



НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

**XXVIII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 г.)**

Том III

Исследования в областях психологии и педагогики.

Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения.

Педагогические исследования в сфере культуры и искусства

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

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы
XXVIII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых
ученых
(Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 г.)**

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

Электронное издание сетевого распространения

Томск
Издательство ТГПУ
2026

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48
НЗ4

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:

Гребенникова Е. В., канд. биол. наук, доцент; Титова Г. Ю., канд. пед. наук, доцент;
Буравлева Н. А., канд. психол. наук, доцент; Смалеха Е. А., ст. преподаватель;
Черных Е. И., канд. биол. наук, доцент;
Яркина Т. Н., канд. пед. наук, доцент; Леонтьев Э. П., канд. филол. наук;
Романова Н. В., канд. культурологии, доцент.

Рецензент:

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

Наука и образование : материалы XXVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых : в 3 т. – Т. III: Исследования в областях психологии и педагогики. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства. Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 г. / ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2026. – 316 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,37 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4388>. – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-77-0

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

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

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48

ISBN 978-5-907791-77-0

© Томский государственный
педагогический университет, 2026

РАЗДЕЛ 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТЯХ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

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

УДК 37.018.1

**Родительская вовлечённость как протективный фактор снижения рисков
суицидального поведения и школьных нападений у подростков**

**Parental involvement as a protective factor in reducing the risks
of suicidal behaviour and school attacks among adolescents**

Наталья Алексеевна Балашова

Natalya Alekseevna Balashova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, santotskayak@mail.ru

Аннотация. Рассматривается родительская вовлечённость как ключевой ресурс первичной профилактики суицидального поведения и насильственных школьных нападений у подростков. Она понимается как сочетание эмоционального принятия, умеренного мониторинга, готовности к диалогу и информированности взрослых о признаках психологического неблагополучия. Анализ современных исследований показывает, что поддерживающие детско-родительские отношения значимо связаны со снижением вероятности суицидальных мыслей и насильственных рисков. Обосновывается необходимость системного психолого-педагогического сопровождения семьи как приоритетного направления профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: родительская вовлечённость, суицидальный риск, скулшутинг, школьные нападения, протективные факторы, подростки, психолого-педагогическое сопровождение

Keywords: parental involvement, suicidal risk, school attacks, school shooting, protective factors, adolescents, psychological and pedagogical support

В современной психолого-педагогической литературе суицидальное поведение подростков рассматривается как широкий спектр проявлений: от мыслей о смерти и суицидальных высказываний до планирования и попыток самоубийства. В отечественной науке подростковый суицид (пубертатный суицид) трактуется как действия, содержащие намерение лишения себя жизни, а суицидальное поведение включает суицидальные мысли, намерения, высказывания и попытки [1, 2]. Скулшутинг, или вооружённое

нападение в образовательной организации, относится к иной группе явлений. В научной литературе скулшутинг определяется как вооружённое нападение на образовательную организацию, совершаемое учащимися или выпускниками с целью массового убийства, и рассматривается как обособленный вид массовых убийств в школах с использованием огнестрельного оружия [3]. Оба феномена связаны с накоплением эмоционального неблагополучия, социальной изоляции, конфликтов и дефицита своевременной поддержки. Важно подчеркнуть, что ни суицидальное поведение, ни школьное насилие нельзя объяснить одной причиной. На подростка одновременно воздействуют индивидуальные особенности, школьная среда, отношения со сверстниками, цифровая коммуникация, доступность средств причинения вреда и семейный контекст. Поэтому семья не должна рассматриваться как единственный источник риска или единственный субъект ответственности. Вместе с тем именно родители часто первыми замечают изменения в настроении, поведении, круге общения и интересах ребёнка; при доверительном контакте они способны стать важным звеном ранней профилактики.

Актуальность проблемы подтверждается повышенным вниманием общества и средств массовой информации к случаям школьного насилия и подростковых суицидов. Отсутствие единой государственной статистики не позволяет делать однозначных выводов о динамике, однако сохраняющаяся значимость этих угроз требует профилактики, ориентированной не только на физическую безопасность, но и на раннее выявление психологического неблагополучия.

Родительская вовлечённость в данной статье понимается не как тотальный контроль, а как комплекс поддерживающих практик. К ним относятся эмоциональное принятие, регулярный интерес к жизни ребёнка, знание его учебных и досуговых обстоятельств, конструктивное обсуждение конфликтов, внимание к цифровой активности и готовность обратиться за профессиональной помощью при признаках риска. В таком понимании мониторинг отличается от гиперконтроля: он основан на доверии и уважении границ подростка, а не на постоянном давлении.

Наиболее убедительные данные о связи родительского поведения с суицидальными мыслями представлены в лонгитюдном исследовании М. Stephenson и соавт. (2025). Авторы проанализировали две популяционные выборки подростков: ABCD ($n = 6153$; наблюдение в течение трёх лет) и Add Health ($n = 5942$; наблюдение в течение одного года). В выборке ABCD более высокие показатели родительского принятия и мониторинга были связаны с меньшими шансами возникновения суицидальных мыслей ($OR = 0,7-0,9$; $p < 0,01$), но не с достоверным снижением вероятности суицидальных попыток (OR около $0,9$; $p > 0,05$). В выборке Add Health поддержка матери также была связана со снижением риска суицидальной идеации ($OR = 0,8$; $p < 0,01$) [4]. Эти данные позволяют уточнить практический вывод: семья особенно значима на раннем этапе, когда негативные переживания ещё не перешли в действие.

Российский материал по школьным нападениям представлен, в частности, исследованием А. Ю. Карповой и Н. Г. Максимовой (2021). Авторы использовали метод case study, триангуляцию данных и анализ социальных сетей; выборка включала 23 случая, из которых 19 были однозначно отнесены к скулшутингу [5]. В работе подчёркивается,

что такие инциденты формируются под влиянием совокупности факторов: подражания, радикализации, конфликтов, предупреждающих сигналов в онлайн-среде и особенностей социальных связей. Для темы настоящей статьи особенно важен вывод о необходимости замечать предупреждающие признаки до того, как они оформятся в подготовку насильственного действия.

