6]. Таким образом, видим существование разных подходов к определению неполной семьи и отсутствие единства в понимании этого явления.

К образованию неполных семей приводят различные печальные факты: смерть одного из родителей, их раздельное проживание, расторжение брака и другие. По-

этому формат существования неполных семей разнообразен и выделяют несколько классификаций неполных семей. Наиболее часто используемая типология неполной семьи определяется причинами её возникновения: внебрачная, осиротевшая, разведённая и распавшаяся [5, 6]. Помимо типологии по происхождению существуют ещё две основные классификации. Второй вариант разделяет неполные семьи по количеству поколений: простая (однопоколенная) неполная семья включает одного из родителей и ребёнка (детей); в расширенном варианте (многопоколенная) неполной семьи присутствуют другие родственники [6]. Ещё одна популярная классификация различает материнские и отцовские неполные семьи [6]. В каждом варианте неполной семьи наблюдаются специфические сложности, но при этом прослеживаются и похожие: например, материальные трудности, ограниченное время на воспитание ребенка, совмещение ролей обоих родителей. Эти уязвимости нужно учитывать при социально-педагогической работе с ними. Необходимо обратить внимание на то, что в данных определениях и классификациях учтены далеко не все варианты неполных семей. Например, вариант (который становится заметен, если посмотреть вокруг) неравномерного участия родителей в воспитании детей: в семье есть оба родителя, но по каким-то причинам один из родителей не общается с ребенком, не участвует в его воспитании, отсутствует в силу разных обстоятельств. По сути, это тоже неполная семья, поскольку ребенок взаимодействует только с одним родителем. Кроме того, в воспитании детей часто участвуют приглашенные люди, например, няни, которые могут заменить одного или обоих родителей, компенсируя упомянутую «недостаточность».

Традиционно, деятельность социальных педагогов, работающих с неполными семьями, включает три основных составляющих: посредническую, образовательную и психологическую. Посредничество осуществляется в трёх направлениях: во-первых, помощь в улучшении детско-родительских отношений и сплочении через организацию семейного досуга [10]; во-вторых, сотрудничество с различными учреждениями [11]; в-третьих, консультирование по вопросам социальной защиты и мерам социальной поддержки. Взаимодействие с неполными семьями осуществляется с учетом специфики неполных семей, возрастных, психологических, физических особенностей детей. А сама работа реализуется через образовательные учреждения, дошкольные и школьные заведения, центры социальной помощи семье и детям, религиозные организации, кризисные центры и приюты, добровольческие группы. Суть деятельности представленных организаций и работы социального педагога в них заключается в выявлении нуждающихся в дополнительной защите, помощи семьям, организации дополнительных образовательных программ, поддержке родителей в воспитании детей. Обратим внимание, на то, что на территории Томской области не существует специализированных организаций по работе с неполными семьями. Согласно данным, представленным на официальном сайте Департамента по вопросам семьи и детей Томской области[1], в городе Томске

[1] На сайте Департамента по вопросам семьи и детей Томской области представлены все центры социальной помощи семье и детям, находящиеся в Томске и в Томской области. URL: https://depsd.tomsk.gov.ru/people/front/depo

работают МАУ «Центр профилактики и социальной адаптации «Семья»», ОГКУ «Центр социальной помощи семье и детям «Огонёк»», а в Томской области – восемь центров социальной помощи семье и детям (Асиновский, Каргасокский, Колпашевский, Молчановский, Парабельский, Томский, Чаинский районы, ОГБУ «Центр социальной помощи семье и детям г. Стрежевого»). Социально-педагогические меры поддержки, реализуемые в этих центрах, направлены на помощь разным категориям семей, работа с неполными семьями является составной частью их деятельности.

Итак, позиция педагогики исходит из того, что неполная семья – это признак неблагополучия, отклонения от нормы, а полная семья является нормальной и более благополучной. Однако упускается из внимания тот факт, что далеко не все полные семьи благополучные, и далеко не все неполные семьи неблагополучные. Мы видим, с одной стороны, некоторую неопределенность в терминологии и разграничении видов неполных семей, с другой стороны, очевидно большое количество неполных семей (больше 1/3 всех семей) обращает внимание на трансформационные процессы в обществе. Следовательно, в современных условиях меняющегося мира понятие неполной семьи требует уточнения. Итак, первое «белое пятно» – это проблема дефиниций и дескрипций.

Проблема заключается в том, что нет инструмента, который позволил бы измерить благоприятность отношений в семье, а социальным педагогам нужно работать здесь и сейчас. В поиске решения проблемы мы будем исходить из следующих соображений: во-первых, растущие в неполных семьях дети характеризуются не «неполноценностью», а «уязвимостью»; во-вторых, в ряде статей зафиксированы «трансформация роли педагога», «персонализация образования», и «разнородность ожиданий от образования» [12]; в-третьих, отсутствуют специализированные центры для неполных семей; в-четвертых, образование является семиотической системой. Подобный ракурс рассмотрения вопроса открывает перспективы применения процедур семиотического оптимума [13–15] и семиотической диагностики [16] в условиях отсутствия подходящего метода измерения. Если вспомнить определение неполной семьи А. С. Макаренко, то мы понимаем, насколько кардинально меняется социальная действительность. И ее изменения носят семиотический характер.

«Семиотический оптимум» применяется как «паллиатив» [13, с. 307–308], то есть рассматривается как «временное решение: человек не может ждать, пока пройдет “временное”, человеку нужно не утратить ценность образования в неопределённых условиях» [12, с. 262]. Подобное определение семиотического оптимума подчеркивает, что его можно применять «в сложных обстоятельствах, в которых субъект должен решить, что и как делать» [12, с. 262], но при этом предпочтительность варианта не ясна или же вариант на данный момент вовсе отсутствует.

Семиотическая диагностика позволяет «диагностировать тенденции в системе образования» [12, с. 262] через символизацию жизненных целей субъектов образования по признакам, выраженным в семиотической форме. Методы семиотической диагностики позволяют через запрос на дополнительное образование исследовать

жизненные цели субъектов образования. Поскольку мы выяснили, что неполные семьи являются одной из форм существования семьи, а организаций, помогающих только неполным семьям, не обнаружили, можем сделать вывод, что выявление спроса на дополнительное образование в конечном итоге открывает возможность оказывать индивидуализированную поддержку неполным семьям с учетом потребностей и интересов каждого ребёнка.

Кроме того, в одной из публикаций авторы обратили внимание на то, что в реалиях меняющихся условий «образование должно быть не просто адаптивным, но и предвосхищающим запросы общества» [12, с. 265]. Что объясняет обращение к семиотическим методам в поиске решения проблемы, обозначенной в начале статьи: необходимость образования и оказания поддержки детям с особенными условиями и уязвимостями в ситуации трансформаций. Итак, второе «белое пятно» – это методология измерения и релевантность процедур измерения.

Список источников

1. Итоги всероссийской переписи населения 2020 года / Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom2_Vozrastno_polovoj_sostav_i_sostoyanie_v_brake (дата обращения: 1.02.2026).

2. Демографический понятийный словарь / под ред. Л. Л. Рыбаковского. М. : Центр социального прогнозирования. 2003. 352 с.

3. Селиванова О. В., Коробкова Н. Ю. Неполные семьи в регионах России: масштабы и социально-экономические характеристики // Социально-трудовые исследования. 2024. № 1 (54). С. 147–156.

4. Курбонова Н. М., Сапожникова Е.Е. Формирование и развитие семьи как социального института // Colloquium-Journal. 2019. № 20-3. С. 14–16.

5. Ковалёва Е. А., Сулима И. В. Проблема оптимизации детско-родительских взаимоотношений в неполной семье // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 102–108.

6. Нафикова Г. З. Понятие неполной семьи и ее типы // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 1. С. 241–243.

7. Тошев М. Ж. Влияние глобализации на развитие современного традиционного семейного воспитания // Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS). 2022. № 2. С. 163–168.

8. Курагина Г. С. К вопросу об уточнении понятий «семья группы риска», «дети группы риска» // Социальное обслуживание семей и детей : научно-методический сборник. 2019. № 18. С. 11–18.

9. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Социальная защищенность городской неполной семьи // Мир России. 2004. Т. 13, № 2. С. 66–95.

10. Черепанова С. Е. Деятельность социального педагога, связанная с коррекцией поведения детей из неполных семей // Актуальные проблемы науки и техники. Инноватика. 2023. С. 83–87.

11. Кантемирова Г. А., Датиев М. В. Неполная семья как объект деятельности социального педагога // Общество, образование, наука: современные тренды. 2020. С. 124–129.

12. Горбулёва М. С., Лушникова А. А., Первушина Н. А., Тетерин А. Ю. Выяснение запроса на характеристики образования в меняющихся условиях: постановка задачи // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2025. № 88. С. 260–271. DOI: 10.17223/1998863X/88/23

13. Мелик-Гайказян И. В. Семиотический оптимум: новый концепт для мысленных экспериментов с информацией // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 302–315. DOI: 10.17223/1998863X/82/28

14. Горбулева М. С., Мелик-Гайказян И. В. Визуализация специфики философского мировоззрения: обнаружение семиотического оптимума в подборе иллюстративного материала для открытой лекции // ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики. 2024. № 1 (39). С. 143–166.

15. Горбулева М. С., Мелик-Гайказян И. В., Первушина Н. А. Конструирование семиотического оптимума в студенческом конспекте (на примере открытой лекции «Этика» в курсе «Философия») // ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики. 2024. Вып. 2 (40). С. 120–144. DOI: 10.23951/2312-7899-2024-2-120-144

16. Мелик-Гайказян И. В. Методология моделирования структур элитного образования // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 57–75.

УДК 37.013.42-058.85:17.022.1

Психологические особенности формирования смысложизненных ориентаций потенциальных замещающих родителей в системе воспроизводства человеческого капитала региона

Psychological features of the formation of meaningful life orientations of potential substitute parents in the regional human capital reproduction system

Манузина Надежда Николаевна, Садиева Марина Станиславовна
Manuzina Nadezhda Nikolaevna, Sadieva Marina Stanislavovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования смысложизненных ориентаций (СЖО) потенциальных замещающих родителей в контексте задачи воспроизводства человеческого капитала на региональном уровне. Актуальность работы обусловлена необходимостью повышения эффективности подготовки кандидатов и снижения рисков вторичного сиротства как фактора, дестабилизирующего социальную систему региона. Экспериментальная база исследования включала кандидатов, прошедших подготовку в Школе приемных родителей при отделе по опеке и попечительству Управления по социальной политике Администрации Томского района. В ходе исследования выявлены специфические профили мотивации и смысловых структур, влияющих на готовность к принятию ребенка в семью. Обсуждаются корреляции между уровнем осмысленности жизни и психологической устойчивостью кандидатов. Результаты интерпретируются в рамках трехуровневой модели воспроизводства человеческого капитала (стратегический – трансляционный – субъектный уровни), где подготовка замещающих родителей рассматривается как механизм смыслового замыкания между государственной социальной политикой и индивидуальными семейными траекториями. Сформулированы рекомендации для органов опеки по совершенствованию психологического сопровождения процесса замещающего родительства.

Ключевые слова: замещающая семья, смысложизненные ориентации, кандидаты в усыновители, опека и попечительство, психологическая готовность, воспроизводство человеческого капитала, трансляционный уровень, Томский район, вторичное сиротство
Keywords: substitute family, meaningful life orientations, candidates for adoptive parents, guardianship and guardianship, psychological readiness, human capital reproduction, translational level, Tomsk region, secondary orphanhood

Проблема устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остается одной из приоритетных задач социальной политики Российской Федерации. Несмотря на то, что в последнее время сокращается количество детей-сирот, находящихся в интернатных учреждениях, ввиду роста форм семейного устройства, таких как опека, приемные семьи, усыновление, остается проблема подготовки готовности замещающих семей взять на себя эту ответственность и качественно выполнять эту роль.

© Манузина Н. Н., Садиева С. С., 2026

В рамках исследования подготовка замещающих родителей рассматривается как элемент трансляционного уровня инновационной социальной экосистемы региона. Этот уровень обеспечивает перевод стратегических задач государственной социальной политики в индивидуальные семейные траектории. Ключевым барьером в этой трансляции выступает ценностно-смысловой разрыв между декларируемыми целями социальной защиты и реальными мотивами кандидатов.

Смысложизненные ориентации определяют не только общие жизненные цели человека, но и его способность преодолевать кризисы, брать на себя ответственность и выстраивать долгосрочные отношения. Для замещающего родителя, принимающего в семью ребенка с травматическим опытом, наличие четких, зрелых и реалистичных смыслов является критическим ресурсом. В терминологии исследования СЖО выступают эмпирическим индикатором механизма смыслового замыкания – процесса, обеспечивающего связность между макроцелями социальной политики и индивидуальными жизненными проектами.

Целью данной статьи является анализ особенностей формирования СЖО у потенциальных замещающих родителей на основе экспериментальных данных, полученных в ходе сотрудничества с отделом по опеке и попечительству Управления по социальной политике Администрации Томского района, в контексте задачи обеспечения устойчивости воспроизводства человеческого капитала на региональном уровне.

Исследование опирается на:

1) системно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) – СЖО рассматриваются как внутренние регуляторы активности личности;

2) трехуровневую модель воспроизводства человеческого капитала: стратегический уровень – государственная социальная политика, нормативное регулирование усыновления и опеки; трансляционный уровень – органы опеки, школы приемных родителей, службы сопровождения; субъектный уровень – кандидаты в замещающие родители, формирующие семейную идентичность;

3) концепцию психологических разрывов в системе воспроизводства деятельности: когнитивный разрыв – непонимание рисков и специфики замещающего родительства; ценностно-смысловой разрыв – конфликт между реальными мотивами кандидата и требованиями роли родителя; деятельностно-позиционный разрыв – отсутствие ресурсов для реализации родительской позиции.

Исследование проводилось на базе отдела по опеке и попечительству Управления по социальной политике Администрации Томского района в период с сентября по декабрь 2025 г. Томский район, являясь одним из крупнейших муниципальных образований Томской области, характеризуется смешанным типом расселения (городские поселения и сельские территории), что обеспечивает репрезентативность выборки для регионального анализа.

Выборка: 60 кандидатов в замещающие родители (45 женщин и 15 мужчин). Возраст участников варьировал от 28 до 52 лет (средний возраст 38,5 лет).

Распределение по семейному статусу:

– супружеские пары: 25 человек (12 пар + 1 одинокий супруг в паре);

– одинокие кандидаты: 35 человек.

По желаемой форме устройства:

– усыновление: 20 человек;

– опека/попечительство: 25 человек;

– приемная семья: 15 человек.

Для диагностики использовался комплекс методик, позволяющий оценить как количественные показатели СЖО, так и качественное содержание мотивации:

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева – 5 шкал: «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – Жизнь».

Опросник мотивации замещающего родительства (адаптированная версия) – выявление доминирующих мотивов (альтруистические, прагматические, компенсаторные, социальные).

Полуструктурированное интервью – глубинный анализ жизненного пути, наличие опыта воспитания, понимание рисков.

Диагностика проводилась индивидуально в помещении Администрации Томского района. Данные были анонимизированы. Для анализа эффективности СЖО выборка была разделена на две группы на основе экспертной оценки психологов органа опеки и результатов собеседования и данных из ШПР.

Группа 1 (высокая готовность): 35 человек – кандидаты, продемонстрировавшие адекватное понимание рисков, устойчивую мотивацию и эмоциональную стабильность.

Группа 2 (группа риска): 25 человек – кандидаты, у которых были выявлены признаки невротической мотивации, ригидности или неясности жизненных перспектив.

Таким образом, результаты исследования следующие:

1. Общие показатели смысложизненных ориентаций.

Сравнение средних значений по шкалам СЖО у кандидатов в замещающие родители Томского района с нормативными показателями (стандартная выборка взрослого населения) выявило ряд особенностей (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей СЖО у кандидатов (в стенах)

Шкала СЖО	Группа 1 (высокая готовность)	Группа 2 (группа риска)	Норма (популяция)
Цели в жизни	24,5	19,2	22,0
Процесс жизни	23,8	20,1	21,5
Результативность	22,1	18,5	20,0
Локус контроля – Я	25,0	21,3	23,0
Локус контроля – Жизнь	21,5	17,8	20,0
Общий показатель осмысленности	116,9	96,9	106,5

Анализ данных табл. 1 показал, что кандидаты из группы 1 демонстрируют статистически значимо более высокие показатели по всем шкалам ($p < 0,05$). Осо-

бенно показателен разрыв в шкале «Цели в жизни». Кандидаты, успешно проходящие отбор, имеют четкое представление о том, зачем они берут ребенка. Это не абстрактное «хочу помочь», а конкретизированная цель: «дать семейный опыт», «реализовать педагогический потенциал», «расширить семью».

В группе 2 наблюдается снижение показателя «Общий показатель осмысленности». Это свидетельствует о том, что для части кандидатов идея замещающего родительства является попыткой заполнить экзистенциальный вакуум, а не осознанным выбором. В терминологии исследования это проявление ценностно-смыслового разрыва между транслируемой социальной политикой («устройство ребенка в семью») и индивидуальными мотивами кандидата («компенсация одиночества»).

2. Специфика шкалы «Процесс жизни».

Высокие баллы по шкале «Процесс жизни» в группе 1 (23,8) указывают на то, что эти люди воспринимают воспитание как ценность само по себе. Они готовы вкладываться в отношения «здесь и сейчас». В группе 2 выявлена интересная тенденция: при средних показателях процесса, некоторые кандидаты (особенно одинокие женщины старше 45 лет) показывали низкий балл по «Процессу», но высокий по «Целям». В интервью это проявлялось как ориентация на будущий результат: «Я воспитаю его человеком, и он будет обо мне заботиться в старости». Такая инструментализация ребенка является серьезным фактором риска. Если ребенок не оправдает ожиданий (например, из-за особенностей здоровья), смысл жизни кандидата рушится.

С точки зрения модели воспроизводства человеческого капитала, это указывает на недостаточность работы трансляционного уровня (школы приемных родителей, службы сопровождения) по формированию реалистичных представлений о родительской деятельности. Требуется внедрение механизма совместной схематизации – выработки общего языка между кандидатами и специалистами органов опеки о реальных рисках и ресурсах замещающего родительства.