Зарубежные исследования ношения оружия среди подростков также подтверждают значение семейных ресурсов, хотя их результаты нельзя механически переносить на российский контекст. Т. N. Sullivan и соавт. (2024) изучали 265 преимущественно афроамериканских подростков из городских районов с низким уровнем дохода. Авторы показали, что семейные развивающие ресурсы – признание достижений ребёнка, возможности для просоциальной активности и поддерживающее участие семьи – были связаны с более низкими шансами ношения огнестрельного оружия [6]. Этот результат важен не потому, что он напрямую описывает скулшутинг, а потому, что демонстрирует защитную роль включённой, поддерживающей семейной среды в отношении насильственных поведенческих рисков.

В российской психологии сходный смысл имеют данные Н. В. Буравцовой и Т. Ю. Сычевой (2018). На выборке из 58 подростков авторы выявили связь между параметрами детско-родительских отношений и показателями тревоги, аффективности и суицидального риска. Авторитарность, враждебность, чрезмерная строгость и тотальный контроль рассматривались как факторы, усиливающие неблагополучие подростка, поскольку они связаны с принижением его потребностей, унижением и ограничением личностной свободы [6]. Следовательно, профилактический потенциал семьи реализуется не через жёсткое давление, а через сочетание границ, эмоциональной поддержки и уважительной коммуникации.

Можно выделить несколько механизмов, через которые родительская вовлечённость снижает риск деструктивного поведения. Первый механизм – эмоциональный: принятие и поддержка уменьшают чувство одиночества, безнадёжности и отверженности. Второй механизм – коммуникативный: подросток, имеющий опыт доверительного разговора со взрослыми, с большей вероятностью расскажет о буллинге, угрозах, самоповреждениях, агрессивных фантазиях или чужих опасных намерениях. Третий механизм – поведенческий: родители, которые знают круг общения, изменения режима сна, резкое снижение успеваемости, уход в изоляцию и тревожные публикации в интернете, могут раньше обратиться к школьному психологу, врачу или кризисной службе. Четвёртый механизм – средовой: ответственное хранение потенциально опасных предметов и ограничение доступа к ним уменьшают вероятность импульсивного действия в кризисной ситуации.

Международные подходы к оценке угроз также подчёркивают значение раннего сообщения о тревожных признаках. В отчёте U.S. Secret Service National Threat Assessment Center «Averting Targeted School Violence» (2021), основанном на анализе 67 предотвращённых школьных атак, отмечено, что предотвращение возможно тогда, когда окружающие замечают предупреждающее поведение и своевременно передают информацию специалистам [7]. Для родителей это означает не обязанность самостоя-

тельно ставить диагноз или проводить расследование, а готовность не игнорировать резкие изменения поведения и обращаться за профессиональной помощью.

Полученные данные важны для организации профилактики в школе. Формальные родительские собрания и разовые лекции недостаточны, если они не создают устойчивого канала доверительной коммуникации между семьёй, классным руководителем, педагогом-психологом и администрацией. Более продуктивной представляется модель сопровождения, в которой родители получают понятные алгоритмы действий: куда обращаться при признаках депрессии, самоповреждения, буллинга, социальной изоляции, угроз или публикации опасного контента; как говорить с подростком без обвинения; как фиксировать тревожные изменения и передавать информацию специалистам.

Практическая работа может включать несколько направлений. Во-первых, целесообразно проводить добровольное и конфиденциальное скрининговое анкетирование учащихся 5–8-х классов, позволяющее выявлять дефицит эмоциональной поддержки и школьной адаптации. Во-вторых, необходимы родительские клубы или короткие практико-ориентированные встречи, посвящённые не формальной отчётности, а реальным проблемам подросткового возраста: буллингу, цифровой безопасности, самоповреждению, депрессивным проявлениям и агрессивным высказываниям. В-третьих, педагогам-психологам важно иметь инструменты краткосрочного семейного консультирования и маршрутизации семьи к медицинским, социальным или кризисным службам. В-четвёртых, школа должна заранее определить протокол реагирования на предупреждающие сигналы, чтобы информация не терялась между педагогами, родителями и администрацией.

При этом профилактика не должна превращаться в стигматизацию подростков или обвинение семьи. Высокий риск деструктивного поведения редко возникает из-за одного обстоятельства; он формируется на пересечении личностных, школьных, семейных и социальных факторов. Поэтому задача школы и родителей состоит не в поиске «виновного», а в раннем выявлении неблагополучия и создании для подростка доступной помощи. Чем раньше подросток получает поддержку, тем меньше вероятность, что кризис будет развиваться в направлении саморазрушения или насилия.

Для российской школы практический вывод заключается в необходимости перехода от эпизодической работы с родителями к системному психолого-педагогическому сопровождению семьи. Такая работа должна сочетать эмоциональную поддержку подростка, разумный мониторинг, повышение родительской компетентности и оперативную связь семьи со специалистами.

Список источников

1. Шелехов И. Л., Корнетов А. Н., Гребенникова Е. В. Суицидология: история и современные представления : учеб. пособие. Томск : Изд-во ТГПУ, 2016. 300 с.
2. Каршибаева Г. А. Особенности суицидального поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 663–665.
3. Овечкин А. И., Селезнева Е. В. Психолого-педагогическая работа по предостережению от нападения на школы учащимися // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2024. № 1. С. 84–89.

4. Stephenson M., Salvatore J. E., Lannoy S., Edwards A. C. The relationship between parenting behavior, suicidal ideation, and suicide attempt across two population-based samples of adolescents // *Journal of Affective Disorders*. 2025. Vol. 383. P. 443–452.
5. Карпова А. Ю., Максимова Н. Г. Скулшутинг в России: что имеет значение? // *Власть*. 2021. Т. 29, № 1. С. 93–108.
6. Sullivan T. N., Ross K. M., O'Connor K. E., Walsh C. S., Bishop D. Relations Between Violence Exposure and Gun Carriage: Identifying Protective Factors Among African American Youth Living in Low-Income Urban Communities // *Youth & Society*. 2024. Vol. 56, Is. 8. P. 1396–1424.
7. Буравцова Н. В., Сычева Т. Ю. Взаимосвязь детско-родительских отношений с тревогой и суицидальным риском у подростков // *Смальта*. 2018. № 3. С. 12–15.
8. National Threat Assessment Center. Averting Targeted School Violence: A U.S. Secret Service Analysis of Plots Against Schools. Washington, DC : U.S. Secret Service, 2021. URL: <https://www.secretservice.gov/sites/default/files/reports/2021-03/USSS%20Averting%20Targeted%20School%20Violence.2021.03.pdf>, свободный (дата обращения: 02.05.2026).

Профилактика агрессивного поведения подростков средствами развития эмоционального интеллекта

Prevention of aggressive behavior of adolescents by means of developing emotional intelligence

Влада Игоревна Биляшенко

Vlada Igorevna Bilyashenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Демина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lyud_2@mail.ru

Аннотация. Раскрывается проблема агрессивного поведения в подростковой среде и рассматривается развитие эмоционального интеллекта как один из способов его профилактики. Предпринята попытка теоретического обоснования актуальности проблемы агрессивного поведения среди подростков. Выявлены средства развития эмоционального интеллекта, которые могут быть использованы для профилактики агрессивного поведения подростков. Обоснованы возможности применения данных средств для снижения уровня агрессивного поведения. Сделаны выводы о социально-педагогических результатах процесса развития эмоционального интеллекта в контексте профилактики агрессивного поведения подростков.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, агрессивное поведение, подросток, профилактика, социально-педагогическая работа

Keywords: emotional intelligence, aggressive behavior, teenager, prevention, social and pedagogical work

Агрессивное поведение является нередким поведенческим явлением и даже в определенной мере свойственно подростковому возрасту. Несмотря на большой интерес исследователей и значительное количество работ, посвящённых данной проблеме, она не утрачивает свою актуальность. Более того, быстрые изменения в окружающей среде способствуют возникновению новых форм проявлений и причин подростковой агрессии. Современные подростки постоянно используют разнообразные гаджеты, которые, согласно мнению авторитетных ученых, оказывают усиленное воздействие на явление подростковой агрессии, так как обеспечивают свободный доступ к деструктивному контенту, способствующему формированию агрессивного поведения [1]. В докладе НИУ ВШЭ говорится, что «как минимум треть обучающихся школ хотя бы раз сталкивались с травлей; 25% детей и подростков оказываются в роли жертвы, 16% выступают агрессорами, ещё 16% совмещают обе роли» [2]. В связи с этим исследователи заключают, что такие данные свидетельствуют о значительной проблеме в образовательной среде, имеющей серьёзные последствия для детей, педагогов, семей и системы образования в целом [2].

Проблема агрессивного поведения рассматривается во многих научных работах. У каждого автора имеется своя точка зрения на то, что представляет собой агрессивное поведение. Например, по Е. Г. Шестаковой, агрессивное поведение – это, прежде всего, «действия, поведение, которое наносит ущерб другим людям» [3]. Обычно такое поведение носит краткосрочный характер и может меняться в зависимости от особенностей ситуации или смены одной ситуации на другую. А по мнению В. А. Попова, агрессивное поведение – «специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в силе либо применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб» (цит. по: [4]).

Исходя из данного утверждения, можно отметить, что агрессивное поведение осложняет формирование конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, а также негативно влияет на процессы социализации, эмоциональное и личностное развитие.

Подростковая агрессия, как правило, имеет спонтанный, импульсивный характер. Это связано с особенностями возраста: подростки еще только учатся управлять своими эмоциями, принимают решения на эмоциях, не всегда просчитывая последствия. Часто такое поведение вызвано тем, что дети не чувствуют себя частью общества, лишены должного внимания, занятий по душе или у них просто нет положительных примеров для подражания. Импульсивность можно определить как неспособность управлять своими реакциями и склонность к поспешным выводам и действиям. Данная черта тесно связана с недостаточно развитым уровнем эмоционального интеллекта, поскольку низкая саморегуляция эмоций приводит к необдуманному поведению. Большое количество исследований подтверждают, что низкий уровень эмоционального интеллекта предсказывает высокий уровень импульсивности и агрессивности. Нарушений эмоциональной регуляции у подростков делает их более подверженными негативным эмоциональным реакциям, что увеличивает вероятность агрессивного поведения [5].

Цель данной статьи – раскрыть результаты теоретического исследования, направленного на выявление средств развития эмоционального интеллекта и их возможностей в профилактике агрессивного поведения.

В современных исследованиях [2, 3] агрессивное поведение типологизируют по форме его проявления. В обобщенном виде обозначим эти формы:

- физическая агрессия – применение физической силы против другого лица;
- вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание (оскорбления, ругань, сплетни, распускание слухов) словесных ответов;
- косвенная агрессия – действия, направленные окольным путем на другое лицо, связанное с обидчиком, или ни на кого не направленные;
- негативизм – это форма поведения, направленная против авторитета или руководства: от пассивного сопротивления до активной борьбы.

В цифровом пространстве агрессивное поведение может проявляться посредством различных форм онлайн-коммуникации, например кибербуллинг, интернет-троллинг, флейминг и шейминг [6].

Для предотвращения серьезных последствий агрессивного поведения важно вовремя проводить профилактическую работу. Профилактику агрессивного поведения

подростков выполняют: комиссии по делам несовершеннолетних, органы опеки, медицинские учреждения, центры психолого-педагогической помощи и другие субъекты воспитательного процесса. Но ведущая роль отведена институтам семьи и школы в лице родителей, учителей, социальных педагогов и психологов школы, а также системе внешкольных досуговых учреждений. Цель профилактики заключается в том, чтобы научить ребенка проявлять агрессию через социально приемлемые формы, такие как спорт, творчество, дебаты, а также общественно полезную деятельность, например волонтерство.

В период подросткового возраста в эмоциональной сфере происходят изменения. Подросток сталкивается с новыми переживаниями, чувствует эмоциональную нестабильность, старается разобраться в своем внутреннем мире и учится проявлять свои эмоции в окружающей его среде. Физическое состояние претерпевает быстрые изменения, влияя на эмоциональное состояние и настроение, делая их нестабильными. У подростков могут возникать затруднения в определении своих эмоций или состояний и проблемы в управлении ими. В связи с этим целесообразно рассматривать возможность развития эмоционального интеллекта как часть профилактики агрессивного поведения. Это поможет подростку распознавать и безопасно выражать свои эмоции, а также способствовать развитию эмпатии.

Определение понятия «эмоциональный интеллект» было впервые обозначено П. Саловей и Дж. Майером как «способность воспринимать, понимать, регулировать и использовать эмоции в межличностных взаимодействиях» [7]. Позже Д. Гоулман дополнил это определение, добавив в него навыки социальной адаптации и эмоциональной саморегуляции [7].