3. Шкала «Локус контроля и ответственности» показывает, насколько человек готов взять на себя ответственность.

В группе 1 данный показатель оказался самым высоким (25,0), что свидетельствует о том, что респонденты готовы к ответственности за приемного ребенка и обеспечению благоприятной атмосферы в семье. В группе 2 были получены противоречивые результаты. Часть опрошенных имеют низкие показатели, что говорит о том, что они не готовы к предстоящим трудностям и не смогут взять на себя ответственность. Другая часть имеет завышенный показатель, что говорит о том, что приемный ребенок может столкнуться с гиперопекой. Интервьюирование данной группы показало, что взрослые примеряют на себя статус «спасателя» и готовы любой ценой «спасти детей», даже в ущерб собственным интересам.

4. Типология смысловых профилей кандидатов.

В ходе бесед с кандидатами в отделе опеки Томского района были выделены типичные формулировки, отражающие уровень сформированности смыслов (табл. 2).

Кандидаты типа А преимущественно вошли в группу 1. Кандидаты типа В, несмотря на высокий эмоциональный накал, были отнесены к группе риска из-за ригидности ожиданий.

Таблица 2

Типичные формулировки, отражающие уровень сформированности смыслов

Тип	Характеристика	Пример формулировки	Группа риска
Тип А (зрелые смыслы)	Сбалансированные цели, реалистичные ожидания, понимание рисков	«Мы с мужем понимаем, что будет трудно. У нас есть опыт, ресурсы и поддержка родственников. Ребенок для нас – новый член семьи со своей историей, которую мы уважаем»	Группа 1
Тип Б (неопределенные смыслы)	Размытые цели, низкая конкретизация мотивов	«Просто жалко детей. Хочется сделать доброе дело. А там посмотрим»	Группа 2
Тип В (рисковые смыслы)	Компенсаторная мотивация, инструментализация ребенка	«Я хочу, чтобы он меня любил больше всех. Я отдам ему всю жизнь»	Группа 2

Анализ демографических факторов: мужчины-кандидаты (в основном в составе пар) демонстрируют более высокие показатели по шкале «Результативность жизни». Они чаще воспринимают устройство ребенка как проект, требующий ресурсов и плана. Женщины-кандидаты (особенно одинокие) чаще показывают высокие значения по шкале «Процесс жизни» и эмоциональной вовлеченности.

Возрастной фактор: кандидаты в возрасте 35–45 лет показали наиболее сбалансированный профиль СЖО. Молодые кандидаты (до 30 лет) чаще имели высокие цели, но низкую уверенность в результативности. Кандидаты старшего возраста (50+) в ряде случаев демонстрировали снижение показателя «Локус контроля – Жизнь», что связано с ощущением ограниченности временных ресурсов.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы в рамках концепции исследования:

1. Подготовка замещающих родителей как элемент трансляционного уровня.

Школа приемных родителей (ШПР) и службы сопровождения выступают ключевым звеном между государственной социальной политикой (стратегический уровень) и индивидуальными семейными траекториями (субъектный уровень). Эффективность этого звена определяется не объемом переданной информации, а способностью обеспечить смысловое замыкание – формирование у кандидата реалистичной, устойчивой мотивации.

2. Диагностика СЖО как инструмент аудита системных разрывов.

Разработанный диагностический комплекс (СЖО + опросник мотивации + интервью) может быть использован как инструмент выявления ценностно-смысловых разрывов на ранней стадии подготовки кандидатов. Кандидаты с общим показателем осмысленности ниже 90 стен требуют дополнительного сопровождения.

3. Механизмы интеграции для повышения устойчивости замещающих семей.

На основе выявленных разрывов предлагаются три механизма интеграции, соответствующие механизмам исследования (табл. 3).

Таблица 3

Механизмы интеграции

Показатель	Цель	Инструменты
Совместная схематизация	Выработка общего языка о рисках и ресурсах родительства	Групповые сессии в ШПР, разбор кейсов, встречи с опытными приемными родителями
Перепозиционирование	Трансформация позиции «спасателя» в позицию «родителя-партнера»	Индивидуальные консультации, модули по ресурсам и границам, работа с ожиданиями
Смысловое замыкание	Формирование устойчивой родительской идентичности	Постшкольное сопровождение (6–12 месяцев), группы взаимопомощи, мониторинг смысложизненных ориентаций

4. Масштабируемость модели.

Предложенный подход может быть тиражирован на другие муниципальные образования Томской области и регионы СФО, так как основан на инвариантных психологических механизмах, не зависящих от конкретной локализации. Это соответствует задаче о разработке масштабируемой концепции психологического сопровождения воспроизводства человеческого капитала.

На основании полученных экспериментальных данных для Администрации Томского района и аналогичных ведомств предлагаются следующие меры по оптимизации работы с кандидатами:

Включение диагностики СЖО в обязательный протокол. Результаты теста СЖО Д. А. Леонтьева должны рассматриваться комиссией по устройству детей не как основание для отказа, а как маркер для определения необходимости дополнительного сопровождения. Кандидаты с низким общим показателем осмысленности (ниже 90 стен) должны направляться на углубленную консультацию с клиническим психологом.

Дифференциация программ подготовки в ШПР. Для кандидатов с выявленной компенсаторной мотивацией (поиск смысла через ребенка) необходимо вводить специальные модули в Школе приемных родителей, направленные на расширение жизненных горизонтов, поиск ресурсов вне сферы родительства. Важно донести мысль, что ребенок не может быть единственным смыслом жизни взрослого.

Постшкольное сопровождение с акцентом на смысловую сферу. Службе сопровождения, работающей с замещающими семьями, необходимо на протяжении первых шести месяцев осуществлять мониторинг не только бытовых условий, но и эмоционального состояния замещающих родителей и ребенка.

Создание групп, где замещающие семьи могли помочь друг другу не только советами, но и поделиться ситуациями. Такие группы позволят получить советы от более опытных родителей.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить значимость смысложизненных ориентаций замещающих родителей и их психологической готовности к будущему родительству. Кандидаты с высоким уровнем осмысленности жизни, сбалансированным локусом контроля и реалистичными целями демонстри-

руют большую устойчивость к стрессу и готовность к долгосрочному принятию ответственности.

Выявлено, что значительная часть кандидатов (около 40% от общей выборки в рамках данного исследования) имеет риски, связанные с искажением мотивации (компенсация одиночества, поиск подтверждения собственной значимости). Это требует пересмотра подходов к психологическому отбору: от констатации отсутствия противопоказаний к активному формированию ресурсного состояния кандидата.

В рамках исследования результаты интерпретируются как подтверждение наличия системных психологических разрывов между стратегическим уровнем (государственная социальная политика) и субъектным уровнем (семейные траектории). Преодоление этих разрывов требует целенаправленной работы трансляционного уровня (органы опеки, ШПР, службы сопровождения) с использованием механизмов совместной схематизации, перепозиционирования и смыслового замыкания.

Внедрение предложенных рекомендаций в практику работы отдела по опеке и попечительству Управления по социальной политике Администрации Томского района позволит не только повысить качество отбора, но и снизить процент возвратов детей, обеспечивая стабильность и безопасность новой семейной среды для воспитанников. Это, в свою очередь, вносит вклад в задачу устойчивого воспроизводства человеческого капитала региона.

Дальнейшие исследования планируется направить на лонгитюдное отслеживание сформированных семей для проверки прогностической валидности показателей СЖО, а также на адаптацию модели для других муниципальных образований Томской области в рамках кросстерриториального дизайна исследования.

Список источников

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М. : Академия, 2020. 320 с.
2. Семейный кодекс Российской Федерации. М. : Проспект, 2023. 45 с.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 2000. 112 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 144 с.
5. Ожегова Е. В. Психологическая готовность к приемному родительству. СПб. : Речь, 2018. 254 с.
6. Отчет о деятельности органов опеки и попечительства Томской области за 2025 год. Томск : Департамент социальной защиты, 2026. 114 с.
7. Садиева М. С., Федорова Н. А. Подходы к реализации магистерской программы «Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних», Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, № 4. С. 161–165.
8. Садиева М. С. Вовлечение магистрантов (образовательная программа «Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних») в исследовательскую деятельность в условиях цифровизации // Организация проектной и исследовательской деятельности: субъектность в условиях цифрового мира : материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 2025. С. 25–30.
9. Садиева М. С., Иксанова Н. Г., Дроздецкая И. А. Подготовка педагогических кадров для региона: практики интеграции // Primo Aspectu. 2025. № 2 (62). С. 61–66.
10. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Копинг-поведение и профилактика наркомании. М. : Генезис, 2019. 254 с.
11. Материалы внутреннего архива отдела по опеке и попечительству Администрации Томского района (2023–2026 гг.).
12. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Школа культурной политики, 1995. 560 с.

УДК 371.015.3; 316.624

Социально-педагогическая профилактика дефицитов развития у детей 3–4 лет в домашних условиях

Social and pedagogical prevention of developmental deficiencies in children aged 3–4 years at home

Тихомирова Светлана Евгеньевна
Tikhomirova Svetlana Evgeneevna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Буравлева Наталья Анатольевна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия,
buravljova-nata-bn@rambler.ru

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной социально-педагогической проблеме – обеспечению качественного когнитивного развития детей младшего дошкольного возраста 3–4 лет, не охваченных системой дошкольного образования. Рассматриваются возрастные особенности развития восприятия, внимания, памяти и мышления в данном возрастном периоде. Обосновывается высокая значимость целенаправленных развивающих занятий в семье для профилактики педагогической запущенности и задержек в развитии ребенка. В качестве практического решения представлена часть авторской программы «Когнитивный старт», представляющая собой структурированный комплекс игровых упражнений для самостоятельного применения родителями. Ключевой особенностью программы является её ориентация на использование предметов домашнего обихода и природных материалов, что позволяет трансформировать повседневное семейное пространство в эффективную развивающую среду. В статье описаны методологические основы, принципы, структура и содержание программы, делающие её доступным социально-педагогическим инструментом поддержки семейного воспитания.

Ключевые слова: когнитивное развитие, младший дошкольный возраст, социальная педагогика, семейное воспитание, развивающая среда, игровые упражнения, дети, не посещающие ДОУ

Keywords: cognitive development, early preschool age, social pedagogy, family education, developmental environment, play exercises, children not attending preschool

Современная социально-педагогическая практика сталкивается с необходимостью поиска новых форм поддержки разных категорий семей. Одной из таких категорий являются семьи с детьми младшего дошкольного возраста (3–4 лет), которые по различным причинам (состояние здоровья, семейные обстоятельства, выбор родителей) не посещают детское дошкольное учреждение. Этот возраст является сензитивным периодом для стремительного становления базовых познавательных процессов. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, именно в этом возрасте закладываются основные психические функции, развитие которых происходит в ведущей деятельности – игре и предметном манипулировании [1]. Ключе-

© Тихомирова С. Е., 2026

вые особенности развития детей 3–4 лет включают: переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, активное формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина), преобладание непроизвольного внимания и памяти, которые начинают приобретать элементы произвольности [2, 3].

Отсутствие системной психолого-педагогической поддержки в этот период создаёт серьёзные риски. У детей, лишённых специально организованной развивающей среды и игрового взаимодействия со взрослым, могут наблюдаться замедленные темпы формирования познавательных операций, сужение сенсорного опыта, низкий уровень познавательной активности. Это, в свою очередь, часто становится фоном для задержек речевого развития и общего психического генеза, формируя предпосылки для будущих трудностей в школьном обучении [4]. Таким образом, организация развивающей среды и деятельности в условиях семьи становится не просто частным делом родителей, а значимой социально-педагогической задачей, направленной на обеспечение равных стартовых возможностей для всех детей.

Однако родители, не имеющие специального педагогического образования, часто испытывают трудности в организации системных занятий. Им не хватает структурированных, методически выверенных и при этом доступных для реализации в домашних условиях инструментов. Существующие коммерческие пособия и разрозненные онлайн-материалы не всегда учитывают возрастную специфику и принципы развивающего взаимодействия, что снижает их эффективность.

В ответ на эту потребность была разработана практико-ориентированная программа «Когнитивный старт». Её цель – гармоничное развитие базовых когнитивных способностей детей 3–4 лет через специально организованную игровую деятельность, осуществляемую родителями самостоятельно в условиях домашней и окружающей среды. Методологической основой программы послужили деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), сенсорные методики М. Монтессори, адаптированные приёмы развития мышления, памяти и внимания [1, 3, 5]. Важнейшим этапом стало эмпирическое обоснование: анализ результатов первичной диагностики 50 детей 3–4 лет в дошкольном образовательном учреждении, что позволило выявить типичные «зоны ближайшего развития» и определить оптимальный уровень сложности заданий.

Программа построена на принципах, полностью соответствующих ФГОС дошкольного образования (приказ № 1155 от 17.10.2013 г.): поддержка разнообразия детства, содействие и сотрудничество детей и взрослых, формирование познавательных интересов, возрастная адекватность [6]. Конкретными принципами реализации стали:

1. Игровой формат и интеграция: все задания – это игры, комплексно развивающие несколько процессов (например, сортировка посуды тренирует восприятие, внимание и логику).

2. Средовой подход: в качестве дидактического материала используются бытовые предметы (посуда, одежда, крупы) и природные материалы (листья, камешки, шишки), что интегрирует развитие в повседневную жизнь.

3. Гибкость и вариативность: родители могут комбинировать упражнения, создавая индивидуальный маршрут с учётом интересов ребёнка.

4. Краткость и системность: рекомендуется проводить 2–3 занятия в неделю по 10–15 минут, что соответствует возрастной норме работоспособности ребенка.

5. Партнёрская позиция взрослого, родитель – доброжелательный организатор, а не контроллер.

Эти принципы снимают барьеры, связанные с нехваткой времени средств и специальных педагогических знаний у родителей.

Структура программы когнитивный старт включает три блока, направленных на развитие ключевых составляющих познавательной сферы детей 3–4 лет.

1. Развитие восприятия: 15 упражнений на дифференциацию цвета, формы, величины и звука. Задание этого блока демонстрирует родителям, как развивать зрительное, тактильное и слуховое восприятие ребёнка в обыденных условиях. Например, упражнение «Цветная охота дома и на улице» тренирует дифференциацию цвета, используя интерьер квартиры или сезонные изменения в природе. «Волшебный мешочек с сокровищами» с бытовыми предметами (губка, ложка, шишка) развивает тактильную чувствительность и умение опознавать предмет по комплексу свойств, упражнения «Сортировка посуды» или «Помоги маме разложить макароны» закладывают основы классификации по форме и назначению, интегрируя развивающую деятельность в домашние обязанности.

2. Развитие памяти и внимания: 15 упражнений на тренировку концентрации, объёма и устойчивости. Задание этого блока предлагает игры на тренировку концентрации и запоминания в контексте семейного взаимодействия. Упражнение «Что исчезло со стола?» с использованием посуды или фруктов, развивает объём и устойчивость внимания. «Повтори узор из листьев/камушков» тренирует зрительную память и способность действовать по образцу, используя природный материал, собранный на прогулке. «Тактильное лото в мешочке» с парными пуговицами или каштанами развивает тактильную память и внимание к деталям. «Найди отличия на кухне» превращает повседневное пространство в тренажёр наблюдательности.

3. Развитие мышления и интеллекта: 15 упражнений на формирование операций сравнения, обобщения, классификации и установление причинно-следственных связей. Задания блока нацелены на формирование базовых логических операций. «Четвертый лишний» с реальными овощами и игрушкой, учит ребёнка обобщению и выделению существенного признака. «Помоги бабушке сварить суп», сформирует понимание функционального назначения предметов и основ классификации. «Что будет, если…?» закладывает основы причинно-следственного мышления через простые домашние эксперименты. «Создай ритмический ряд» из столовых приборов (ложка, вилка, ложка…) развивает способность к анализу и синтезу последовательности.

Социально-педагогический потенциал программы состоит в том, что каждое упражнение программы выполняет двойную функцию: развивающую для ребёнка и обучающую для родителя. Система заданий учит взрослого:

1. Видеть развивающий потенциал в обычных предметах (пуговицы для сортировки, столовые приборы для сравнения).

2. Грамотно формировать инструкции и вопросы, стимулирующие мыслительную активность ребёнка («Почему этот предмет лишний?», «На что это похоже?»

3. Организовать совместную деятельность, основанную на сотрудничестве, а не на давлении.

4. Наблюдать за процессом ребёнка, отмечая не только результат, но и приложенные усилия.

Программа «Когнитивный старт» выступает не просто сборником игр, а методическим проводником для родителей, перестраивающим характер их повседневного общения с ребёнком на педагогически осмысленную основу. Она реализует ключевую задачу специальной педагогики – активизацию внутренних ресурсов семьи для преодоления социальных рисков, связанных с дефицитом образовательных возможностей у ребёнка. Предлагаемый подход позволяет рассматривать семью не как объект коррекции, а как полноправного субъекта образовательного процесса, способного создать полноценную развивающую среду вне институционных рамок дошкольного учреждения. Реализация подобных программ в практике социально-педагогического сопровождения способна стать эффективным направлением профилактической работы и поддержки родительской компетентности.

Организационный компонент программы содержит чёткие рекомендации для родителей: фиксация режима, акцент на похвале за усилия, приоритет положительного эмоционального фона. Для оценки эффективности предлагается введение простого дневника наблюдений.

Таким образом, программа «Когнитивный старт» представляет собой научно обоснованный социально-педагогический ресурс. Она трансформирует семейную среду в развивающую, вооружает родителей конкретным инструментарием и способствует профилактике когнитивных дефицитов у детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение. Данный подход открывает новые возможности для социально педагогической работы по поддержке семьи как основного инструмента раннего развития ребёнка, обеспечивая доступность и качество дошкольного образования вне организационных стен.

Список источников

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.

2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет : учебное пособие для воспитателей детского сада. М. : Просвещение, 1988. 144 с.

3. Эльконин Д. : Академия, 2007. 384 с.

4. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология. М. : Владос, 2008. 366 с.

5. Монтессори М. Дом ребёнка: метод научной педагогики. М. : Аст, 2006. 269 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155. URL: http://base.garant.ru/70512244/ (дата обращения: 30.01.2026).