Согласно исследованиям, высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет эффективно разрешать конфликты и способствует снижению уровня агрессии. Напротив, его низкий уровень сопровождается импульсивностью, агрессивными реакциями и проблемами социальной адаптации [8]. Эмоциональный интеллект обучающегося определяется пятью основными параметрами:

- 1) понимание и контроль собственных эмоциональных реакций и состояний, а также определение эмоций других людей;
- 2) ценностно-смысловые и рефлексивно-оценочные компоненты (постановка собственных жизненных целей, определение личных убеждений, установок и принципов, развитие гибкости в реализации своих поведенческих ценностей в общении с окружающим миром);
- 3) когнитивные и мотивационно-поведенческие компоненты (оценка социального интеллекта и просоциальных моделей поведения);
- 4) мотивационно-поведенческие элементы «агрессивного действия»;
- 5) мотивационно-поведенческие элементы «осторожного действия» и анализ вариантов разрешения ситуации и возможных последствий [9].

Все вышеперечисленные параметры, характеризующие развитость эмоционального интеллекта в перспективе дальнейшего исследования, будут рассматриваться нами как критерии и показатели определения его результативности. Важным аспектом наше-

го исследования выступают практические подходы к формированию и развитию эмоционального интеллекта.

А. А. Кучеренко пишет о пользе творчества для формирования эмоционального интеллекта. Она утверждает, что «эмоции и чувства можно выражать с помощью художественного творчества» [10]. Автор выделяет некоторые творческие хобби и занятия, которые помогут подростку развить эмоциональную сферу. К таким занятиям он относит разнообразные виды изобразительной деятельности. Например, рисование, лепку и танцевальные виды искусства. Также можно выделить театральную деятельность – школьный театр, курсы актёрского мастерства. Кроме того, он рекомендует подросткам музыкальные занятия. Это может быть игра на различных инструментах, пение и другие [10].

При работе через театральную деятельность заслуженно набирает популярность использование технологии «Социальный театр». Данная технология предоставляет подросткам возможность прожить разные роли, эмоции, получить опыт преодоления личностных и социальных проблем, отраженных в социальной роли. Важным компонентом социальной постановки является фасилитация. Этот этап представляет собой обсуждение, дискуссию, которая проводится после завершения представления [11].

Эффективным подходом к развитию эмоционального интеллекта является приобщение к занятиям спортом и физическими упражнениями. Рассмотрим это на примере качеств, соответствующих высокому уровню эмоционального интеллекта.

Спорт помогает подростку справляться со сложными ситуациями и развивает мотивацию через соревнования и постоянные физические нагрузки. Игровые виды спорта и единоборства учат контролировать свои эмоции, не позволяя им перерасти в гнев. Роль капитана, участие в организации соревнований или судейство формируют лидерские качества. Айкидо и дыхательные упражнения хорошо подходят, чтобы научиться сохранять самообладание в общении с негативно настроенными людьми [12, 13].

В профилактике агрессивного поведения путем развития эмоционального интеллекта подростков также помогают следующие средства: использование различных медитативных практик, применение арт-терапии и прочих разновидностей творческой деятельности, выполнение психогимнастики, вербализация и другие. Исследователи и педагоги-практики акцентируют внимание на проведении занятий в тренинговом формате, в форме игровой деятельности и др.

Также исследования показывают, что педагоги школы не всегда готовы в полной мере реализовывать профилактическую работу с подростками, важно развивать девиантологическую компетентность будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки [14].

Все эти знания и опыт в синергии, на наш взгляд, позволят снизить уровень агрессивного поведения.

Таким образом, анализ научно-педагогической и методической литературы по теме исследования позволяет заключить, что чем выше эмоциональный интеллект, тем ниже вспыльчивость, нетерпимость, обидчивость, конфликтность, неуступчивость, агрессивность, а также проявление враждебности и обиды. В перспективе дальнейших

исследований по данной тематике предполагается разработка и апробация авторской социально-педагогической программы профилактики агрессивного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации.

Список источников

1. Бокова Е. Д. Профилактика агрессивного поведения младших подростков средствами артпедагогики в условиях учреждения дополнительного образования детей // Наука и образование : материалы XXVI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых : в 3 т. Томск, 22 апреля 2024 года. Томск : Томский государственный педагогический университет, 2024. С. 114–117.
2. Новикова М. А., Иванов И. Ю. Обычная травля и привычное неблагополучие: о школьной агрессии в России и за ее пределами : доклад. М. : Институт образования НИУ ВШЭ, Центр общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского, 2026 г. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/1139289898.pdf> (дата обращения 23.04.2026).
3. Шестакова Е. Г. Личностные предпосылки агрессии // Мир психологии. 2011. № 1. С. 211–225.
4. Степанова Е. В. Анализ актуальных форм и методов психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 788–791. URL: moluch.ru/archive/86/16176/ (дата обращения: 15.04.2026).
5. Муслумов Р. Р. 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.
6. Никишина В. Б., Горбачева А. С., Вишневская А. А. Структурная организация деструктивных сообщений подростков в социальных сетях // Национальный психологический журнал. 2026. № 21 (2). С. 81–96.
7. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) : руководство. М. : Институт психологии РАН, 2010. 176 с.
8. Бочкова М. Н., Мешкова Н. В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 49–59. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070205> (дата обращения: 20.04.2026).
9. Нефедова М. А. Развитие эмоционального интеллекта и коллажирование // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 4 (72). С. 275–279.
10. Кучеренко А. Л. К вопросу о способах развития эмоционального интеллекта // Вестник Казанского государственного университета. 2023. № 2. С. 50–55.
11. Борщева Е. О. Организация работы технологии «социальный театр» в рамках образовательного учреждения : методические рекомендации. URL: https://sh31-irkutsk-r138.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/33/44/Sotsial_nyy_teatr.pdf (дата обращения: 21.04.2026).
12. Капленко О. М. Значение физической культуры и спорта в формировании эмоционального интеллекта // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2020. Т. 5. С. 112–116.
13. Демина Л. С., Смышляева Л. Г., Титова Г. Ю., Смышляев А. В. Физкультурно-оздоровительная компонента в организации детского летнего отдыха по месту жительства // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). С. 146–150.
14. Демина Л. С., Головина А. П. Развитие девиантологической компетентности будущих педагогов // Педагогический журнал Башкортостана. 2025. № 4. С. 53–65.

**Возможности программы «Появление цвета в печати»
в художественно-эстетическом воспитании детей
младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования**

**The potential of the program "the emergence of color in printing"
in the artistic and aesthetic education of primary school children
in institutions of additional education**

Екатерина Владимировна Дергач

Ekaterina Vladimirovna Dergach

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Виктор Викторович Лобанов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, danvelur@rambler.ru

Аннотация. Актуальность темы обусловлена необходимостью противодействия деформации эстетических идеалов. Предлагается использовать историю появления цвета в печати как средство приобщения детей к мировому художественному наследию. Раскрывается педагогический потенциал цветного изображения для развития эстетической восприимчивости у детей 8–10 лет, реализуемый средствами авторской образовательной программы «Появление цвета в печати».

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, младший школьный возраст, дополнительное образование, принцип наглядности обучения, цвет в печати, репродукция, раскраска, изобразительное искусство

Keywords: artistic and aesthetic education, primary school age, supplementary education, the principle of visual learning, color in printing, reproduction, coloring book, fine arts

В современном мире, перенасыщенном визуальной информацией, проблема художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения стоит особенно остро, что подтверждается на нормативно-правовом уровне. В частности, в Приказе Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. № 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» отмечено, что в последнее время работы по программам дополнительного образования должны быть направлены, в том числе, на художественно-эстетическое воспитание (п. 5). Реализация общеразвивающих программ в данной области, как известно, способствует формированию эстетических взглядов и потребности общения с произведениями искусства. В правовых документах многократно подчеркивается важность сохранения традиций отечественного искусства и приобщения детей к культурно-историческим ценностям. Программы, реализуемые в учреждениях дополнительного образования, содействуют ранней профориентации. В области искусств такие программы помогают воспитать эстетически развитую, гармоничную личность, способную ценить, сохранять и приумножать культурное наследие.

В деятельности автора статьи художественно-эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста потребовало определения понятия «художественно-эстетическое воспитание», выявления пробелов в существующей практике и разработки программы «Появление цвета в печати» для учреждений дополнительного образования.

Итак, для начала необходимо определить сущность понятия «художественно-эстетическое воспитание», родовым для которого является понятие «воспитание». «Воспитание – целенаправленный или опосредованный процесс формирования всесторонне развитой личности, ее духовного обогащения и обновления. Воспитание есть такое общественное отношение, в котором одни люди воздействуют на других в целях направленного формирования личности» [1, с. 159]. Следовательно, эстетическое воспитание можно понимать как целенаправленный процесс формирования личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное во всех проявлениях жизни. Художественно-эстетическое воспитание, являясь частью эстетического, конкретизирует его применительно к сфере искусства [2, с. 70].

Значимость художественно-эстетического воспитания российских детей связана с несомненной деформацией эстетических идеалов. «Эстетическая деградация, засилье низкопробной массовой культуры ставят учёных перед необходимостью решения широкого круга задач воспитания и развития» [3]. Именно в детстве легче всего заложить чувство прекрасного. В этом возрасте, по словам Б. Т. Лихачева, ребенок больше всего восприимчив к краскам окружающего мира, он ярко реагирует на окружающую действительность, подражает ей, так же как и своему окружению [4, с. 283]. Это значит, что ребенка нужно окружать приятными глазу вещами с раннего возраста, знакомить с общепризнанными культурными ценностями, произведениями живописи, скульптуры, архитектуры, и с великим и богатым наследием своей страны.

Таким образом, в ребенке формируется не только эстетический вкус, но и закладывается сама ценность окружающего мира, его красоты и соразмерности, что способствует гармонизации внутреннего мира. Высокое искусство, вызывая эмоции и чувства, обогащает личность, учит состраданию, милосердию, сопереживанию, формирует особое отношение к жизни. Как было отмечено ранее, изучение произведений изобразительного искусства влияет на будущий профессиональный выбор ребенка, а вовремя развитые творческие наклонности служат подспорьем во многих профессиях на протяжении всей жизни. Благодаря воспитанной способности к восприятию прекрасного, человек сможет привносить красоту в жизнь, профессию, быт. Эстетическое воспитание одновременно развивает нравственные, умственные, физические и трудовые качества личности [2, с. 68].

Вопросы художественно-эстетического воспитания имеют глубокие педагогические корни, начиная с «Золотого правила дидактики» Я. А. Коменского. Именно он впервые сформулировал принцип наглядности в обучении, необходимый и при изучении изобразительного искусства: нет ничего лучше для усвоения материала, как представление всего «что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» [5, с. 207]. Действи-

тельно, познание прекрасного невозможно без созерцания самих произведений. Думается, все читатели знают, как выглядит «Мона Лиза». Однако в Лувре созерцали ее, скорее всего, немногие. Почти все видели именно цветную репродукцию. На протяжении веков шедевры живописи можно было встретить только в музеях или частных коллекциях, но изобретение печати позволило познакомить с этими произведениями широкие массы. Первые репродукции были черно-белыми и не могли полноценно передать оригинал. Только тогда, когда в печати появился цвет, высокое искусство стало массовым, благодаря тиражированию произведений возродился интерес к классической живописи.

В педагогическом плане отметим, что ребенок всегда между черно-белым изображением и цветным выберет цветное. Именно поэтому он так любит раскрашивать картинки, ему нравится добавлять в, казалось бы, уже готовое изображение цвет. Автором статьи предлагается направить эту игру в русло знаний и художественно-эстетического воспитания при помощи программы «Появление цвета в печати», разработанной для детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования.

О формировании интереса к изобразительному искусству рассуждали отечественные художники-педагоги: В. В. Алексеева, А. Д. Алёхин, Г. В. Беда. О важности приобщения учащихся к художественно-эстетической культуре писали А. Блахут, Л. А. Венгер, О. И. Ворожейкина. Среди зарубежных и отечественных концепций о формировании художественного и эстетического вкуса в первую очередь отметим работы А. Вольтера, И. Канта, А. Ф. Лосева, Ж.-Ж. Руссо, Н. Г. Чернышевского. Чувство цвета как природосообразное эстетическое чувство рассматривала А. Ф. Яфальян. Однако, как показал анализ литературы, сравнительно мало внимания авторы уделяют цвету в печати, его роли в изучении не только изобразительного искусства, но и распространения произведений. Проблема цвета в восприятии искусства остается недостаточно разработанной. Исключением являются работы Т. С. Комарова, Н. М. Сокольников, М. О. Сурина, Б. П. Юсова. Автором предлагается связать историю появления цвета в печати с изучением изобразительного искусства младшими школьниками в учреждениях дополнительного образования.