УДК 376.6

Сопровождение социализации детей из многодетных семей как направление деятельности социального педагога

Supporting the socialization of children from large families as an area of activity for a social educator

Мозгунова Татьяна Владимировна
Mozgunova Tatiana Vladimirovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Демина Людмила Сергеевна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, eremina_ls@tspu.ru

Аннотация. В статье исследуется специфика социально-педагогического сопровождения процесса социализации детей, воспитывающихся в многодетных семьях. Проведен анализ ресурсов и рисков социализации в условиях многодетности, определены основные направления профессиональной деятельности социального педагога. Особое внимание уделяется интеграции ребенка в систему общественных отношений и преодолению факторов десоциализации. Автор отмечает особую значимость сопровождения социализации ребенка из многодетной семьи в цифровой среде (киберсоциализация). В заключении сделан вывод о нарастающей актуальности данной темы, а также ее связи с повышением требований к профессиональной компетентности социального педагога.
Ключевые слова: многодетная семья, механизмы социализации, социально-педагогическое сопровождение, социальная компетентность, профилактика дезадаптации, социальный педагог
Keywords: large family, socialization mechanisms, social and pedagogical support, social competence, prevention of maladjustment, social educator

В условиях текущей демографической трансформации (2024–2026 гг.) многодетная семья в России позиционируется как фундаментальная ячейка общества, обеспечивающая воспроизводство не только населения, но и традиционных ценностей. Однако, несмотря на государственную поддержку, в таких семьях часто встречаются педагогические проблемы, связанные в том числе и с качеством социализации детей. Сложная структура внутрисемейных связей, дефицит индивидуального внимания и риск экономической нестабильности создают специфический фон для взросления ребенка.

Деятельность социального педагога в этом контексте трансформируется из формального надзора в сложную систему сопровождения, где основной целью становится не просто адаптация ребенка к школе, а формирование его жизнестойкости в широком социальном смысле.

Научное осмысление социализации в многодетной семье традиционно опирается на работы А. В. Мудрика, который выделяет семейное воспитание как ключевой микрофактор формирования личности. В многодетной семье механизмы соци-

© Мозгунова Т. В., 2026

ализации имеют горизонтальную направленность: опыт передается не только от родителей к детям, но и внутри группы братьев и сестер. Это создает уникальную среду для развития эмпатии и навыков ведения переговоров [1].

Профессиональное внимание социального педагога должно быть сосредоточено на трех ключевых зонах риска:

– риск «вторичной стигматизации» (в образовательной среде до сих пор сохраняется инерционное отношение к детям из многодетных семей как к «трудным» или «нуждающимся», что может формировать у ребенка заниженную самооценку);

– дефицит культурного капитала (согласно исследованиям М. В. Шакуровой, многодетные семьи часто сталкиваются с «временной бедностью» родителей, когда на организацию содержательного досуга просто не остается ресурсов) [2];

– соперничество между детьми (борьба за родительское одобрение может перерасти в скрытые или явные конфликты, которые ребенок переносит в школьный коллектив в форме агрессии или, наоборот, социальной апатии).

Сопровождение – это всегда процесс, имеющий свою логику и технологический цикл. Ключевые направления и технологии деятельности социального педагога в рамках данного процесса следующие:

1. Проектирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Социальный педагог совместно с классным руководителем и психологом выстраивает траекторию развития ребенка, учитывая его таланты, которые часто остаются незамеченными в большой семье. Как отмечают Ю. В. и Т. А. Васильковы, школа должна стать для такого ребенка местом «личного успеха» [3].

2. Социальное посредничество (медиация). Специалист выступает в роли защитника интересов семьи во взаимодействии с государственными структурами и администрацией школы. Важно не только добиться материальных льгот, но и обеспечить психологический комфорт ребенка в среде сверстников, предотвращая буллинг на почве материального неравенства [4].

3. Технология «Семейный клуб». Организация групповой работы с родителями многодетных семей позволяет создать сообщество взаимопомощи. Обмен опытом и психологическая разгрузка родителей напрямую влияют на благополучие детей. Социальный педагог выступает в роли модератора, направляющего дискуссию в русло конструктивного воспитания.

В дополнение следует отметить, что последние годы обостряется вопрос киберсоциализации детей в многодетных семьях. Проблема «цифрового разрыва» часто дополняется проблемой бесконтрольного потребления контента. Это становится еще одним поводом для социально-педагогического воздействия на ситуацию и семью обучающегося. Социальный педагог обучает семью правилам цифровой гигиены. Важно сместить акцент с запретов на совместное творчество в цифровой среде, что способствует сплочению семьи и развитию навыков XXI в. [5–7].

Своевременная поддержка детей из многодетных семей, входящих в группу риска, является приоритетной задачей. Л. Я. Олиференко подчеркивает, что отсутствие контроля и эмоциональная холодность в семье – главные предпосылки ухода подростка в деструктивные субкультуры. Социально-педагогическое сопровождение позволяет выявлять такие семьи на ранней стадии неблагополучия, предотвращая изъятие детей и способствуя восстановлению внутрисемейных связей [4].

Современные изменения в социально-демографической и социально-экономической ситуации, влияющие на семью как социальный институт, обуславливают необходимость специальной подготовки социального педагога к работе с семьей. Согласно исследованиям авторитетных ученых [8, 9], это актуализирует необходимость поиска эффективных инструментов работы с семьей и соответствующих способов их освоения будущими социальными педагогами на этапе получения профессионального образования и практикующими социальными педагогами в процессе повышения квалификации.

В рамках исследования специфики социализации детей из многодетных семей (и адаптационных процессов в том числе) нами была проведена диагностика на базе средней общеобразовательной школы № 38 г. Томска. Диагностический этап охватил группу из 15 подростков (14–17 лет), воспитывающихся в многодетных семьях. Применялась методика М. И. Рожкова [10], ориентированная на выявление уровней социальной адаптированности личности. Анализ результатов диагностики позволил констатировать характерную особенность социальной адаптации подростков из многодетных семей. В ходе исследования обнаружилось, что большинство участников опроса (11 чел.) внутренне готовы к контакту со сверстниками и взрослыми. Однако при переходе от теории к практике дети сталкиваются с серьезными барьерами. Мы видим явное противоречие: подросток понимает, как нужно себя вести и хочет общаться, но в реальной ситуации ему не хватает конкретных умений и навыков для выстраивания диалога. Особую тревогу вызывают обучающиеся, чьи показатели остаются стабильно низкими – именно они находятся в зоне риска. Для таких детей характерна склонность к социальной изоляции или дезадаптации, что показывает необходимость усиления работы социального педагога. Полученные в ходе поисково-констатирующего этапа исследования данные, обусловили выбор содержания, форм и методов, которые лягут в основу разрабатываемой социально-педагогической программы сопровождения социализации детей из многодетных семей в условиях общеобразовательной организации.

Таким образом, сопровождение социализации детей из многодетных семей является актуальной практико-педагогической и научно-исследовательской проблемой. Сегодня это не просто направление социально-педагогической работы, а глубоко гуманистическая практика. В среде многодетной семьи есть и негативные и позитивные факторы социализации личности ребенка. Деятельность социального педагога в этом направлении должна быть лишена формализма и направлена на раскрытие уникальности каждой личности, воспитывающейся в коллективной среде, что предъявляет более высокие требования к его компетентности.

Список источников

1. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Сайнс, 2021. 304 с.

2. Шакурова М. В. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие. М. : Академия, 2023. 272 с.

3. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: курс лекций. М. : КноРус, 2022. 440 с.

4. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие. М.: Академия, 2020. 256 с.

5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: полный курс : учебник для вузов. М. : Изд-во Юрайт, 2024. 847 с.

6. 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.

7. Демина Л. С., Каракулова О. В. Интеграция семейной и образовательной профориентации как фактор развития человеческого потенциала // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 4 (106). С. 12–24.

8. Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: работа с семьей (Томск, 14 декабря 2012 г.). Томск : Томский государственный педагогический университет, 2013. 328 с.

9. Современные проблемы теории и практики социальной педагогики : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Томск, 9 декабря 2011 г.). Томск : Томский государственный педагогический университет, 2012. 176 с.

10. Рожков М. И. Диагностика социализированности личности учащегося. М. : ВЛАДОС, 2004. 64 с.

УДК 371.398; 37.013.42

Особенности современной семьи и методы социально-педагогической работы с родителями учеников начальных классов в системе дополнительного образования

Features of the modern family and methods of social and pedagogical work with parents of primary school students in the system of additional education

Журавлева Людмила Николаевна
Zhuravleva Liudmila Nikolaevna

МБУ ДО «Центр “Поиск”», г. Северск, Россия, ln.zhur@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности современных семей, механизмы формирования семейных ценностей, практики взаимодействия центра с семьями, организация обратной связи, а также практические приёмы привлечения родителей при подготовке к конкурсам и викторинам.
Ключевые слова: современная семья, семейные ценности, социально-педагогическая работа, дополнительное образование
Keywords: modern family, family values, social and pedagogical work, additional education

Работая педагогом в сфере дополнительного образования с учениками начальной школы по направлению «Компьютерные технологии» на базе МБУ ДО Центр «Поиск», моя педагогическая задача не только развивать технические компетенции обучающихся, но и воспитывать ответственность, умение работать в команде и разбираться в цифровом мире.

Семья для ребенка – это самое важное место, где он учится жизни и формируются его главные ценности и привычки. Центр дополнительного образования в этом случае выступает связующим мостом между образовательной и семейной средой, укрепляя семейные практики, способствуя формированию цифровой культуры и оказывая социально-педагогическую педагогическую поддержку семьям в условиях высокой цифровизации и дефицита времени [1, 2].

Взаимодействие с семьями учеников начальной школы требует учета нескольких факторов:

– семьи различаются по структуре (полные, неполные, под опекой), доступ к ресурсам неодинаков, поэтому планирование мероприятий требует определенной гибкости. Родительские стратегии трансформируются под влиянием внешних обстоятельств (пандемия, экономическая нестабильность), что порождает потребность в адаптивных форматах [3];

– плотный рабочий график родителей ограничивает возможности участия в продолжительных встречах, отсюда возникает запрос на краткие, емкие формы взаимодействия (онлайн-форматы, встречи по индивидуальному запросу);

© Журавлева Л. Н., 2026

– гаджеты прочно вошли в нашу повседневность. Дети осваивают телефоны и планшеты с раннего возраста, что делает обучение безопасному поведению в интернете приоритетной задачей педагога [1];

– семьи сталкиваются с информационной перегрузкой и противоречивыми воспитательными рекомендациями, нуждаются в простых, проверенных советах о поддержке детской активности и участии в образовательных мероприятиях [4].

Совместная деятельность, традиции и общие занятия служат основой формирования семейных ценностей. Центр дополнительного образования способен содействовать этому процессу:

– поведение педагогов, их манера общения, отношение к ребенку могут стать образцом для семьи и ребёнка;

– совместные мероприятия. Когда вся семья участвует в проектах или выставках, это сплачивает и вызывает чувство гордости;

– обучение для родителей. Короткие курсы и мастер-классы помогают родителям лучше понимать своих детей и поддерживать их. Если родители вовлечены в процесс, это помогает сформировать правильные привычки и ценности [5];

– публичное признание достижений – награды и публикации работ на информационных ресурсах центра показывают, что труд ребенка ценят и уважают.

МБУ ДО «Центр “Поиск”» служит ресурсом, помогающим семье в воспитании и развитии ребенка. Планируя в своем объединении социально-педагогическую работу, я ставлю три взаимосвязанные задачи:

1. Повысить цифровую компетентность родителей.

2. Вовлечь их в образовательный процесс.

3. Привлечь к мероприятиям центра.

Взаимодействие с родителями обучающихся строится на нескольких принципах:

– партнерство. Педагог и родители действуют как равноправные партнеры;

– доступность. Формируются простые рекомендации для родителей, каналы связи выбираются удобные для каждой семьи;

– инклюзивность. Различия в ресурсах и возможностях семей учитываются при организации любой деятельности;

– обратная связь. Поддерживается с родителями регулярно.

Для обеспечения обратной связи с родителями в нашем центре используются следующие формы:

– регулярные демонстрации (мини-выставки, онлайн-галереи) с комментариями педагога;

– опросы родителей: короткие анкеты после мероприятий, чтобы узнать, что понравилось, а что можно улучшить;

– индивидуальные встречи при необходимости – для семей, где требуется особая поддержка или адаптация заданий;

– обучение родителей, как правильно хвалить ребенка и помогать ему, не делая работу за него.

Социально-педагогическая работа с младшими классами включает несколько форматов:

– семейные мероприятия открывают пространство для совместного творчества: дети вместе с родителями представляют проекты, осваивают навыки публичных выступлений, получают отклик аудитории. Проект «Семейная цифровая история» – совместное творческое мероприятие, в котором члены семьи вместе создают мультимедийные рассказы о себе. Участники собирают фотографии, записывают короткие аудиофрагменты, пишут текст и добавляют иллюстрации, чтобы получилась готовая цифровая история. Результатом становятся семейные истории в электронном виде, такие как слайд-презентации, короткие видео;

– мастер-классы адресованы непосредственно родителям и затрагивают вопросы безопасного поведения в интернете, знакомство с содержанием и методами обучения, подготовки ребенка к выступлению или другому образовательному событию. Например, семейный мастер-класс «Рисуем на компьютере» – это практическое занятие, на котором педагог вместе с обучающимися показывает родителям простые способы создания цифровых рисунков и рассказывает о темах, которые дети изучают на уроках. В формате «ребёнок + родитель» участники изучают основные инструменты графического редактора и вместе создают иллюстрацию. Цель мастер-класса: познакомить родителей с учебным процессом и укрепить интерес семьи к образованию. Данное мероприятие помогает при подготовке к конкурсам по компьютерной графике. Поскольку младшим школьникам часто сложно самостоятельно придумать сюжет и композицию на заданную тему, родители дома обсуждают идеи и делают схематичные наброски на бумаге. Главное – задумка; затем на занятии ребёнок переносит эскиз в графический редактор;

– родители-волонтеры помогают организовывать мероприятия, а после инструктажа педагогов могут входить в состав детского жюри.

Как руководитель объединения «Компьютерные технологии», отмечу ключевые особенности в IT-направлении:

– обсуждение цифровой безопасности и приватности перед публикацией конкурсных работ, получение письменного согласия на размещение работ в сети [1, 4];

– использование портфолио: инструмент, позволяющий родителям наглядно видеть прогресс ребенка и оказывать ему целенаправленную поддержку

Оценка эффективности социально-педагогической работы с семьёй:

– количественные показатели: доля семей, участвующих в мероприятиях; количество откликов на рассылки; участие родителей в роли волонтеров;

– качественные показатели: удовлетворённость родителей (опросы), наблюдаемые изменения в мотивации ребёнка [5];

– корректировка работы центра на основе обратной связи: изменение времени мероприятий, формата вовлечения и методов информирования.

МБУ ДО «Центр “Поиск”» и другие центры дополнительного образования имеют значимый потенциал для формирования семейных ценностей и усиления социализации младших школьников. Ключевые условия успеха – доступность форм вовлечения, чёткая структура ролей в совместных проектах, регулярная и конструктивная обратная связь, а также уважение к возможностям и ресурсам каждой семьи. Привлечение родителей к подготовке к конкурсам, викторинам и различным образовательным мероприятиям не только повышает качество детских работ, но и укрепляет семью, развивает умение работать вместе и разбираться в технологиях.

Список источников

1. О методических рекомендациях по развитию дополнительного образования детей : письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 29.09.2023 № АБ-3935/06. URL: https://nevelsk-otd-obr.shl.eduru.ru/media/2025/03/14/1324589629/Pis_mo_Minprosveshheniya_Rossii_ot_29.09.2023_N_AB-3935_06.pdf (дата обращения: 20.02.2026).

2. О методических рекомендациях по планированию и реализации образовательной деятельности по ФОП ДО : письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 16.08.2023 № 03-1321. URL: https://xn--347-sdd4bsn3a.xn--p1ai/data/documents/metodicheskie-rekomendacii-po-fop-do.pdf (дата обращения: 20.02.2026).

3. Родительские стратегии и агентность детей, занимающихся дополнительным образованием в условиях пандемии // ResearchGate, 2023 URL: https://eandsdjournal.kpfu.ru/en/wp-content/uploads/sites/2/2023/11/%D0%9E%D0%B8%D0%A1_18.3_7.pdf (дата обращения: 20.02.2026).

4. Методические рекомендации по реализации программ родительского просвещения : письмо Минобразования от 29.11.2019 № ТС-3075/07. URL: https://iro22.ru/wp-content/uploads/2024/12/metodicheskie-rekomendacii-po-realizacii-programm-roditelskogo-prosveshhenija.pdf?ysclid=mm2zg2iuvg265477344 (дата обращения: 20.02.2026).

5. Вовлечение родителей как важный фактор успешного образования // CyberLeninka. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechenie-roditeley-kak-vazhnyy-faktor-uspeshnogo-obrazovaniya (дата обращения: 20.02.2026).

РАЗДЕЛ 6. РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

УДК 371.015.3; 316.624

От травмы к творчеству: арт-терапевтические методы в работе с несовершеннолетними в условиях семейного МФЦ

From Trauma to creativity: art Therapy Methods in Working with Minors in the Family Multifunctional Center

Баркова Юлия Николаевна
Barkova Yulia Nikolaevna

ОГКУ «Семейный МФЦ Асиновского района «СЛАД», г. Асино, Россия, barkowa72@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт применения арт-терапевтических методик в работе с несовершеннолетними, пережившими психологическую травму. Рассматриваются ключевые принципы, этапы работы и конкретные техники, направленные на создание безопасного пространства для выражения переживаний, снижение тревоги и развитие ресурсных состояний на базе семейного многофункционального центра. Делается вывод об эффективности невербальных методов в комплексной реабилитации.
Ключевые слова: арт-терапия, психологическая травма, несовершеннолетние, невербальная коммуникация, эмоциональная регуляция, реабилитация
Keywords: art therapy, psychological trauma, minors, non-verbal communication, emotional regulation, rehabilitation

Работа с несовершеннолетними, пережившими травматические события (жестокое обращение, насилие, потерю близких, пренебрежение нуждами), представляет собой комплексную задачу, где традиционные вербальные методы психотерапии часто наталкиваются на сопротивление, страх или невозможность словесно описать опыт. Арт-терапия, как проективный метод, позволяет обойти защитные механизмы психики и предоставляет безопасный «контейнер» для сильных эмоций [1, с. 45]. Применение методов арт-терапии легло в основу индивидуальной и групповой программы реабилитации воспитанников.

В своей практике опираюсь на идеи о том, что творческий акт сам по себе обладает исцеляющим потенциалом, способствуя интеграции травматического опыта [2, с. 78]. Арт-терапия основывается на принципе проекции: внутренние конфликты, переживания и образы проецируются вовне, в продукты творчества.

Этот процесс позволяет:

1. Обойти цензуру сознания и защиты. Невербальное выражение менее контролируемо и более искренне.

2. Дистанцироваться от травмы. Работа с метафорой (рисунком, образом) снижает непосредственную болезненность воспоминаний.

© Баркова Ю. Н., 2026

3. Структурировать хаос. Преобразование внутреннего хаоса чувств в зримую форму (линию, цвет, форму) дает начало чувству контроля и порядка.

4. Активизировать ресурсы. Творчество по своей сути ориентировано на созидание, что противостоит деструктивному влиянию травмы.

Важным теоретическим ориентиром является модель «окна толерантности» Д. Сигела, в рамках которой мы подбираем техники для расширения способности несовершеннолетнего выдерживать эмоции без диссоциации или гипервозбуждения [3, с. 112].

Этапы арт-терапевтической работы:

1. Установление контакта и создание безопасного пространства (1–3 сессии). Используются простые, структурированные техники с тактильными материалами (лепка из пластилина, рисование пальцами, создание мандалы из готовых форм), метафорические ассоциативные карты (МАК).

Цель: снятие первичного напряжения, установление рабочих отношений.

2. Исследование и выражение переживаний (основной этап). Применяются проективные техники: «Рисунок в круге» [5, с. 53], «Моя жизнь как …» [5, с. 34], «Контейнерующая мандала» [5, с. 34], работа с масками (внешняя/внутренняя), создание коллажей на темы «До и сейчас», «Мое безопасное место» [5, с. 71]. На этом этапе часто происходит невербальное «сообщение» о травме через символические образы.

3. Интеграция и развитие ресурсов. Техники, направленные на восстановление связности истории и идентичности: создание «Карты счастья» [5, с. 46], «Коллаж ресурсов» [5, с. 73], серии рисунков, отражающих изменение состояния. Активно используются упражнения с использованием песочной терапии [5, с. 79].

4. Завершение. Ритуалы завершения: совместное создание коллективной работы, оформление арт-альбома как портфолио работ пройденного пути.

В своей работе арт-терапию интегрирую в индивидуальные и групповые занятия. Приведу наиболее эффективные методы:

Метафорические ассоциативные карты (МАК). Являются мощным инструментом для установления контакта и диагностики. Через выбор картинки, ассоциирующейся с настроением, страхом или надеждой, несовершеннолетний легко начинает рассказывать свою историю, оставаясь в безопасности метафоры.

Работа с мандалами (кругами). Использую для снижения тревоги, интеграции эмоционального состояния, поиска центра собственного «Я». Создание или раскрашивание мандалы успокаивает, дает чувство завершенности и гармонии, которого так не хватает травмированным детям.

Пластические материалы. Тактильная работа с пластическими материалами обладает мощным катарсическим эффектом. Она позволяет выразить агрессию, подавленность (сжатие, разрывание), а затем преобразовать их во что-то новое. Лепка способствует заземлению, снятию напряжения, возвращению в «здесь и сейчас».

Техника «Маска». Создание маски «Для мира» и «Для себя» помогает исследовать роли, которые вынужден играть ребенок, и его истинные, скрытые чувства. Это путь к осознанию и интеграции разных сторон личности.

Коллажи «Мое безопасное место», «Мой будущий образ» позволяют, минуя страх неумения рисовать, сконцентрироваться на подборе образов, отражающих надежды, мечты и сильные стороны. Формируют позитивную ориентацию на будущее.

Кейс-пример. Несовершеннолетний К., 14 лет, замкнутый, с эпизодами вспышек гнева. В вербальном контакте – односложные ответы. На сессии предложена работа с гуашью свободной тематики. Его абстрактная композиция была заполнена хаотичными красными мазками в черном обрамлении (по его словам, «пожар в коробке»). Через несколько сессий в рисунках стал появляться синий цвет (вода), а затем и желтый (окно, свет). Процесс трансформации изображения стал наглядным отражением внутренней динамики: от отреагирования гнева и ощущения заточения к поиску успокоения и надежды. Образы рисунков стали основой для первого доверительного разговора.

Наблюдения показали:

– снижение уровня тревожности;

– появление способности называть и дифференцировать эмоции;

– улучшение коммуникативных навыков в группе;

– формирование более целостного образа «Я».

Сложности чаще связаны с сопротивлением несовершеннолетних подросткового возраста, необходимостью длительного времени для установления доверия и последующей вербальной проработки с психологом.

Арт-терапевтические методы доказали свою высокую эффективность в системе помощи несовершеннолетним, пережившим травму. Они выступают мостом между невыразимым внутренним миром ребенка и реальностью, где его опыт может быть признан и поддержан. Творчество становится языком, на котором возможен диалог с собственной болью, и инструментом для восстановления утраченной целостности, прокладывая путь от травмы к личностному творчеству и психологической устойчивости.

Список источников

1. Копытин А. И. Арт-терапия детей и подростков. М. : Когито-Центр, 2014. 197 с.

2. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб. : Речь, 2008. 256 с.

3. Сигел Д. Мозговой штурм. Стратегии воспитания и развития мозга ребенка от 0 до подросткового возраста. М. : Эксмо, 2020. 320 с.

4. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М. : Эксмо, 2008. 928 с.

5. Шевченко М. А. Арт-терапия ПТСР. Рисуночные тесты по проработке психологических травм. М. : Изд-во АСТ : Кладезь, 2024. 96 с.

УДК 376.1

Коррекция депривационных нарушений поведения у подростков с ОВЗ в условиях центра помощи детям в сельской местности на основе травмо-информированного и нейрокогнитивного подходов

Correction of deprivation-related behavioral disorders in adolescents with disabilities in a rural children's assistance center based on trauma-informed and neurocognitive approaches

Богомолова Анна Сергеевна
Bogomolova Anna Sergeevna

ОГКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, Бакчарского района», с. Бакчар, Томская область, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Дергачёва Евгения Владимировна,
Томский педагогический университет, г. Томск, Россия, Eugenia735@mail.ru

Аннотация. В статье представлен практический опыт воспитателя по коррекции депривационных нарушений поведения у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на основе интеграции травмо-информированного и нейрокогнитивного подходов. Рассмотрена специфика поведения подростков через призму дефицитов привязанности и нейробиологических последствий травмы. Представлены педагогические стратегии, направленные на стабилизацию эмоционального состояния, формирование навыков саморегуляции и восстановление уровней привязанности. Описаны результаты апробации алгоритма работы, включающего нейропедагогические упражнения и социальные истории, в условиях центра помощи детям в сельской местности.
Ключевые слова: депривация, подростки с ОВЗ, травмо-информированный подход, уровни привязанности, нейропсихология, коррекция поведения, саморегуляция
Keywords: deprivation, adolescents with disabilities, trauma-informed approach, attachment levels, neuropsychology, behavior correction, self-regulation

Для современной коррекционной педагогики проблема реабилитации подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях институционализации является приоритетной. Основным фактором, осложняющим клиническую картину (ЗПР, интеллектуальные нарушения), выступает затяжная психологическая депривация. В условиях сельского центра помощи детям ситуация усложняется ограниченным доступом к узкопрофильной нейропсихологической помощи. Это накладывает на воспитателя особую ответственность, требуя от него овладения инструментами нейропедагогики и психологии травмы.

Хронический дефицит безопасности и отсутствие значимого взрослого в раннем возрасте, накладываясь на сложный подростковый кризис, формируют стойкие депривационные нарушения поведения. С позиции нейропсихологии А. Р. Лурии [1] и нейробиологии стресса Б. Перри [2], такие проявления, как агрессия или апатия являются следствием фиксации мозга в режиме выживания. При хрониче-

© Богомолова А. С., 2026

ском стрессе лимбическая система (амигдала) находится в состоянии гипервозбуждения, что фактически блокирует работу префронтальной коры головного мозга, отвечающей за логику, планирование и самоконтроль.

Травмо-информированный подход (ТИП) рассматривается как базисная технология, позволяющая минимизировать последствия травмы. Согласно международной концепции Г. Бата, фундаментальными элементами ТИП являются три «столпа»: обеспечение безопасности, развитие связей и формирование навыков саморегуляции [3]. В основе предлагаемой нами системы также лежит концепция Г. Ньюфелда о шести уровнях развития привязанности [4]. Депривация подростков с ОВЗ характеризуется глубокими «разрывами» на этих уровнях, что делает традиционное педагогическое воздействие неэффективным без предварительного восстановления нейробиологического чувства безопасности.

В сентябре 2025 г. на базе ОГКУ «Центр помощи детям Бакчарского района» был проведен первичный мониторинг актуального состояния воспитанников. Методом включенного наблюдения и анализа анамнеза были зафиксированы следующие проявления: до 80% воспитанников демонстрировали искаженные представления о социальных ролях; более 50% подростков проявляли признаки алекситимии (трудности в вербализации чувств). Диагностика нейрокогнитивных функций в педагогических целях выявила низкий уровень сформированности исполнительных функций: среднее время выполнения таблиц Шульте составило 65 секунд, а пробы на реципрокную координацию (межполушарное взаимодействие) выполнялись с ошибками у большинства подростков. Эти данные подтверждают, что деструктивное поведение является формой психологической защиты, а не «плохим характером».

Разработанная модель включает три стратегии, интегрированные в ежедневный режим жизни центра.

Первая стратегия – стабилизация и нейродинамическая разгрузка (работа с первым блоком мозга). Учитывая высокую истощаемость нервной системы подростков с ОВЗ, мы распределяем нагрузку с учетом «окна толерантности» по Д. Сигелу [6]. При признаках перевозбуждения используются дыхательные практики («Свеча-Цветок») и техники «заземления». Создание в группе «Зоны тишины» позволяет подростку самостоятельно восстановить баланс, что важно для предотвращения лимбических срывов. Снижение уровня кортизола через такие практики является условием перед началом любой когнитивной деятельности.

Вторая стратегия – нейропедагогическая коррекция (развитие межполушарных связей). Для восстановления нейродинамического баланса в деятельность воспитателя внедрены специальные упражнения.

1. Работа с кинезиологическими мячами: упражнения на ритмичный перехват и синхронное подбрасывание мячей двумя руками. Ритм помогает стабилизировать стволовые структуры мозга, а перекрестные движения активизируют мозолистое тело.

2. Использование межполушарных лабиринтов: одновременное прохождение зеркальных путей двумя руками. Это упражнение «сшивает» эмоциональный опыт (правое полушарие) с логическим анализом (левое полушарие), создавая базу для самоконтроля. Применение этих методов в сельском центре эффективно заменяет дефицитные аппаратные методики коррекции.

Третья стратегия – развитие социальных компетенций и восстановление привязанности. Здесь мы опираемся на теорию Г. Ньюфелда [4] и технологию социальных историй К. Грей [7]. При алекситимии подросток не может выразить боль словами и «кричит» поведением. Социальные истории позволяют в безопасной форме разобрать типичные конфликты. Моделирование ситуаций в рамках технологии «Круглого стола» создает среду, где каждый подросток чувствует себя значимым. Внедрение «Карт сильных сторон» и «Банка успехов» позволяет подростку с ОВЗ увидеть свою ценность вне зависимости от диагнозов.

Особое место в ТИП-подходе занимает психологическое состояние самого воспитателя. Работа с «трудным» поведением подростков неизбежно ведет к риску вторичного травматического стресса. В рамках нашего алгоритма предусмотрены регулярные рефлексивные сессии. Понимание того, что агрессия ребенка – это симптом травмы, а не личный выпад, позволяет воспитателю сохранять позицию «надежной базы» (Б. ван дер Колк [5]), что является ключевым фактором исцеления воспитанника. В условиях сельской местности, где профессиональное сообщество ограничено, такая самоподдержка становится критически важной для сохранения кадрового потенциала учреждения.

Анализ результатов за период сентябрь – декабрь 2025 г. показал положительную динамику. Частота аффективных вспышек в группе снизилась в среднем на 30%. Дети стали проявлять больший интерес к совместной деятельности, а показатели концентрации внимания (по таблицам Шульте) улучшились до 48 секунд. Самым важным результатом стало повышение доверия к взрослым: подростки начали обращаться за поддержкой в стрессовых ситуациях, что свидетельствует о начале восстановления уровней привязанности.

Таким образом, интеграция нейрокогнитивных методов и травмо-информированного подхода в деятельность воспитателя позволяет создать целостную систему реабилитации подростков с ОВЗ. Этот подход доказывает, что в условиях удаленного сельского центра возможно достижение высоких результатов за счет понимания нейробиологических основ поведения и восстановления фундаментальных человеческих связей.

Список источников

1. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М. : Академия, 2013. 384 с.

2. Перри Б. Д., Салавиц М. Мальчик, которого растили как собаку. М. : Бомбора, 2021. 448 с.

3. Bath H. The Three Pillars of Trauma-Informed Care // Reclaiming Children and Youth. 2008. Vol. 17, № 3. P. 17–21.

4. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей. М. : Ресурс, 2012. 384 с.

5. Ван дер Колк Б. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека. М. : Бомбора, 2023. 728 с.

6. Сигел Д. Майндсайт: новая наука личной трансформации. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 312 с.

7. Грей К. Социальные истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. 400 с.

УДК 159.923.2; 37.03

Внеурочная деятельность как пространство формирования метапредметных компетенций обучающихся основной школы

Extracurricular activities as a space for the formation of meta-subject competencies of secondary school students

Каличкин Александр Александрович
Kalichkin Alexander Alexandrovich

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Тужикова Татьяна Александровна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, tta_1963@tspu.edu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей внеурочной деятельности как среды формирования у школьников метапредметных компетенций. Рассматривается понятие метапредметных результатов образования, их значимость согласно ФГОС. Теоретический обзор опирается на работы Л. С. Выготского, А. В. Хуторского и других ученых, подчёркивается роль развивающей образовательной среды. Предложенные выводы актуализируют важность педагогических методов внеурочной деятельности для формирования у обучающихся метакомпетенций.
Ключевые слова: внеурочная деятельность, метапредметные компетенции, универсальные учебные действия, образовательный стандарт, образовательная среда
Keywords: extracurricular activities; meta-subject competencies; universal learning activities; educational environment; Federal State Educational Standard (FSES)

Анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) показывает, что метапредметными результатами обучения следует считать уровень развития базовых способностей школьников: умения мыслить, понимать, коммуницировать, рефлексировать и действовать в разных ситуациях. Такой результат является универсальным и обеспечивает более качественную подготовку учащихся к самостоятельному решению проблем в быстро меняющемся обществе. ФГОС нового поколения на всех ступенях общего образования выделяют в качестве основных компонентов метапредметных результатов три группы универсальных учебных действий:

– регулятивные;
– познавательные;
– коммуникативные.

Вместе с тем в самих стандартах и научной литературе отсутствует чёткое определение категории «метапредметность». Этот пробел актуализирует задачу осмысления сущности метапредметных компетенций и путей их развития у школьников. По мнению А. В. Хуторского, включение в стандарты требований по метапредметным результатам, безусловно, прогрессивный шаг, однако «сама суть та-

© Каличкин А. А., 2026

кого содержания в стандартах не раскрыта» [1, с. 14]. Современная педагогическая наука нуждается в разработке методологических основ формирования метакомпетенций, во многом лежащих за рамками традиционных уроков.

В широком смысле метапредметные компетенции понимаются как интегративные умения, применимые при решении различных учебных и жизненных задач на базе освоения содержания одного или нескольких учебных предметов [2]. Фактически метапредметность связывает все учебные дисциплины в целостную систему знаний и навыков. Ключевые компоненты метапредметной компетенции включают те же познавательные умения (логическое мышление, умение добывать и преобразовывать информацию), регулятивные умения (самостоятельное планирование деятельности, контроль и коррекция) и коммуникативные умения (умение сотрудничать и аргументированно выражать свою точку зрения).

Эти универсальные учебные действия (УУД) раскрывают способность ученика учиться, генерировать идеи и применять знания в новых ситуациях.

Классификация метакомпетенций, предложенная А. В. Хуторским, включает следующие компетенции:

– ценностно-смысловые;
– общекультурные;
– учебно-познавательные;
– информационные;
– коммуникативные;
– социально-трудовые.

В совокупности они формируют умение учиться и адаптироваться к любым образовательным и жизненным вызовам [3]. Подобный подход отражает требования ФГОС к «целостной картине мира» учащегося, когда разобщенность школьных предметов преодолевается в форме непрерывной, развивающейся учебной деятельности.

Согласно нормативным документам, внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, направленная на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов и осуществляемая в формах, отличных от урочных занятий [4]. Она является неотъемлемой частью основной образовательной программы и призвана расширять информационную, предметную и культурную среду обучения. Фактически внеурочные практики (кружки, проекты, творческие студии, музейные экспедиции и т. д.) позволяют учащимся выбирать те виды деятельности, которые соответствуют их интересам и способностям. Отмечается, что в достижении метапредметных результатов внеурочная деятельность «выходит на первый план, так как учащиеся выбирают ее исходя из своих интересов, способностей и мотивов» [5]. Именно свободный выбор и высокая мотивация обучающихся активизируют развитие регулятивных и познавательных умений: дети учатся ставить личные цели, организовывать сотрудничество в команде и оценивать собственный образовательный путь.