Упоминая учреждения дополнительного образования, нельзя не отметить, что если советская педагогика детально регламентировала деятельность художественных школ и клубов (С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая) [6, с. 258–267], то современные учреждения дополнительного образования остро нуждаются в формировании новых современных программ [7]. В отличие от школы, они менее регламентированы, имеют больше свободы в выборе содержания и форм работы, могут учитывать индивидуальные интересы детей. Стремительный технологический прогресс требует пересмотра классических подходов художественно-эстетического воспитания. Многие крупные ученые отмечали значимость изобразительного искусства как средства художественно-эстетического воспитания [8]. Однако преподавание истории изобразительного искусства всегда осуществлялось традиционно и в рамках программ предпрофессионального профиля. В настоящее время есть много возможностей сделать этот процесс как современным и интересным, так и направленным не только на обучающихся художественных школ.

Несмотря на педагогический потенциал, заложенный в истории появления цвета в печати как фактора популяризации искусства, высокую привлекательность цветных изображений по сравнению с черно-белыми, имеет место отсутствие адаптированных программ, использующих этот потенциал для работы с младшими школьниками. Восполнение этого пробела можно осуществить при помощи авторской программы «Появление цвета в печати». Идея программы заключена в том, чтобы познакомить ребенка с шедеврами живописи через раскрашивание. Обычно малышам предлагаются раскраски с традиционными темами (принцессы, машинки, зверюшки). В возрасте же 8–10 лет особенно полезны раскраски с мелкими деталями, где требуется внимание, усидчивость и точность. Именно здесь раскрашивание должно стать путешествием по миру искусства.

Каждая картина, предлагаемая для раскрашивания, сопровождается рассказом педагога об истории ее создания, о возможных чувствах художника, трактовке сюжета. Ребенок будет эмоционально включаться в сюжет картины, учиться сопереживать, радоваться, удивляться вместе с искусством. В течение учебного года он постепенно прикоснется к мировой истории изобразительного искусства в хронологическом порядке.

Если следовать идеям патриарха отечественной педагогики К. Д. Ушинского, то в преподавании любого предмета следует со временем добавлять новые детали к ранее изученным. На занятиях автора будет рассказано только о самых ключевых моментах картины [9, с. 363–365]. Поэтому возраст обучающихся взят до поступления в художественную школу, так как там на уже усвоенный материал будут наслаиваться новые детали, а припоминание первой изученной детали стимулирует припоминание последующих. Если же кто-то из обучающихся настолько «загорится» искусством (руководствуясь словами Б. Паскаля, о том, что ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь), что решит поступить в высшее учебное заведение на художественную направленность, то там он будет ещё глубже изучать произведения искусства. Поэтому задача педагога дополнительного образования – основательно заложить то «семя» первого знания об искусстве, которое станет подспорьем на протяжении жизни обучающегося.

Значимость «картинок» в обучении детей, по словам всё того же К. Д. Ушинского, нельзя недооценивать. Визуальный ряд всегда облегчает запоминание информации [9, с. 308–310]. Так, рассказывая об истории и демонстрируя, к примеру, репродукцию В. М. Васнецова «Три богатыря», ребёнок не только запомнит картину, но и приобщится к культурному коду своей страны.

Важной особенностью программы является знакомство с технологиями создания первых печатных изображений. Учащийся также сам создаст раскраски по старинным техникам копирования. Когда еще не было цифровой печати, первое тиражирование изображений осуществлялось через гравюру, которая затем раскрашивалась вручную. В романе Оноре де Бальзака «Вендетта» (1830) главная героиня Джиневра как раз зарабатывала на хлеб раскрашиванием гравюр. По графическому строю раскраска типологически сближается с гравюрой. Именно поэтому курс строится вокруг раскраски как имитации гравюры. Добавление цвета в раскраску – закономерная потребность сделать

черно-белое изображение цветным. Раскрашивая репродукцию, ребенок продолжает традицию, благодаря которой искусство вышло за пределы музейных залов и стало доступным для широкой аудитории. Таким образом, он сам станет частью этого феномена тиражирования. Само же знакомство с историей появления цветной репродукции помогает ребенку понять: раньше искусство могли видеть лишь избранные, а сегодня оно доступно всем. Так рождается осознанность ценности и благодарность за возможность прикосновения к сокровищнице культуры.

Когда ребенок раскрашивает шедевры мастеров, он невольно впитывает законы композиции: оценивает пропорции, замечает, как детали располагаются в пространстве картины. Так, через игру с цветом развивается еще и зрительно-пространственное восприятие, не говоря уже о постижении цветовой логики, заложенной самим мастером. Ребенок не просто копирует цвет с оригинала, он учится чувствовать, где нужен теплый тон, а где холодный, как передать объем и глубину. Он начинает понимать язык, на котором говорят художники, постигает законы гармонии. Необходимость же аккуратно закрасить каждый элемент приучает ребенка к сосредоточенной работе и завершению начатого. Раскрашивая репродукции, обучающийся также учится замечать нюансы.

В заключение отметим следующее.

Во-первых, значимым компонентом художественно-эстетического воспитания является знакомство с произведениями изобразительного искусства. Посредством практической деятельности оно эффективнее. Раскрасив картину, ребенок непроизвольно ее запомнит, потому что пропустит через свою руку. Этого не достичь, просто посмотрев на картину. Шедевр становится своим, поэтому навсегда остается в сердце. Так рождается подлинная связь с искусством.

Во-вторых, исследование позволило установить пробел, заключающийся в использовании природной тяги ребенка к цвету и игре для решения серьезных задач художественно-эстетического воспитания.

В-третьих, предлагаемая программа «Появление цвета в печати» отвечает на вызовы времени. Она обладает значительным потенциалом, представляя собой целостную систему художественно-эстетического воспитания младших школьников в условиях дополнительного образования. Дальнейшая работа будет направлена на экспериментальную апробацию программы и проверку ее эффективности в учреждениях дополнительного образования.

Список источников

1. Беляева Л. А., Коллегов А. К. Психология и педагогика : учеб. пособие. Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. 352 с.
2. Цянь Л., Ревякина В. И., Лобанов В. В. Возможности модуля «Музыка и драма» в эстетическом воспитании школьников: опыт Китайской Народной Республики // Сибирский учитель: сетевой журнал. 2025. № 4 (161). С. 67–73. URL: <https://sibuch.ru/node/3341> (дата обращения: 25.03.2026).
3. Нехлопочина А. Н. Эстетическое развитие младших школьников на основе взаимодействия видов искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2012. 26 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций : учеб. пособие для вузов и слушателей ИПК и ФПК. М. : Юрайт, 1998. 463 с.

5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: Великая дидактика : в 3 т. М. : Учпедгиз, 1939. Т. 1. 317 с.
6. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 1. 302 с.
7. Куприянов Б. В. Программы в учреждении дополнительного образования детей : учеб.-метод. пособие. М. : Школьные технологии, 2011. 227 с.
8. Левин И. Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов в классах с углубленным изучением изобразительного искусства: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003. 23 с.
9. Ушинский К. Д. Родное слово. Новосибирск : Детская литература, 1994. 424 с.

Проектная деятельность как эффективная технология формирования лидерских качеств подростков в условиях урока английского языка

Project-based activity as an effective technology for developing leadership skills in teenagers during English lessons

Рената Артуровна Джакишева

Renata Arturovna Dzhakisheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Богдановна Гач

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gacholga@mail.ru

Аннотация. Рассматривается потенциал проектной деятельности как педагогической технологии формирования лидерских качеств подростков на уроках английского языка. Обосновывается значимость развития лидерских качеств в подростковом возрасте, раскрываются педагогические условия эффективной реализации проектной деятельности, приводятся примеры практического применения. Делается вывод о высокой эффективности данной технологии в контексте воспитательной и социально-педагогической работы.

Ключевые слова: проектная деятельность, лидерские качества, подростки, урок английского языка, воспитательная работа, педагогические технологии

Keywords: project-based activity, leadership qualities, teenagers, English lessons, upbringing work, and pedagogical technologies

Современная система образования ориентирована не только на формирование предметных знаний, но и на развитие личности обучающегося, его социальных и коммуникативных компетенций [1]. Особую значимость приобретает формирование лидерских качеств подростков, поскольку именно в этом возрасте происходит активное становление самосознания, социальной позиции и способности к взаимодействию в коллективе [2]. В условиях урока иностранного языка, в частности английского, создаются благоприятные условия для реализации одной из наиболее эффективных технологий, способствующих развитию лидерских качеств, проектной деятельности.

Лидерские качества в психолого-педагогической науке рассматриваются как совокупность личностных характеристик, обеспечивающих способность личности организовывать деятельность группы, влиять на других и брать на себя ответственность за принятие решений. К числу таких качеств относятся инициативность, ответственность, коммуникативность, умение работать в команде, способность к саморегуляции и рефлексии [3].

Под формированием лидерских качеств подразумевается целенаправленное воздействие на человека средствами обучения и воспитания, в результате которого происходит становление личности в качестве лидера, а также приобретает комплекс устойчивых лидерских свойств и качеств [4].

Согласно Д. Б. Эльконину, подростковый возраст (11–15 лет) представляет собой сензитивный период, наиболее благоприятный для становления социальной идентичности и развития ключевых личностных компетенций. В данный возрастной период на первый план выходят потребности в самореализации, признании со стороны сверстников и достижении автономии, что актуализирует вопрос о формировании лидерских качеств [5]. Современная трактовка лидерства понимает его не как доминирование, а как способность оказывать влияние, мотивировать участников деятельности, принимать ответственность и координировать действия группы для достижения общей цели. Из этого следует, что ключевая задача педагогов заключается не в формальном «назначении» лидеров, а в создании образовательной среды, обеспечивающей раскрытие лидерского потенциала каждого подростка, что можно реализовать посредством проектной деятельности.

Проектная деятельность, в свою очередь, представляет собой педагогическую технологию, направленную на самостоятельное решение обучающимися практических или исследовательских задач с последующей презентацией результата. Она интегрирует учебную, коммуникативную и социальную активность учащихся.

Проектная деятельность, интегрированная в процесс обучения английскому языку, обеспечивает формирование как языковых, так и метапредметных компетенций обучающихся. Она стимулирует развитие креативности, критического мышления, навыков сотрудничества, а также способствует повышению мотивации обучающихся и интереса к изучению языка [6]. Внедрение проектной деятельности в образовательный процесс трансформирует обучение в более увлекательный и продуктивный формат, что в итоге создает условия для более глубокого и качественного овладения английским языком как средством коммуникации.

Проектная деятельность также обладает рядом характеристик, делающих её эффективным инструментом воспитательной работы:

- практико-ориентированная направленность;
- самостоятельность обучающихся;
- групповая форма взаимодействия;
- наличие конечного продукта;
- развитие рефлексии.

На уроках английского языка проектная деятельность приобретает дополнительную ценность, так как реализуется в условиях иноязычного общения, что способствует развитию коммуникативной компетенции [1, 6] и преследует несколько важных целей:

1. Совершенствование языковых навыков: обучающиеся, в процессе выполнения проектов, активно задействуют английский язык в устной и письменной формах, что способствует совершенствованию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: говорения, аудирования, чтения и письма.

2. Формирование межкультурной коммуникации: происходит знакомство с социальными и культурными аспектами англоязычных стран обучающимися, что предоставляет более глубокое понимание языка и культуры.

3. Развитие метапредметных компетенций: обучающиеся во время проектной деятельности развивают навыки, значимые не только для изучения языков, но и для других образовательных областей: поиск и критический анализ информации, работа в группе, принятие решений и решение проблемных задач.

4. Повышение мотивации к изучению языка: работа над проектами вызывает интерес и вовлеченность учащихся благодаря практической значимости результатов их деятельности и возможности проявить творческие способности.

Также она содержит следующие основные этапы:

- анализ проблемы;
- постановка цели и задач проекта;
- выбор средств ее достижения;
- поиск и обработка информации, ее анализ и синтез;
- оценка полученных результатов и выводов [7, 8].