Занятия творческой и деятельностной направленностью во внеурочной практике помогают ученикам осваивать метапредметные умения: умение ставить цель и планировать её достижение, искать и использовать необходимые средства, контролировать и оценивать процесс и результаты своей деятельности [6, с. 139]. Например, исследовательский проект или практическая работа в области искусства

развивают у ребенка навыки критического мышления и рефлексии, выходящие за рамки отдельных предметов. Внеурочная среда создаёт условия для межпредметных связей и практического применения знаний: здесь ученик видит, как математика, естествознание, искусство и социальные науки пересекаются в реальных проектах. Одним из важных элементов становятся коммуникативное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Работая над общим делом (театральной постановкой, экологическим исследованием, краеведческим проектом и пр.), дети учатся договариваться, распределять роли, учитывать разные точки зрения, что соответствует коммуникативной составляющей ФГОС.

Межпредметность и вариативность деятельности. Внеурочные занятия формируют задачи, требующие знаний из разных областей (науки, искусства, технологии), тем самым разбивая предметную фрагментарность и создавая «целостную картину мира» у ученика.

Проектно-исследовательская активность. Проекты и практические исследования стимулируют самостоятельное открытие нового материала, побуждают планировать действия и учитывать результаты, что соответствует принципам деятельностного подхода

Свобода выбора и личная мотивация. Ученики сами выбирают темы внеурочных занятий в соответствии с интересами, что повышает вовлечённость и развивает внутреннюю мотивацию к учёбе.

Коммуникативная среда. Групповая работа, дискуссии и публичные выступления в рамках кружков, студий и клубов расширяют коммуникативные навыки, необходимые для межличностного общения и сотрудничества.

Нравственно-культурное обогащение. Через экскурсии, мероприятия краеведческого и патриотического характера вносятся ценности и социальные смыслы, что отражает ценностно-смысловые компетенции и способствует развитию социальной активности и ответственности учащихся.

Таким образом, внеурочная деятельность выступает своеобразной педагогической средой, которая по смыслу и по поставленным задачам максимально ориентирована на формирование умений учиться и действовать в различных ситуациях. Она органично дополняет урочную систему образования, акцентируя внимание на процессе обучения и развитии, а не только на усвоении готовых знаний. В соответствии с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского, обучение предвосхищает развитие: «Обучение не тождественно развитию, обучение ведёт, определяет развитие» [7, с. 218]. Это положение указывает на то, что организованные педагогические воздействия (урочные и внеурочные), выходящие за пределы текущего уровня сформированности ребенка, способны вызвать качественные изменения в его мышлении и навыках. Внеурочная деятельность предоставляет дополнительные «зоны ближайшего развития» ученика, где новые способности включаются через совместную деятельность и ориентированы на следующие ступени развития.

Таким образом, проведенный теоретический анализ показывает, что внеурочная деятельность обладает существенным потенциалом для формирования метапредметных компетенций учащихся основной школы. ФГОС предъявляет повышенные требования к развитию у школьников универсальных учебных действий

и умения учиться, и именно разнородная образовательная среда вне учебных занятий позволяет наиболее полно реализовать эти требования. Внеурочная работа с учениками способствует интеграции межпредметных знаний, развивает независимость и инициативность ребенка, коммуникативные и рефлексивные умения – все то, что характеризует современные метапредметные умения. Учитывая данную теоретическую основу, важным становится развитие педагогических технологий и организационных моделей, в которых внеурочные формы обучения являются системообразующими для формирования умения учиться. Перспективным направлением является проектирование организационно-педагогической модели внеурочной деятельности, которая опиралась бы на описанный потенциал и обеспечивала развитие метапредметных умений у обучающихся.

Список источников

1. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. М. : Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. 73 с.

2. Николаева А. Д., Маркова О. И. Метапредметные компетенции как педагогическая категория // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20437 (дата обращения: 12.12.2025).

3. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики // Персональный сайт А. В. Хуторского. 2016. 22 сент. URL: https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm (дата обращения: 14.12.2025).

4. Понятие «внеурочная деятельность». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278827/c4393f0de547496913499bcafeed9ecfd1481cae/ (дата обращения: 14.12.2025).

5. Трубачева М. В. Формы проведения занятий внеурочной деятельности // Евразийский научный журнал. 2017. № 11. URL: https://journalpro.ru/articles/formy-provedeniya-zanyatiy-vneurochnoy-deyatelnosti/ (дата обращения: 15.12.2025).

6. Буйлова Л. Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ // Актуальные задачи педагогики : материалы I Междунар. науч. конф. Чита, 2011. С. 138–141.

7. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Юрайт, 2024. 432 с.

УДК 373.2; 37.013

Формирование социальных навыков у детей раннего возраста: потенциал системы дополнительного образования

Formation social skills in early childhood: the potential of the additional education system

Скляр Александра Викторовна
Skliar Aleksandra Viktorovna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социальных навыков у детей раннего возраста и потенциала системы дополнительного образования для ее решения. Рассматриваются сущность понятия «социальные навыки», роль семьи и специалистов дополнительного образования в их развитии. Обосновывается значимость раннего социального развития как основы успешной адаптации ребенка в обществе. Приведены результаты оценки уровня развития детей с использованием шкалы RCDI-2000. В работе также проанализирована роль дополнительного образования для детей в раннем возрасте с акцентом на его потенциал для целенаправленного развития социальных навыков.
Ключевые слова: ранний возраст, социализация, социальные навыки, дополнительное образование, педагогическое взаимодействие, родительская вовлеченность
Keywords: early age, socialization, social skills, additional education, pedagogical interaction, parental involvement

В современной практике часто упускается весь потенциал раннего возраста. Причина – в устойчивом стереотипе, рассматривающем этот период прежде всего как время физиологического созревания, где роль взрослого сводится к базовому уходу и обеспечению физиологического комфорта. Эта ограничивающая установка не позволяет в полной мере раскрыть и поддержать врождённые способности ребёнка.

В то же время повышение престижа научных знаний и интеллектуальных способностей побуждает многих родителей делать упор на обучение ребенка академическим знаниям, чтению, письму, счету с раннего детства. Здесь «развитие» приравнивается к заучиванию фактов, накоплению информации и тренировке умений. Эта тенденция, подогреваемая популярностью школ и центров раннего развития, зачастую приводит к тому, что формирование социальных навыков и компетенций отходит на второй план.

Однако именно формирование социальных навыков выступает ключевой задачей раннего детства, так как именно они являются основой успешной социализации. Анализ современных исследований приводит к выводу, что раннее обучение детей академическим навыкам (чтение, счёт) не дает гарантий для последующего эффективного усвоения школьной программы и общего когнитивного развития [1].

© Скляр А. В., 2026

Современные зарубежные исследования подтверждают, что социальные навыки, которые формируются в раннем возрасте, определяют дальнейшую успешность ребенка. Данные лонгитюдного исследования Л. Фрогнер показывают, что у детей с низким уровнем социальной компетентности увеличиваются риски неуспешности в школе, при этом дети, чей уровень развития социальных навыков оказался на высоком уровне, демонстрируют высокую успешность в школе [2].

В своем исследовании, посвященном эмоциональному развитию детей раннего возраста, Дж. Мюррей и И. Палаиологоу показали, что качество будущей жизни ребенка напрямую зависит от баланса между социальной, когнитивной и эмоциональной составляющей, формирующимися в детстве [3].

В современной педагогической литературе социальные навыки часто связывают с социальной компетентностью и социализацией, однако терминологическая неопределённость сохраняется.

Как отмечает Г. В. Белокурова: «Социальные навыки – понятие очень многогранное. Включает в него ряд компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент включает в себя знание о правилах и нормах поведения. Эмоциональный предполагает принятие правил и норм поведения, положительное отношение к другим и к себе. Поведенческий компонент подразумевает усвоение правил и норм поведения. Этот компонент выражается в умении учитывать чувства и интересы других, умении договариваться, умении радоваться успехам других и сопереживать неудачам» [4].

Социальные навыки являются неотъемлемой частью социализации и включают в себя различные компоненты: навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, коммуникативные и поведенческие умения. Их формирование обеспечивает успешную адаптацию ребенка в детском коллективе и в жизни и способствует развитию самостоятельности.

Сложность такого явления, как «социальные навыки», и раннего возраста как важного периода в жизни человека делают актуальной проблему формирования социальных навыков у детей раннего возраста и поиска результативных психолого-педагогических условий для ее решения.

Обоснование актуальности формирования социальных навыков у детей раннего возраста как значимой проблемы также была подтверждена в результате проведения оценки уровня развития по шкале RCDI-2000 для детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев (Я. Н. Шапиро, И. Я. Чистович, 2000) и обобщения и интерпретации результатов. Оценка уровня развития ребенка по шкале RCDI-2000 позволила комплексно оценить психическое и двигательное развитие детей по основным областям: социальная, самообслуживание, крупные движения, тонкие движения, развитие речи, понимание речи [5].

Целевую группу участников исследования составили 20 детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет). В результате обобщения и интерпретации результатов исследования было выявлено, что только у 2 детей (10%) все сферы развития соответствуют возрастной норме. А социальная сфера развития соответствует возрасту только у 10 детей (50%).

Важной отличительной особенностью данной целевой группы является то, что все дети, принимающие участие в эксперименте, никогда не посещали дошкольные

образовательные учреждения. Развитие их социальных навыков было полностью ответственностью родителей.

В дошкольных образовательных учреждениях формированию социальных навыков у детей уделяется достаточное количество времени. Их формирование происходит на протяжении всего дня в детском саду, так или иначе включено в каждый вид деятельности дошкольника: игровую, трудовую, двигательную, изобразительную и др. Однако не все дети раннего возраста, по тем или иным причинам включены в систему дошкольного образования, что требует поиска дополнительных способов приобретения ими социального опыта.

Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие ребенка происходит в системе отношений с окружающими людьми, а взрослый выступает посредником в освоении социального опыта [6].

Помочь организовать необходимую систему отношений с окружающими людьми, содействовать родителям в становлении позиции между двумя крайностями «только уход» и «только академическое обучение», создавая необходимые условия для формирования у детей раннего возраста социальных навыков, способствует дополнительное образование. Ключевая функция системы дополнительного образования заключается в гибком и адресном удовлетворении динамичных образовательных и социокультурных запросов каждого ребёнка. Эксперты рассматривают эту сферу как среду, максимально оптимально способствующую раскрытию личностного потенциала [7].

Дополнительное образование в контексте раннего возраста выполняет двойную функцию. Во-первых, она расширяет социальную ситуацию развития ребёнка, создавая безопасное пространство для его общения как с другими детьми, так и незнакомыми взрослыми за пределами семьи.

Во-вторых, она позволяет организовать сопровождение семьи, формируя у родителей понимание возрастных норм и психологических особенностей детей раннего возраста, помогает родителям в приобретении практических навыков эффективного взаимодействия с детьми.

В отличие от дошкольной организации, дополнительное образование более вариативно по содержанию и формам. В системе дополнительного образования возможна организация обучения по схеме «педагог – ребенок – родитель», которая предполагает взаимодействие и активность всех участников образовательного процесса, обеспечивающего успешность социализации детей раннего возраста.

Роль родителя здесь трансформируется из пассивного наблюдателя в активного и осознанного участника и помощника ребенку. Будучи полноценным участником программы, родитель приобретает навыки поддержки инициативы и самостоятельности ребенка в ежедневных жизненных ситуациях, организации активностей, в которых ребенок сможет тренировать приобретенные социальные навыки за пределами занятий. В процессе взаимодействия с ребенком родитель выполняет обучающую, воспитывающую, развивающую, посреднеческую и оценочно-рефлексивную функции [7].

Исследовательские работы, посвящённые взаимодействию педагога и родителей с детьми раннего возраста в учреждениях дополнительного образования, пока-

зывают, что именно качество педагогического взаимодействия и родительского участия выступает фактором результативности развивающей программы [7–9].

Современные зарубежные исследования также указывают на значимость системных программ, направленных на социально-эмоциональное развитие детей раннего возраста и повышение качества родительского участия. Так, пилотные и квазиэкспериментальные исследования программ поддержки родителей (в частности, на базе Incredible Years для младшего возраста) демонстрируют позитивные изменения в социально-эмоциональном благополучии детей и снижении поведенческих трудностей [9–11].

В отличие от многообразных частных школ и кружков раннего развития, которые в последние годы набирают большую популярность, дополнительное образование, будучи государственной системой, подлежит обязательному лицензированию своей деятельности. Это строгий процесс, проверяющий условия для обучения: безопасность помещений, квалификацию педагогов, образовательные программы, материально-техническую базу.

К личностным и профессиональным качествам педагога дополнительного образования предъявляются особые требования. Педагоги, реализующие программы дополнительного образования для детей раннего возраста, должны обладать необходимыми знаниями о психолого-педагогических и физиологических особенностях данной возрастной категории детей, нормах развития, владеть диагностическими методиками и профильными оценочными инструментами (например, KID-R и RCDI-2000), методами и приемами работы с детьми раннего возраста и их родителями, уметь создавать безопасную развивающую среду. Педагог помогает родителям освоить новые функции, выполняемые в процессе педагогического взаимодействия с детьми.

Также использование стандартизированных диагностических методик KID-R и RCDI-2000 в системе дополнительного образования детей раннего возраста позволит способствовать раннему выявлению рисков и отклонений в развитии, что является фундаментом для построения эффективной системы ранней помощи и профилактики детской инвалидности.

Таким образом, изучив актуальность проблемы формирования социальных навыков у детей раннего возраста, современные исследования, где подчёркивается значимость партнёрства педагогов и родителей и влияние родительской вовлечённости на социальную успешность ребенка, можно сделать вывод, что система дополнительного образования имеет потенциал для рассмотрения ее как среды, в которой могут быть организованы и реализованы результативные условия для формирования социальных навыков у детей раннего возраста.

Список источников

1. Мещерякова С. Ю., Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. 3-е изд. М. : Русское слово, 2019. 216 с.

2. Frogner L., Hellfeldt K., Ångström A. K., et al.Stability and change in early social skills development in relation to early school performance: A longitudinal study of a Swedish cohort // Early education and development. 2022. Vol. 33, № 1. P. 17–37. URL: https://www.researchgate.net/publication/348930152_Stability_and_Change_in_Early_Social_Skills_Development_in_Relation_to_Early_School_Performance_A_Longitudinal_Study_of_A_Swedish_Cohort (access data: 11.02.2026).

3. Murray J., Palaiologou I. Young children’s emotional experiences// Early Child Development and Care. 2018. Vol. 188, № 7. P. 875–878. URL: https://www.researchgate.net/publication/323741180_Young_children's_emotional_experiences (access data: 01.02.2026).

4. Белокурова Г. В. Педагогические условия формирования социальных умений дошкольника средствами этикета : специальность 13.00.01 : автореф. дис. канд. пед. наук. Ульяновск, 2008. С. 10–11. URL: https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-sotsialnykh-umenii-doshkolnika-sredstvami-etiketa?ysclid=mkc4jwojmo591253453 (дата обращения: 01.02.2026).

5. Шапиро Я. Н., Чистович И. А. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. СПб. : Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2000. 62 с.

6. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл : Эксмо, 2005. 1136 с.

7. Павлова Л. Г. Социализация детей раннего возраста на основе взаимодействия педагога, ребенка и родителя в учреждениях дополнительного образования : специальность 13.00.02 : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2013. 197 с.

8. Верхотурова Ю. А. Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования : специальность 13.00.07 : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 203 с.

9. Arruabarrena I., et al. Incredible Years parenting programs // Psychosocial Intervention. 2022. DOI: 10.5093/pi2022a2

10. Hosokawa R., Katsura T. Parenting style and behavioral problems // IJERPH. 2020. DOI: 10.3390/ijerph17061970

11. Yoshikawa H., et al. Effects of early childhood development programs // World Development. 2021. DOI: 10.1016/j.worlddev.2021.105550

УДК 371.38

Рассмотрение социально-педагогической направленности программы дополнительного образования «Прелестная поделка» в условиях летнего школьного лагеря, её реализации и результативности

Consideration of the socio-pedagogical orientation of the program of additional education "Lovely craft" in the conditions of a summer school camp, its implementation and effectiveness

Стародымова Елена Константиновна
Starodymova Elena Konstantinovna

МБУДО «Городской центр профессиональной ориентации обучающихся», г. Воронеж, lvans.t@mail.ru

Аннотация. Статья знакомит с реализацией и результатами программы дополнительного образования «Прелестная поделка» в условиях летнего школьного лагеря. Практика художественно-эстетического развития учеников в условиях летнего лагеря демонстрирует свои ключевые достоинства. Указаны цели, задачи, учебный план, результаты реализации программы. Описывается значимость программы в культурном и социальном развитии детей.

Ключевые слова: программа, дополнительное образование, пришкольный летний лагерь, декоративно-прикладное творчество, практико-художественное развитие, креативность

Keywords: program, additional education, school-based summer camp, arts and crafts, practice–artistic development, creativity

«Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются. Это весьма полезно, а потому не только не следует этому мешать, но нужно принимать меры к тому, чтобы всегда у них было что делать» [1, с. 25].

В данной статье исследуется программа дополнительного образования «Прелестная поделка» в условиях летнего школьного лагеря. Одной из важных задач в реализации программы представляется, погружение детей в досуговую активность в период каникул. Пришкольный летний лагерь располагает социально-педагогическими возможностями: развитие социальных навыков взаимодействия, вовлечение детей в практико-художественную деятельность, разнообразие творческих возможностей практики в непринуждённой обстановке летнего лагеря. Исходя из этого, была разработана и реализована программа дополнительного образования «Прелестная поделка». Срок реализации 4 ч два раза в неделю по 2 академических часа, возраст учеников 7–8 лет, в двух группах по 10 человек. Программа предполагает знакомство, практику, итоговый урок.

Цель программы – развить у обучающихся творческие способности, художественную гармоничность, культурность, раскрыть практико-художественные возможности детей.

© Стародымова Е. К., 2026

Задача программы – развитие умения самовыражаться, фантазийного понимания и чувства прекрасного.

Актуальность программы в условиях летнего школьного лагеря – программа развивает декоративный подход к предмету, обеспечивает ученика практическими знаниями, расширяет возможность трудиться и приобретать навыки. Программа подразумевает освоение главных разнохарактерных способов индивидуального и коллективного творчества (на выбор детей). Разрабатывает у детей декоративные, художественные, практические возможности, креативное сознание, творческую жилку. Это способствует ощущению гармонии и воплощению её в жизнь, учёбу во взаимодействии с друзьями и миром в целом.

Новизна программы заключается в комплексном освоении учениками основ декоративно-прикладного творчества: работы с формой, композиции, цветоведения и декоративной трансформации предметов, что способствует формированию общей культурной грамотности.

Отличительной особенностью программы «Прелестная поделка» является интеграция художественно-творческого и социально-коммуникативного развития. Обучающиеся осваивают декоративно-прикладное творчество, постепенно переходя от выполнения простых заданий к созданию оригинальных изделий.

Программа рассчитана для обучающихся 7–8 лет. Численность группы – 10 человек.

Ученикам младшего возраста (7–8 лет) свойственно стремление к учебной деятельности, принятию ранее неизвестных задач. Данный интервал очень важен для возникновения декоративного, оригинального и этического настроя к творчеству. Ученикам в данный промежуток необходимо лидерство старшего наставника. Важно развивать у детей интеллектуальное, трудовое и декоративное воспитание.

Методы по источнику передачи информации: словесный, наглядный, практический.

Методы построения действий учеников: фронтальный, групповой, индивидуальный.

Используемые педагогические технологии: диалоговые, игровые, здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные.

Тематика урока выбирается исходя из заинтересованности и особенностей учеников. Предусматривается скорость совершенствования навыков и умений, прогрессивность выполнения заданий урока, индивидуальность обучающегося, возможность трудиться в группе и индивидуально.

Дидактический материал: предметные альбомы, технологические карты, наглядные пособия, готовые поделки.

Кадровые условия. Образование педагога: высшее педагогическое, курсовая подготовка.

Материально-технические условия: основные компоненты: кисточки для рисования и клея, двусторонний скотч, клей ПВА, гуашь, ножницы, фломастеры, карандаши.

Для урока нужны: аудитория, стулья и столы. Расходные материалы: яйценоски, картон.

Таблица 1

Учебный план

№	Тема	Часы		
		Всего	Теория	Практика
1.	Знакомство	0,5	0,5	–
2.	«Прелестная поделка». Творческая работа	3	–	3
3.	Итоговый урок	0.5	0.5	–
	Итого	4	1 (17%)	3 (83%)

Таблица 2

Учебно-тематический план

№ п/п	Раздел, тема	Часы			Формы
		Всего	Теория	Практика	
1.	Знакомство	0,5	0,5	–	Устный опрос, диалог
2.	«Прелестная поделка». Тема: «Фоторамка». Творческая работа	3	–	3	Беседа, практикум
3.	Итоговый урок (выставка работ)	0,5	0,5	–	Устный опрос, практикум
	Итого	4	1 (17%)	3 (83%)	

Содержание:

Знакомство – 0,5 ч. Цель – познакомить с декоративно-прикладным творчеством обучающихся. Задача – приобщение детей к культуре.

Введение в тему занятия. Порядок общения в классе. Инструктаж по технике безопасности при использовании приспособлений и компонентов поделки. Сведения о декоративном творчестве.

«Прелестная поделка». Творческая работа. Тема: «Фоторамка» – 3 ч. Цель – применение теоретических знаний на практике. Задача – формирование у обучающихся креативных индивидуальных и коллективных творческих качеств.

Практическая работа: Исследование и рассмотрение формы. Вырезание, выполнение, раскраска поделки. Беседа о поделках из ненужных вещей и превращении их в образы.

Итоговый урок – 0,5 ч. Показ работ. Цель – выразить художественные, социальные и жизненные компетенции. Задача – научить самовыражаться.

Результаты реализации программы. Для мониторинга результативности программы были отобраны две группы обучающихся (20 чел.), проведён предварительный мониторинг и контрольный этап (выполнена творческая работа).

По этим параметрам можно фактически рассмотреть интерес учеников к декоративно-прикладному творчеству, а также наблюдать улучшение в самоопределении детей в процессе творческой работы.

«Детское сердце чутко творить красоту… Важно только, чтобы за призывами следовал труд» [2, с. 45].

Программа учитывает следующие уровни – высокий, средний, низкий.

По следующим критериям:

Находчивые и экспериментальные компетенции (высокий уровень – оригинальный ход в творческой работе, самоопределение, умение использовать дополнительные ресурсы, низкий уровень – полная противоположность высокому, затруднение в выполнении творческого характера);

Трудиться в группе, контактировать с учениками и учителем (высокий уровень – ребёнок поддерживает разговор, разумно ставит перед собой проблему и решает её, сопоставляет фактическую работу и результат, осознаёт точку зрения другого человека, развивает восприятие, демонстрирует руководительские способности, низкий уровень – пассивность, неуверенность).

Организовывать себя и свое учебное место (высокий уровень – следит за процессом урока и выполнения, дисциплинирован, сосредоточен, чистота на рабочем месте, соблюдение техники безопасности, низкий уровень – расслаблен, не собран, невнимателен).

Перед осуществлением программы ученики показали нижеперечисленные результаты:

Находчивые и экспериментальные компетенции: высокий уровень – 70% (14 чел.), средний уровень – 20% (4 чел.), низкий уровень – 10% (2 чел.).

Трудиться в группе, контактировать с учениками и учителем: высокий уровень – 60% (12 чел.), средний уровень – 30% (6 чел.), низкий уровень – 10% (2 чел.).

Организовывать себя и свое учебное место: высокий уровень – 65% (13 чел.), средний уровень – 20% (4 чел.), низкий уровень – 15% (3 чел.).

На контрольном этапе анализа двух групп (20 чел.) собраны результаты:

Находчивые и экспериментальные компетенции: высокий уровень – 90% (18 чел.), средний уровень – 10% (2 чел.), низкий уровень – 0% (0 чел.).

Трудиться в группе, контактировать с учениками и учителем: высокий уровень – 95% (19 чел.), средний уровень – 5% (1 чел.), низкий уровень – 0% (0 чел.).

Организовывать себя и свое учебное место: высокий уровень – 85% (17 чел.), средний уровень – 15% (3 чел.), низкий уровень – 0% (0 чел.).

В процессе осуществления программы, обучающиеся повысили общительность, самовосприятие, художественные навыки, самоуверенность. Личностное преобразование обучавшихся в процессе создания работы в декоративно-прикладном творчестве улучшило взаимопонимание, атмосферу в группе.

В ходе реализации программы были выявлены некоторые затруднения: некоторые обучающиеся не умеют наблюдать и сравнивать, возникали трудности с вырезанием яйценосок, с длительным шефством обучающихся после реализации программы. Данные затруднения обнаружили потребность в некотором изменении программы: обучить учеников отслеживать пропорции в ходе выполнения творческой работы, сравнивать объекты и их соразмерность. При вырезании яйценосок ребёнок должен понять образ, какой он вырезает. Заинтересовать детей в дальнейшем выполнении работ в декоративно-прикладном творчестве на свой выбор.

Невзирая на обнаруженные затруднения, показатели программы свидетельствуют о продуктивности и актуальности последующих улучшений и модерниза-

ции. Программа содействовала повышению у обучающихся: культурного художественного восприятия, практического выполнения работы в индивидуальном и групповом режиме, прекрасном общении и свободном климате в коллективе, что доказывает продуктивность осуществлённой программы «Прелестная поделка».

Список источников

1. Коменский Я. А. Учитель учителей: Избранное. 2008. 188 с. URL: http://www.co6op.ru/sites/default/files/Komenskiy_Uchitel-uchiteley-Izbrannoe.pdf (дата обращения: 09.02.26).

2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. 1973. 154 с. URL: https://little.com.ru/media/files/1460702288-526.pdf (дата обращения: 09.02.26).

УДК 371.214.19.015.42.036-053.6:811.161

Формирование личностных результатов у подростков во внеурочной деятельности на уровне основного общего образования на основе лингвокультурологического подхода

Formation of personal results in adolescents in extracurricular activities at the level of basic general education based on a linguocultural approach

Попова Александра Дмитриевна
Popova Aleksandra Dmitrievna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Тужикова Татьяна Александровна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования личностных результатов у подростков в рамках внеурочной деятельности на уровне основного общего образования с использованием лингвокультурологического подхода. Рассмотрены теоретические основы, формы и методы реализации данного подхода во внеурочной деятельности. Подчеркивается значимость воспитания культурной идентичности и ценностных ориентаций у школьников. Приведены практические рекомендации и выявлены перспективы развития внеурочной деятельности с лингвокультурологическим акцентом.

Ключевые слова: личностные результаты, внеурочная деятельность, лингвокультурологический подход, русский язык, литература, основное общее образование, педагогика, культурная компетентность, ценностное образование, патриотизм

Keywords: personal outcomes, extracurricular activities, linguistic and cultural approach, Russian language, literature, basic general education, pedagogy, cultural competence, value education, patriotism

Формирование личностных результатов является одним из ключевых направлений современного образовательного процесса в основном общем образовании, что отражено в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Внеурочная деятельность является обязательной и неотъемлемой частью образовательного процесса и выступает важным пространством для развития духовно-нравственных ценностей, коммуникативных и культурных компетенций подростков, выходя за рамки традиционного урока. В «Примерной основной образовательной программе основного общего образования» от 2022 г. внеурочная деятельность понимается как часть образовательной программы, направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. В данной статье рассматривается применение лингвокультурологического подхода как эффективного средства формирования у школьников личностных результатов в рамках внеурочной деятельности и мероприятиях по русскому языку и литературе.

© Попова А. Д., 2026

Лингвокультурологический подход рассматривает язык не только как средство общения, но и как носителя культурных ценностей и национальной идентичности, что способствует формированию культурной компетентности и духовного развития личности обучающихся. Так, например, В. В. Воробьёв, один из основателей данной науки, определяет лингвокультурологию как «закономерную ступень в области филологических и других гуманитарных наук, научную дисциплину синтезирующего типа, пограничную между науками, изучающими культуру и филологию (лингвистику)». По мнению В. В. Воробьева, лингвокультурология ориентируется на систему культурных ценностей, интерпретацию фактов и явлений, информацию о различных областях культурной жизни страны [1, с. 32]. Основная идея данного подхода – интеграция лингвистического и культурного аспектов в учебный процесс с целью развития ценностных ориентиров и самосознания учащихся. А. Д. Дейкина подчеркивает, что лингвокультурологический подход позволяет учащимся не только овладеть языковыми навыками, но и понять культурные особенности, связанные с языком [2, с. 23–28].

Личностные результаты здесь рассматриваются как формирование устойчивых жизненных ценностей, осознанной гражданской позиции. Язык и литература выступают естественной средой, в которой эти процессы реализуются через знакомство с отечественным культурным наследием.

Внеурочная деятельность в предметных областях «русский язык» и «литература» играет существенную роль в расширении и углублении знаний и навыков, которые невозможно реализовать в строго регламентированном учебном времени. Внеурочная деятельность вслед за А. П. Бардашкевич определяется как «деятельностная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования» [3, с. 44].

Такая деятельность способствует формированию ценностно-смысловых установок, патриотизма, эстетического вкуса, помогает развивать критическое мышление и коммуникативные компетенции. Подростки получают возможность применять знания на практике, осознано относиться к культурному наследию и переключаться с формального знания на личное культурное переживание.

Ключевыми методиками во внеурочной деятельности при реализации лингвокультурологического подхода являются лингвокультурологический и лингвистический комментарий текстов, работа со словарями разного типа – пословиц и поговорок, словарём фразеологизмов, этимологическим словарём, толковым словарём, словарем синонимов и антонимов [4, с. 1].

При подборе текстов для анализа необходимо обращать внимание на содержание культурных элементов в нем – традиции, обряды, символы, ценности, национальные особенности мышления и речи, культурно-исторический контекст. Л. А. Ходякова определяет культуроведческие тексты как «культурно значимые тексты, отражающие историко-культурные ценности народа, его духовность, эстетические особенности по содержанию, форме, структуре и лексическому содержанию» [5,

с. 79]. В большинстве случаев это тексты, описывающие объекты культуры, артефакты, языковые феномены, традиции народа, религиозные ритуалы, бытовые обряды, праздники, историко-значимые события и т. д. [5, с. 79]. Например, для реализации данных методик можно взять отрывки из произведений А. С. Пушкина «Капитанская дочка», «Евгений Онегин», Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки».

В романе «Капитанская дочка» ценно для лингвокультурологического анализа описание сцены встречи семьи Гриневых перед отъездом Петра на военную службу. В этих местах встречаются типичные фразы, пословицы, фразеологизмы, отражающие народную мудрость и систему ценностей. Также в произведении присутствует описание традиций казачьего быта, в частности жизнь гарнизона Белгородской крепости и описание одежды Пугачева.

Еще одно богатое на культурные коды место – сцена с судьбой Маши Мироновой и её разговорами с Пугачёвым и Екатериной II, где отображается историческая ситуация, конфликт власти и человеческой нравственности, патриотизма и предательства.

В романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» можно использовать отрывки из первой главы, где подробно показаны особенности речи и поведения Онегина как представителя русского дворянства начала XIX в.

Пример цитаты для анализа:

«…Надев широкий боливар,
Онегин едет на бульвар
И там гуляет на просторе,
Пока недремлющий брегет
Не прозвонит ему обед.
<…>
Я мог бы пред ученым светом
Здесь описать его наряд…
Но панталоны, фрак, жилет,
Всех этих слов на русском нет».

Этот отрывок демонстрирует не только язык времени, но и социально-культурный контекст, где смешиваются национальные традиции и западноевропейские влияния, а также отношение А. С. Пушкина к эпохе и героям через призму языка [6, с. 5]. Отрывки из романа широко используются для раскрытия лингвокультурологических аспектов произведения, анализа культурных и языковых кодов, социальных установок, что позволяет подросткам глубже понять исторический и культурный пласт текста.

Кроме того, целесообразно использование текстов устного народного творчества. Паремии, сказки, фразеологизмы – это не только сокровищница народной мудрости, но и универсальное средство передачи представлений о мире и человеке, которые составляют основу национальной картины мира. Фразеологизмы и паремии связаны между собой тем, что являются устойчивыми выражениями в языке. Они имеют определенное значение, которое не всегда можно понять, зная значения отдельных слов. В то же время фразеологизмы и паремии часто используются в раз-

говорной речи, поэтому знание их значения и умение их использовать в ситуации общения или при создании текста помогает лучше понимать культуру народа и говорить на языке. Это позволяет использовать их в учебном процессе для овладения не только фундаментальными теоретическими знаниями, но и базовыми элементами национальной культуры народа [7, с. 28].

Также организация литературных гостиных (например, инсценировка письма Татьяны Лариной, встречи Татьяны и Онегина в саду, фрагмента бала и т. д.), использование языковых и творческих игр, дебаты, проектная деятельность (например, сделать самостоятельно лингвокультурологический анализ отрывка произведения). Эти методы активизируют познавательные интересы подростков, развивают умения работы с текстом в его культурном контексте, а также способствуют формированию навыков самостоятельной работы и ответственности за результаты.

Эффективной формой реализации данного подхода во внеурочной деятельности выступают виртуальные экскурсии. В отличие от традиционных, они позволяют погрузиться в культурно-историческую среду без пространственных и временных ограничений. Это могут быть экскурсии по мемориальным музеям писателей (например, онлайн-тур в музей-заповедник «Михайловское» или «Ясная Поляна»), по историческим местам, описанным в литературных произведениях, или тематические экскурсии, знакомящие с народными промыслами и обрядами региона. Интерактивные возможности (осмотр панорам, прослушивание аудиогида) обеспечивают высокую степень вовлеченности подростков, усиливая эмоциональный фон восприятия культурной информации.

На занятиях внеурочной деятельности обучающиеся под руководством педагога знакомятся с лексическим материалом (диалектизмы, историзмы). Во время виртуальной экскурсии (например, по залам краеведческого музея или по старинной улице города) обучающиеся собирают языковой материал: записывают названия предметов быта, архитектурных элементов, анализируют этикетки экспонатов. На заключительном этапе производится лингвокультурологический анализ собранного материала.

Показательным примером реализации такого подхода может служить виртуальная экскурсия к памятнику А. С. Пушкину в Томске (скульптор М. К. Аникушин, открыт в 1999 г. в сквере у Дворца бракосочетаний на проспекте Ленина). Обучающимся предлагается сопоставить скульптурный образ с его поэтическим автопортретом (например, из стихотворения «Памятник»). Проводится работа с лексикой: анализируются слова «нерукотворный», «душа в заветной лире», «добрые чувства», «жестокий век». Задача – понять, какие качества поэта скульптор стремился подчеркнуть и как это соотносится с представлениями автора о своем предназначении. Как отмечают Т. Ю. Игнатович и Ю. В. Биктимирова, включение регионального языкового материала (местной топонимии, этнографизмов, фольклора) в образовательный процесс способствует активизации познавательного интереса и позволяет учащимся увидеть «преломление общенациональных ценностей в языковой картине мира своей малой родины» [8, с. 9].

Таким образом, внедрение лингвокультурологического подхода во внеурочную деятельность по русскому языку и литературе позволяет реализовать воспитатель-

ный потенциал данных дисциплин за пределами урочной системы. Опора на культурно-маркированные тексты и паремиологический фонд языка способствует развитию личностных результатов, формированию у подростков не только лингвистической, но и общекультурной компетенции. Это выражается в способности обучающихся распознавать культурные коды, понимать ментальные особенности носителей языка и транслируемые ими ценности (патриотизм, гражданственность, нравственные ориентиры). Следовательно, лингвокультурологический подход выступает не просто дополнением к учебному процессу, а системообразующим фактором воспитательной работы, обеспечивающим единство языкового и личностного развития учащихся. Данные формы работы могут быть рекомендованы педагогам для разработки программ внеурочной деятельности, направленных на формирование духовно-зрелой личности. Всё это в целом повышает эффективность обучения и помогает ученикам лучше понимать и использовать язык в реальной жизни.

Список источников

1. Воробьёв В. В. Лингвокультурология. М. : РУДН, 2006. 331 с.

2. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Российский университет дружбы народов. Серия: Вопросы образования языка и специальности. 2012. № 4. С. 23–28.

3. Бердник Н. И. Особенности организации внеурочной деятельности школы в контексте новых ФГОС // Известия Воронежского гос. пед. ун-та. 2014. № 1 (262). С. 43–46.

4. Яковлева Г. И. Реализация лингвокультурологического подхода на уроках литературного чтения в начальной школе// Образовательный портал prodlenka.org. URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/440627-statja-realizacija-lingvokulturologicheskogo- (дата обращения:01.02.2026).

5. Ходякова Л. А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. С. 76–81.

6. Кошарная С. А. Речевая портретизация персонажа в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» как лингвокультурный маркер // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2021. URL: http://dspace.bsuedu.ru/handle/123456789/45195

7. Жондорова Г. Е. Лингвокультурологический потенциал фольклорного текста в системе подготовки учителей русского языка и литературы // 21 век: Фундаментальная наука и технологии : материалы XV международной научно-практической конференции; Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова. Якутск : Изд-во CreateSpace, 2018. Т. 2. С. 29–33.

8. Игнатович Т. Ю., Биктимирова Ю. В. Теоретические основы и содержание лингвокраеведческого модуля в интегрированном школьном курсе «Забайкаловедение» // Филологический класс. 2018. № 3 (53). С. 7–13.

УДК 378:004

Востребованность цифровых ресурсов вуза субъектами образовательной деятельности

The demand for digital resources by the subjects of the university's educational activities

Шашок Карина Сергеевна
Shashok Karina Sergeevna

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, s.karina22@mail.ru

Научный руководитель: Семенова Наталья Альбертовна,
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, natalsem@rambler.ru

Аннотация. С внедрением цифровых технологий часть образовательного пространства перешла в онлайн-формат. Это не только обучение, но и форумы, и многообразный цифровой образовательный контент, который нуждается в анализе и управлении. В статье на основе анализа информационных источников выявлены и описаны принципы эффективного управления цифровым образовательным контентом в образовательных учреждениях. Предоставлены результаты анкетирования обучающихся, преподавателей и потенциальных абитуриентов о сайте структурного подразделения педагогического вуза и его странице в ВК. Выявлялось восприятие контента, разрешения, визуальных особенностей сайтов разными субъектами образовательной деятельности. Предполагается, что подобные данные могут помочь в управлении эффективностью цифровых ресурсов вуза.
Ключевые слова: образовательные цифровые ресурсы, принципы управления цифровым образовательным контентом, цифровой контент сайтов вуза
Keywords: educational digital resources, principles of digital educational content management, digital content of university websites

Современное общество уделяет особое внимание качеству образования. Внедрение цифровых технологий способствовало развитию онлайн-форматов в системе образования, тем самым существенно увеличив объем доступной информации и создав разнообразные виды цифрового образовательного контента (ЦОК).

В научной литературе существует множество трактовок термина «цифровой образовательный контент». Согласно приказу Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды», цифровой образовательный контент – это средства обучения и воспитания, представленные в электронном виде [1]. М. Р. Илакавичус и А. М. Моргунов определяют цифровой образовательный контент как «элемент активно развивающейся области цифровой дидактики, который описывает содержание и средства обучения» [2]. Н. И. Рыжова, Д. А. Молохов, И. Б. Государев и С. Д. Каракозов определяют данный термин «как систематизированную совокупность знаний в цифровом формате для достижения учебных целей, включающую тексты, видео, аудио, интер-

© Шашок К. С., 2026

активные материалы» [3]. Таким образом, мы видим, что ЦОК сегодня рассматривается как значимая часть образования и включает медиа и текстовую информацию.

В ряде источников отмечается, что цифровой образовательный контент можно разделить на несколько видов. Основываясь на работе Т. С. Павленко, обозначим следующие виды контента:

– открытый контент – контент, который не имеет ограничений в копировании, распространении и изменении;

– пользовательский контент – контент, который создают посетители интернет-площадок, создаваемый пользователями сети «Интернет»;

– вербальный и невербальный контент – к вербальному контенту относят текстовый контент, к невербальному – бессловесный контент;

– уникальный и неуникальный контент – контент, отличный от других своей наполняемостью или формой подачи;

– профессиональный и общеупотребительный контент – контент, нацеленный на определенную целевую аудиторию;

– аутентичный контент – контент, созданный с соблюдением принципов достоверности и подлинности, отражающий реальные ценности и культурную идентичность;

– учебный контент – контент, сделанный и адаптированный для образовательного процесса;

– контент платный и бесплатный – информация, доступная всем пользователям без оплаты или только при осуществлении транзакции [4].

Для получения положительных результатов использования цифрового образовательного контента необходимо подключать управленческий аспект. На основе Федерального закона от 09.02.2009 N 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» [5] и научных работ на эту тему [6–8] сформулируем принципы эффективного управления ЦОК, которые могут быть адаптируемы для цифровых ресурсов общеобразовательных, средних профессиональных и высших образовательных учреждений:

1) открытости и доступности. Означает возможность свободного распространения информации и её доступность широкой аудитории;

2) достоверности и точности информации. Предусматривает представление проверенной, объективной информации, подтверждённой источниками и экспертами;

3) соблюдения прав пользователей. Включает защиту персональных данных, соблюдение конфиденциальности, информированное согласие на обработку информации, право на отзыв согласия, отказ от нежелательных коммуникаций и уведомление об изменениях условий использования;

4) ориентированности на потребности пользователя. Основан на предоставлении материалов, соответствующих интересам, уровню подготовки и ожиданиям конкретных групп пользователей;

5) интерактивности и вовлеченности. Подразумевает создание активного взаимодействия участников образовательных отношений через возможности комментирования, лайков, репостов, обсуждений и участия в онлайн-мероприятиях;

6) доступности и удобства использования. Предполагает разработку контента, интегрируемого в интерфейс цифровых ресурсов и позволяющего обеспечить быструю навигацию и совместимость с различными устройствами и браузерами;

7) наглядности и иллюстративности. Основывается на использовании визуальных средств передачи информации (графики, схемы, иллюстрации, анимация, видео) для облегчения восприятия сложных идей и повышения запоминания материала;

8) адаптивности к изменениям. Означает способность оперативно приспосабливаться к динамичным тенденциям и модернизировать контент.

Представленные принципы напрямую способствуют повышению эффективности обучения, развитию профессиональных компетенций и улучшению качества взаимодействия участников образовательной деятельности.

В рамках данной работы мы поставили задачу – определить востребованность цифровых ресурсов вуза разными субъектами образовательной деятельности и выявить потребности и дефициты для последующего улучшения эффективности сайтов.

С этой целью была разработана анкета, включающая несколько блоков вопросов. Респондентам предлагалось оценить контент с позиции востребованности, информативности, доступности, а также визуальное оформление сайта института и его страницы в ВК. Кроме того, был ряд открытых вопросов для учета мнения и предложений. Анкеты были скорректированы относительно каждой группы респондентов: для магистрантов/аспирантов, предполагаемых абитуриентов (в том числе бакалавров), преподавателей структуры и коллег/партнёров Института развития педагогического образования (ИРПО) Томского государственного педагогического университета. Общее количество респондентов, принявших участие, – 50 человек. Анкета состоит из 12 вопросов и делится на два раздела в соответствии с интернет-площадками: официальная страница ИРПО https://tspu.ru/irpo/ и страница ВК https://vk.com/tspu_irpo [9–12].

На вопрос о частоте посещаемости странички ИРПО на сайте выяснилось, что лидирующую позицию занимает ответ «каждый день» – 13 человек (26%), «раз в неделю» – 10 человек (27,3%), «раз в месяц» – 9 человек (18%), «раз в 2–3 месяца» – 7 человек (14%). Стоит упомянуть, что показатель «никогда» отметил практически каждый пятый опрашиваемый (9 человек из 18%).

На вопрос «Что вы смотрите/хотели бы смотреть на страничке ИРПО?» можно было отметить несколько пунктов из предложенных. 30 человек (77%) из 39 опрашиваемых магистрантов/аспирантов и преподавателей отметили пункт «расписание», 25 человек (64%) указали «информацию о кафедре», 19 человек (49%) отметили «анонсы и объявления», 5 человек (13%) указали «новости». Восемь из восьми абитуриентов/бакалавров отметили пункт «мероприятия» (100%) и 6 (75%) указали «вступительные экзамены». Коллеги/партнёры отдали два голоса пункту «ИОП» (67%) и по одному голосу (33%) пункту «анонсы/объявления», «контакты управления», «полезная информация для работы».

Вопрос «Какой информации на сайте Вам не хватает?» был открытым; 21 человек (42%) из всех опрашиваемых отметили, что им «всего хватает/достаточно», остальные 29 человек (58%) оставили комментарии. Педагоги отметили недостаточность контактной информации о сотрудниках, а также блоки информации о матери-

алах/сборнике статей. Коллеги/партнёры выделили информацию о контактах партнёров, актуальные проекты/конкурсы, структурные подразделения, стажировочные площадки. Абитуриенты выделили такие пункты, как «отзывы на преподавателей, учебное заведение», «подробное описание института», «понятное описание и место проведения вступительных испытаний», «включить блок: шанс поступления», «описания вариантов дальнейшего трудоустройства». Магистранты/аспиранты отметили пункты «календарь мероприятий», «информация о конференциях/проектах/конкурсах/круглых столах», «информация о деятельности кафедры».

Ответы на вопрос «Устраивает ли Вас дизайн странички ИРПО? Если нет, опишите, что хотели бы изменить» преимущественно положительные. «Да/устраивает» ответили 33 человека (66%), остальные 17 ответили «нет» (34%). Здесь будущие студенты ИРПО (абитуриенты/бакалавры) предложили использовать «больше фото» и «меньше ссылок на документы, сделать кнопки навигации заметнее». Магистранты/аспиранты добавили, что стоит «убрать визуальный шум», «добавить организованности», «поработать с внешним видом», «сделать сайт ярче», «добавить больше новостей, а также фото и видео» и «поменять цветовую палитру», партнёры/коллеги добавили «больше фото и видео» и «сделать заставки в цветовой гамме логотипа», преподаватели указали «добавить кнопки: учебники/статьи преподавателей».

На вопрос «Довольны ли Вы коммуникацией на страничке института?» 42 респондента (84%) ответили «средняя степень удовлетворённости», остальные 8 (16%) отметили «да, всё устраивает». Стоит отметить, что отдельное окно на сайте «задай вопрос» отсутствует, однако есть контактные данные.

Тридцать человек (71,4%) из 42 опрашиваемых (преподаватели, коллеги/партнёры, магистранты/аспиранты) на открытый вопрос «Удобна ли навигация на сайте?» ответили «да», 12 человек (28,6%) выделили ответ «нет, очень много дополнительных переходов между вкладками, сложно что-то найти». Для абитуриентов была предложена шкала, определяющая удобство в навигации. Шкалу «2» отметили два человека из восьми (25%), остальные разделились на две группы и отдали по голосу за 3 и 4 шкалы (по 37,5%).

Резюмируя, можем отметить, каждый четвертый посещает страничку ИРПО на сайте в среднем «каждый день», однако каждый пятый вовсе на неё не заходит. В основном аудитория посещает сайт, чтобы посмотреть расписание, информацию о кафедре/преподавателях, коллеги/партнёры также ищут контакты и объявления, а абитуриенты смотрят мероприятия и информацию о вступительных испытаниях. Более половины респондентов отметили недостаток информации на сайте, лидирующую позицию занимает предложение «добавить информацию о конкурсах/проектах/круглых столах/мероприятиях». Визуальная составляющая является не менее важным показателем и на сегодняшний день устраивает 33 респондента, однако есть и добавления в разнообразии контента фотографиями/видео/новостями и проработке цветовой палитры. Аспекты коммуникации на сайте устраивают только восемь человек, остальные наблюдают недоработку. Также мы можем наблюдать, что навигация на сайте всех устраивает, однако около 20 опрашиваемых не хватает проработки в навигации на сайте. Над развитием обратной связи странички сайта предстоит поработать.

Второй блок анкеты был посвящен вопросам, связанным с сообществом ИРПО ВКонтакте. По результатам опроса 14 человек (28%) отметили, что посещают сообщество «раз в месяц», «раз в неделю» – 11 человек (22%), «каждый день» – 7 человек (14%), «раз в 2–3 месяца» – 6 человек (12%). Отметим, что в среднем каждый четвертый респондент дал ответ «никогда» – 12 человек (24%). Это феноменально, поскольку социальные сети по результатам исследований РАЭК и НИУ ВШЭ, GlobalWebIndex (GWI) имеют больший охват, чем странички сайтов [13–15].

Вопрос «Что вы смотрите/хотели бы смотреть в ВК ИРПО?» стал самым активным по результатам опроса. Тридцать три реакции получил показатель «полезная информация для обучения» (70%), показатель «анонсы/объявления» – 24 голоса (51%) и «полезная информация для работы» – 28 (59%). Самый низкий рейтинг у показателя «опросы и голосования» – 9 человек (19%). Абитуриенты/бакалавры отметили интерес к «жизни студентов». Преподаватели дополнили ответы показателем «опыт личных достижений», а магистранты/аспиранты добавили «больше естественности в фото и видео, меньше ИИ». У коллег/партнёров этот вопрос был открытым, они определили сообщество ВКонтакте как эффективную площадку для поиска стажёров, молодых специалистов или проектных команд и указали, что хотели бы видеть разборы кейсов студентов.

Десять человек (20%) в ответе на вопрос «Чего не хватает в сообществе ВКонтакте, чтобы оно стало для вас ежедневным источником информации?» отметили «всего хватает», остальные 40 респондентов (80%) оставили комментарии. Преподаватели указали нехватку новостей о кафедре и полезных материалах для работы, абитуриенты/бакалавры упомянули включить полезную информацию для обучения и добавить формат коротких роликов, магистранты/аспиранты указали на опыт коллег, календарный план мероприятий, информацию о конкурсах, посты о возможностях публикации статей, больше полезной информации о работе/учебе и деятельности кафедры. Коллег/партнёров интересует информация для работы, актуальная информация о грядущих конкурсах/мероприятиях/проектах и информация о вариантах взаимодействия.

Тридцать три человека (66%) из опрашиваемых ответили на вопрос «Устраивает ли Вас визуальный вид сообщества ИРПО?», что дизайн «неплохой», 17 человек (34%) ответили «нет». Некоторые участники анкеты дали комментарии: «добавить структурированности в информации», «изменить логотип», «поменять цветовую палитру», «группировать посты при помощи хэштегов», «добавить больше естественности и убрать ИИ».

На вопрос «Довольны ли вы коммуникацией внутри сообщества?» 22 человека (44%) указали на «среднюю степень удовлетворённости», пять человек (10%) отвечают «нет, долгие ожидания на ответ, нет тем для общения в комментариях», остальные 23 человека (46%) отвечают, что «да, быстро отвечают в комментариях, общение всегда оживленное».

Вопрос «Удобна ли навигация в сообществе?» ответ «да, всё быстро нахожу» отметили 41 респондентов (82%), «средняя степень удовлетворённости» упомянули 16 человек (32%) и три человека (6%) указали «нет, хотелось бы добавить блоки для навигации».

По результатам опроса второго блока мы можем увидеть, что в сообщество аудитория заходит «раз в месяц», однако четверть опрашиваемых вообще не посещают его. Актуальной информацией для всей аудитории стала «полезная информация для работы/обучения», а недостающим контентом многие отметили «опыт коллег», «полезные материалы» и «календарь мероприятий института». К визуальному виду сообщества аудитория настроена положительно, однако готовы принять изменения. Более половины аудитории отмечают нехватку коммуникации в сообществе. Навигация, по мнению аудитории, удобна, однако не хватает «группировки постов при помощи хэштегов».

Экспериментальным путём мы выяснили, что такие цифровые образовательные ресурсы, как социальная сеть ВКонтакте и страничка сайта, в перспективе являются востребованными большинством субъектов образовательной деятельности, однако на данном этапе, опираясь на принципы эффективного управления ЦОК, выявились следующие показатели для улучшения эффективности их взаимодействия, которые нуждаются в дальнейшей проработке.

Принцип	Проблемная зона
Открытости и доступности	Проблемная зона не выявлена
Достоверности и точности информации	Нехватка экспертного профессионального материала
Соблюдения прав пользователей	Проблемная зона не выявлена
Ориентированности на потребности пользователя	Отсутствие формы обратной связи и недостаточное соответствие востребованной аудиторией информации
Интерактивности и вовлеченности	Низкий уровень коммуникации внутри цифровых ресурсов
Доступности и удобства использования	Неудобная навигация на страничке сайта и в сообществе ВКонтакте
Наглядности и иллюстративности	Небольшое количество использования мультимедийных материалов
Адаптивности к изменениям	Несоответствие современным тенденциям социальных сетей, однообразные форматы взаимодействия

Резюмируя вышепредставленное исследование, можем сделать следующие выводы:

1. Для выявления объективной оценки востребованности цифровых ресурсов и показателей для улучшения эффективности взаимодействия участников образовательных отношений необходимо расширить аудиторию исследования.

2. Необходимо способствовать интеграции цифровых ресурсов в повседневную образовательную практику участников образовательных отношений, а также влиять на организацию контента, интерфейс и коммуникации на цифровых ресурсах.

3. Цифровой образовательный контент нуждается в стратегическом потенциале. Проведённый опрос подтверждает необходимость совершенствования структуры и тематического наполнения интернет-ресурсов.

Эти заключения дают основу для дальнейшего исследования в рамках диссертационной работы «Управление взаимодействием участников образовательных отношений в медиасреде педагогического университета».

Список источников

1. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды : приказ Министерства просвещения РФ от 02.12.2019 № 649 // Гарант. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/ (дата обращения: 10.02.2026).
2. Илакавичус М. Р., Моргунов А. М. Понятие «цифровой образовательный контент» в современной педагогике // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2025. № 4(110). С. 155–168. URL: https://clck.ru/3RzRSm (дата обращения: 10.02.2026).
3. Рыжова Н. И., Молохов Д. А. Использование цифрового образовательного контента в школе. Модель, методики и принципы // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 519. С. 191–199. URL: https://clck.ru/3RzRoJ (дата обращения: 10.02.2026).
4. Павленко Т. С. Понятие «контент»: типология, виды и технология получения дидактического контента в образовательном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 10 (193). С. 31–34. URL: https://clck.ru/3RzQpB (дата обращения: 10.02.2026).
5. Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления : Федеральный закон № 8-ФЗ от 09.02.2009 (ред. от 14.07.2022) // Гарант. URL: https://clck.ru/3S4jXy (дата обращения: 10.02.2026).
6. Шадрин В. Г., Дмитриева Н. В. Социальные сети вуза: вопросы аудита контента и повышения эффективности // Креативная экономика. 2023. № 1. С. 437–452. URL: https://clck.ru/3S4kEH (дата обращения: 16.02.2026).
7. Рогов Т. С. Принципы разработки эффективного образовательного контента в цифровую эпоху // Universum: психология и образование. 2024. № 7(121). С. 41–46. URL: https://clck.ru/3S4k7C (дата обращения: 16.02.2026).
8. Егорова Е. В. Педагогическое проектирование образовательного контента // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 59–63. URL: https://clck.ru/3SBqHc (дата обращения 16.02.2026).
9. Анкета пользователей интернет-платформ ИРПО (магистранты/аспиранты). URL: https://clck.ru/3RpqHF
10. Анкета пользователей интернет-платформ ИРПО (преподаватели). URL: https://clck.ru/3RpqHX
11. Анкета пользователей интернет-платформ ИРПО (абитуриенты/бакалавры). URL: https://clck.ru/3RpqHt
12. Анкета пользователей интернет-платформ ИРПО (партнёры/коллеги). URL: https://clck.ru/3RpqJF
13. Российская ассоциация электронных коммуникаций : официальный сайт. URL: https://raec.ru/live/branch/13621/ (дата обращения: 16.02.2026).
14. Национальный исследовательский университет Высшая школа Экономики : официальный сайт. URL: https://pr.hse.ru/ma_5 (дата обращения: 16.02.2026).
15. GlobalWebIndex : официальный сайт. URL: https://www.gwi.com/ (дата обращения: 16.02.2026).

УДК 371.015.3; 316.624

От авторитета к доверию: эволюция роли наставника через Всероссийский проект «Движения первых» «Значимый взрослый»

From Authority to Trust: The Evolution of the Mentor Role through the All-Russian Project of the Movement of the first “The significant Adult”

Иртаева Эркелей Валерьевна
Irtaeva Erkeley Valerievna

Региональное отделение Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» Республики Алтай, г. Горно-Алтайск, Россия

Аннотация. Статья посвящена наставнической деятельности в рамках Всероссийского проекта «Движения первых» «Значимый взрослый» детям центра помощи, оставшимся без попечения родителей в Республике Алтай. В роли наставников выступают авторитетные люди региона, готовые выстраивать межличностное общение, обогащать кругозор подростков в совместной социально значимой деятельности. Использование эффективных методов и приёмов планирования и реализации проекта позволит привлечь ресурсных взрослых к содействию в воспитании подрастающего поколения.
Ключевые слова: значимый взрослый, авторитет, доверие, наставляемый, наставник, приоритетные задачи воспитания, личностное развитие, «Движение первых», эволюция
Keywords: the significant adult, authority, mentee, mentor, priority tasks of upbringing, personal development, Movement of the First, evolution

«Никакие знания не передаются иначе как от человека к человеку, за каждым успешным человеком в любой сфере всегда стоит наставник. Люди, которые через наставничество передают другим свои знания и навыки в рабочих профессиях, в управлении вызывают уважение. Наставничество не решается административным путём, наставничество – когда человек вкладывает душу, делится секретами профессии, которые позволили ему самому быть лучшим»

Сергей Владиленович Кириенко
(Российский государственный деятель,
Первый заместитель руководителя
Администрации Президента РФ) [1]

В современных условиях трансформации социальной среды и переосмысления воспитательных практик особую актуальность приобретает институт наставничества. Если в традиционной педагогической модели наставник выступал прежде всего носителем безусловного авторитета и источником знаний, то сегодня его роль эволюционирует в сторону партнёрства, доверия и личностной поддержки [2]. Данный переход особенно значим в работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, для которых присутствие в жизни значимого взрослого становится фактором психологической устойчивости и успешной социализации. Всероссийский проект «Движения первых» «Значимый взрослый» демонстрирует новый подход к наставнической деятельности, основанный на принципах доверия, личной включенности и социально значимой совместной деятельности [3].

© Иртаева Э. В., 2026

Проект реализуется во всех субъектах Российской Федерации (в том числе в Республике Алтай) с целью развития системы наставничества для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Правительство Республики Алтай поддержало запуск проекта на территории региона и помогло привлечь в проект в качестве наставников члена Правительства Республики Алтай, руководителей региональных органов исполнительной власти, лидеров общественного мнения. Также откликнулись на участие в проекте чемпион мира по самбо, мэр города Горно-Алтайска, начальник управления образования по г. Горно-Алтайску, руководитель военно-патриотического клуба «Авангард», участник кадровой программы «Герои Алтая», главный эксперт отдела реализации проектов и программ в сфере патриотического воспитания граждан ФГБУ «Росдетцентр», сотрудники регионального отделения «Движение первых» Республики Алтай, педагоги дополнительного образования и представитель сферы бизнеса. В качестве наиболее эффективных методов привлечения наставников выбраны следующие: исполнение п. 3 Протокола заседания Координационного совета в Республике Алтай по взаимодействию с российским движением детей и молодёжи, его региональными, местными и первичными отделениями № АТ-84 от 24.12.2025 г. о развитии системы наставничества в «Движении первых» в Республике Алтай; пост ВКонтакте на личной странице заместителя председателя Правительства Республики Алтай о старте проекта с приглашением к участию; адресные обращения к потенциальным кандидатам. Кандидаты в наставники проекта прошли отбор посредством регистрации на сайте «Движения первых», заполнения анкеты, прохождения двух тематических образовательных курсов, индивидуальных консультаций и групповых тренингов с независимым штатным психологом проекта. Все значимые взрослые, прошедшие отбор, торжественно посвящены в наставники в рамках регионального семинара для наставников «Движения первых» Республики Алтай.

В текущем сезоне проекта 2025–2026 годов наставляемыми определены воспитанники казённого учреждения Республики Алтай Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Очаг» от 11 до 17 лет. Участники-наставляемые также проходили отбор посредством заполнения расширенной анкеты с указанием увлечений и интересов. Формирование пар «наставник – наставляемый» осуществляется согласно результатам сопоставления анкет обеих сторон, характеристике на ребёнка от социального педагога, сведениям о состоянии здоровья ребёнка от медицинского сотрудника учреждения за один день до группового тренинга и три рабочих дня до организации встречи участников проекта.

Таким образом, в рамках проекта на период с ноября 2025 г. по февраль 2026 г. в Республике Алтай было сформировано 19 пар «наставник – наставляемый». На протяжении четырёх месяцев мы наблюдаем общение пар в комфортных и безопасных условиях, в спокойной и дружелюбной атмосфере. Наставляемые имели возможность ознакомления с программами дополнительного образования регионального IT-куба и выстраивания индивидуальной программы посещения, катания на коньках, знакомства с рабочими процессами Министерства труда, социального развития и занятости населения Республики Алтай, совместных походов в кинотеатр, медицинского обследования и индивидуальных консультаций у ведущих специали-

стов под контролем министра здравоохранения Республики Алтай, участия в выездных рабочих совещаниях в муниципальные образования региона со своими наставниками, рыбалки на форель и готовки рыбного блюда, тренировок по ММА, спарингам с министром спорта и молодёжной политики и с Героем Российской Федерации, поддержки наставника на отборочных турах на первенство СФО по боксу, соревнования по стрельбе из лука, полётах на воздушном шаре, совместного участия в акциях «Движения первых» и митинге, посвящённом 82-й годовщине снятия блокады Ленинграда, участия в масленичных гуляниях. В процессе неформального взаимодействия наставники «Движения первых» Республики Алтай своим примером, вниманием и заботой помогают подростку раскрыть свой потенциал, почувствовать себя нужным, получить опыт и приобрести новые навыки.

В рамках проекта «Значимый взрослый» авторитет наставника становится предпосылкой к доверию. Авторитетный взрослый, обладающий социальным признанием, демонстрирует подростку модель успешной самореализации. Вместе с тем именно доверительное общение позволяет наставляемому раскрыться, обозначить собственные трудности и запросы, получить индивидуальную поддержку. Таким образом, происходит эволюция роли наставника: от транслятора норм и требований – к партнёру и соучастнику личностного роста.

В работе с участниками-наставниками особое внимание уделяется коммуникации. Совместно с региональным куратором проекта, наставниками, психологом проекта и социальным педагогом детского учреждения создан чат на базе мессенджера Max, в котором публикуются новости о планируемом предстоящем мероприятии для всех участников проекта, куда направляются фото- и видеоматериалы со встреч и шаблоны документов, необходимых для заполнения. По условиям проекта, кроме одного совместного мероприятия, сформированные пары встречаются два раза в месяц. Региональное отделение «Движения первых» Республики Алтай планирует проведение командной военно-тактической игры с использованием безопасного лазерного оружия и сенсоров, фиксирующих попадания, «Лазертаг» для участников проекта. Совместное мероприятие призвано содействовать сплочению сформированных пар и сообщества наставников «Движения первых» Республики Алтай в целом.

Для достижения устойчивых результатов используется индивидуальное сопровождение психологом проекта (кандидат психологических наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета ФГБОУ «ГАГУ»), который своевременно реагирует на возникающие ситуации и подсказывает необходимую траекторию общения на рефлексивных встречах. Комплексное применение данных методов позволяет создать устойчивую модель поддержки, интегрированную в региональное сообщество.

Особую значимость проект приобретает в условиях современного воспитательного пространства, где наблюдается дефицит устойчивых межпоколенческих связей и личностно ориентированного общения. Внедрение проекта «Значимый взрослый» в систему современного воспитания является необходимым условием формирования социально ответственного и психологически устойчивого поколения. Его масштабирование позволяет укрепить институт наставничества, повысить уровень социальной интеграции подростков и обеспечить системную поддержку детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, эволюция роли наставника отражает переход от формального авторитета к доверительному взаимодействию, основанному на уважении, партнёрстве и совместной ответственности за будущее подрастающего поколения.

Список источников

1. Кириенко С. В. О роли наставников в современной педагогике // Всероссийский форум наставников. 2018. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-nastavnichestva-kak-sredstvo-podgotovki-kadrov

2. Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года // 2025. С. 4–5.

3. Положение об организации и проведении Всероссийского проекта «Значимый взрослый» в 2025–2026 гг. Москва, 2025. С. 4.

УДК 371.015.3; 316.624

Палаточные лагеря как форма социализации детей (из опыта работы Дома детского творчества «Созвездие» г. Томска)

Tent camps as a form of children's socialization (from the experience of the Children's Art Center “Sozvezdie” in Tomsk)

Гайфулин Алексей Викторович
Gaifulin Alexey Viktorovich

МАОУ ДО «Дом детского творчества “Созвездие”» г. Томск, Россия

Аннотация. В статье описывается многолетний опыт организации палаточных лагерей и подтверждается положение о том, что данная форма летнего отдыха выступает эффективным инструментом социализации детей.
Ключевые слова: палаточный лагерь, социализация детей, личностное развитие, нравственное воспитание, экологическое воспитание
Keywords: tent camp, children's socialization, personal development, moral education, environmental education

На базе Дома детского творчества «Созвездие» уже больше 13 лет существуют два палаточных лагеря: «Орион» и «Сириус». Охват детей за летний сезон в двух лагерях составляет больше 500 детей. Преимущественно лагерь посещают обычные дети, не связанные с туризмом, но зачастую за период летнего сезона встречается несколько (5–7) детей из категории трудных.

Тематическое содержание смен варьируется, но есть две традиционные направленности: вожатская смена в палаточном лагере «Сириус» и туристическая смена в палаточном лагере «Орион».

За большой период организации палаточных лагерей можно уверенно говорить о том, что палаточный лагерь является очень эффективной формой социализации детей, так как в нём присутствуют и педагогические составляющие простого загородного лагеря, такие как:

– фактор временного коллектива, где нет привязки к прошлому опыту и истории предыдущих ошибок и просчётов. Здесь, в лагере, все взаимодействие можно выстроить по-новому, сконструировать модели успешного поведения;

– совместное проживание детей. Условия круглосуточного пребывания в ограниченной группе способствуют ускоренному формированию навыков эффективного взаимодействия детей;

– более свободное общение между педагогом и ребенком помогает установить доверительные отношения между ними и повысить результат воспитательного влияния педагога.

Специфика организации палаточного лагеря добавляет к его воспитательной роли ряд социализирующих компонентов, что отмечается и рядом авторов, описы-

© Гайфулин А. В., 2026

вающих опыт работы таких форм детского отдыха [1, 2]. Ключевым из них является сама атмосфера лагеря, предполагающая особое открытое пространство, в котором более тесные эмоциональные и доверительные отношения. Ребенок, вырванный из привычных домашних условий, вынужден достаточно быстро адаптироваться к условиям палаточного лагеря, где он практически круглосуточно открыт для взаимодействия с другими детьми и взрослыми работниками лагеря. Отдельно можно выделить духовно-нравственные и социальные компетенции, которые формируются в палаточном лагере. Это прежде всего самостоятельность и инициативность, командность и взаимопомощь, трудолюбие и активность, адаптация к новым условиям и экологическое воспитание. При подробном рассмотрении влияния лагеря на формирование этих компетенций можно выделить следующее.

Самостоятельность и инициативность проявляются в обустройстве палаточного лагеря. Из опыта работы ДДТ «Созвездие» необходимо отметить, что, несмотря на установку палаток для проживания детей персоналом, согласно требованиям санитарно-эпидемиологического заключения, дети имеют возможность активного участия в обустройстве самого палаточного городка. Монтируют дополнительные палатки и различного рода легкие конструкции необходимые для проведения смены, а также вместе с вожатыми обустраивают отрядные и досуговые места, места сушки и хранения одежды и обуви.

Принадлежность к команде и помощь ближнему включают в себя умение работать в отряде, понимая общие задачи и цели и чувствуя ответственность за общее дело. В палаточных лагерях ДДТ «Созвездие» практикуется создание разновозрастных отрядов. Такая организация совместного проживания активизирует механизмы естественного наставничества. Старшие дети приобретают роль наставников, выступают помощниками младших ребят и являются примером для них. Это воспитывает ответственность у ребят, так как приходится соответствовать более высоким критериям поведения в отряде. Младшие приобретают позитивные примеры для подражания.

Трудолюбие и активность проявляются с первых дней пребывания ребенка в палаточном лагере. Дополнительно в наших лагерях дети участвуют в своеобразных профессиональных пробах – «скаутских специальностях», взятых нами из скаутской системы воспитания. В течение всей смены дети могут осваивать одну или несколько специальностей и в конце смены сдать в присутствии комиссии квалификационный экзамен, подтверждающий полученные знания. В зависимости от уровня овладения навыками специальности присваивается первый, второй и третий разряды. Каждая специальность определяется нашивкой определенного цвета. Это создает устойчивую систему внешней мотивации и побуждает детей к совершенствованию навыков в последующих сезонах. Некоторые традиционные специальности, которые получают дети: первая медицинская помощь, костровой, пионеринг, повар, радист, журналист и диджей.

Особое внимание уделяется экологическому воспитанию, так как сама организация палаточного лагеря предполагает более активное включение детей в условиях жизни на природе. Через непосредственное «погружение» в природу дети получают совсем другие впечатления от проживания в естественных условиях. Такие простые правила, как «Не мусорить, убирать за собой», про которые всегда говорят взрослые,

становятся понятнее и нагляднее. Понимая, что от тебя зависит ситуация и на поляне, и на территории самого лагеря, дети адекватно оценивают результат своего поведения.

В общей концепции создания палаточных лагерей Дома детского творчества «Созвездие» связующим элементом выступают подготовка педагогических кадров для палаточных лагерей и система наставничества. В подготовке педагогических кадров прослеживается преемственность и профессиональное взросление. Так, в каждом отряде работают двое вожатых и два инструктора, в числе которых хотя бы один из отрядных вожатых является выпускником и имеет опыт пребывания в палаточных лагерях. Вначале ребенок просто приезжает в лагерь и активно участвует в лагерной смене ДДТ «Созвездие». После исполнения 16 лет он может попробовать себя в роли инструктора, а по достижении совершеннолетия, в 18 лет и старше, он имеет возможность работать вожатым. Выстраивается эффективное взросление и становление в профессии вожатого, вместе с тем создается система наставничества и передача педагогического опыта. Каждый сотрудник может с разных сторон увидеть ситуацию работы в палаточном лагере, вспомнив свое детство, посмотрев на это глазами ребенка и глазами инструктора, а потом уже, как вожатый, оценить свою эффективность работы и увидеть, где и как можно сделать лучше.

Дополнительно одной из форм привлечения вожатых в палаточные лагеря является учебный курс подготовки сотрудников для летних лагерей. Три года назад мы разработали и лицензировали программу курса подготовки вожатых для организации летнего отдыха. Программа рассчитана на три месяца, после ее завершения и успешной сдачи экзаменов участники получают сертификаты. Помимо этого налажено взаимодействие с Томским государственным педагогическим университетом и Томским педагогическим колледжем по прохождению педагогической практики на базе наших лагерей.

В завершение отметим, что в содержательной части летних смен ДДТ «Созвездие», которые проходят на базе палаточных лагерей «Сириус» и «Орион», преобладает построение образовательной среды для приобретения детьми положительного социального опыта, стимулирования их личностного развития, становления их самостоятельности, ответственности, осознанности, проявления их талантов и раскрытия уникальности.

Список источников

1. Кудашов Г. Н. Социально-педагогические возможности палаточных лагерей // Народное образование. 2010. № 3 (1396). С. 96–101. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15611828 (дата обращения 15.02.2026).

2. Баранова О. В., Виноградова И. Г. Палаточный лагерь как одна из форм организации внеурочной деятельности учащихся // Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации Национального проекта «Образование» : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ; ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. Ч. 1. С. 410–420. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48408974 (дата обращения 15.02.2026)

Научное электронное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Материалы
XV Всероссийской научно-практической конференции
(Томск, 26–27 февраля 2026 г.)

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*
Корректор: *Н. В. Богданова*
Технический редактор: *Н. В. Удлер*

Издание разработано с помощью программного
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Изображение на обложке сгенерировано нейросетевой моделью GPT-4o

Подписано к использованию 19.06.2026
Объем издания – 4,5 МБ. Заказ № 100/ЭН

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