Проектная деятельность способствует развитию лидерских качеств подростков через следующие механизмы:

1. Распределение ролей в группе. В процессе работы над проектом учащиеся берут на себя различные роли (лидер, координатор, исследователь, дизайнер, спикер), что способствует развитию ответственности и организационных навыков.

2. Принятие решений. Участие в выборе темы, способов реализации проекта и представления результатов формирует способность к принятию решений.

3. Коммуникативное взаимодействие. Работа в группе требует активного общения, аргументации своей позиции и учета мнения других, что развивает коммуникативные навыки.

4. Публичное выступление. Защита проекта на английском языке способствует развитию уверенности в себе и навыков самопрезентации.

5. Рефлексия. Анализ результатов работы позволяет учащимся осознавать свои сильные и слабые стороны, формируя навыки саморегуляции [7, 9].

Более того, для успешного формирования лидерских качеств в процессе проектной деятельности необходимо соблюдение следующих условий:

- создание психологически комфортной среды;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- организация сотрудничества и партнерства;
- поддержка инициативы обучающихся;
- четкое структурирование этапов проекта;
- включение элементов рефлексии [10].

Роль учителя при этом трансформируется: он выступает не как источник знаний, а как тьютор, консультант и организатор деятельности.

На уроках английского языка могут использоваться различные виды проектов:

- информационные проекты (например, «Famous Leaders of the World»);
- социальные проекты («How to Be a Good Leader in School»);
- творческие проекты (создание видеороликов, презентаций, постеров);
- исследовательские проекты (изучение лидерства в разных культурах) [1].

Приведенные выше типы проектов находят свое конкретное выражение в ряде эффективных форм работы, среди которых можно выделить следующие:

1. Создание разговорного клуба: учащиеся создают клубную среду, в рамках которой проводятся регулярные встречи для обсуждения литературных произведений, кинофильмов и актуальных новостей на английском языке. Такая форма работы эффективно развивает устную речь и коммуникативные компетенции, включая умение аргументировать свою позицию в диалоге.

2. Мастерская конференций: от идеи до итогов: обучающиеся готовят доклады и презентации по избранным темам, после чего организуют и проводят мини-конференцию на английском языке. Данный тип проектной деятельности целенаправленно формирует навыки публичной речи, академической презентации и ведения дискуссии (в том числе умения отвечать на вопросы и отстаивать собственную точку зрения).

3. Запуск тематического блога на английском языке: обучающиеся разрабатывают и ведут блог, публикуя на английском языке короткие статьи, рассказы, новостные сводки и интервью. Данный вид проектной работы способствует формированию навыков письменной речи и развитию способности к самовыражению.

Таким образом, проектная деятельность является эффективной педагогической технологией формирования лидерских качеств подростков в условиях урока английского языка. Она способствует развитию самостоятельности, ответственности, коммуникативных и организационных навыков, а также формированию активной жизненной позиции.

Интеграция проектной деятельности в образовательный процесс позволяет реализовать воспитательный потенциал учебного предмета и способствует подготовке обучающихся к успешной социализации в современном обществе.

Список источников

1. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000. 270 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 236 с.
3. Кричевский Р. Л. Психология лидерства : учеб. пособие. М., 2007. 541 с.
4. Ануфриенко Л. В. Психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-liderskih-kachestv/viewer> (дата обращения: 15.04.2026).
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 560 с.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
7. Земсков Ю. П., Асмолова Е. В. Основы проектной деятельности : учеб. пособие. СПб., 2019. 184 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991. 219 с.
9. Northouse P. G. Leadership: Theory and Practice. 8th ed. Sage Publications, 2018. 493 p.
10. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. М., 1989. 96 с.

Сравнительный анализ программ адаптации первокурсников в системе среднего профессионального образования

Comparative analysis of adaptation programs for first-year students in the secondary vocational education system

Елена Артёмовна Залецкая

Elena Artemovna Zaletskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Александровна Дроздецкая

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, dia@tspu.ru

Аннотация. Представлен сравнительный анализ моделей адаптации первокурсников в системе среднего профессионального образования. Выявляются ключевые группы адаптационных трудностей (дидактические, социально-психологические, профессиональные, психофизиологические) и анализируются типичные недостатки реализации адаптационных программ. Особое внимание уделяется причинам их неэффективности, включая формализацию, фрагментарность и недостаточную индивидуализацию. На основе проведенного анализа обосновывается необходимость системного и личностно ориентированного подхода к организации адаптационного процесса.

Ключевые слова: адаптация первокурсников, среднее профессиональное образование, образовательная среда, дезадаптация, адаптационные программы, педагогическое сопровождение, профессиональная мотивация, студенты колледжа

Keywords: adaptation of first-year students, secondary vocational education, educational environment, maladjustment, adaptation programs, pedagogical support, professional motivation, college students

Адаптация первокурсников в системе среднего профессионального образования представляет собой сложный многокомпонентный процесс, отражающий не только индивидуальные изменения личности обучающегося, но и качество функционирования образовательной среды в целом. В современных условиях, характеризующихся неоднородностью контингента студентов, снижением уровня базовой подготовки и трансформацией мотивационных установок молодежи, проблема разработки эффективных программ адаптации приобретает системный характер.

Адаптацию в системе профессионального образования следует рассматривать как процесс достижения равновесия между личностью и образовательной средой. Данное положение подтверждается исследованиями В. Г. Акимбековой, которая рассматривает адаптацию как «сложный социально-психологический механизм социализации личности» [1, с. 137]. При этом равновесие не является статичным: оно формируется постепенно и сопровождается преодолением внутренних и внешних противоречий. Таким образом, адаптация представляет собой не одномоментный акт приспособления, а дли-

тельный процесс трансформации поведенческих, когнитивных и мотивационных структур личности.

Специфика адаптации в системе среднего профессионального образования определяется возрастными, социальными и образовательными характеристиками обучающихся. В отличие от студентов вузов, первокурсники колледжей чаще находятся на ранних этапах профессионального самоопределения, что усиливает нестабильность их образовательной мотивации [2, с. 22]. Кроме того, значительная часть студентов приходит в систему среднего профессионального образования с недостаточным уровнем учебной подготовки, что осложняет их включение в образовательный процесс.

Рассмотрим несколько классификаций проблем программ адаптации первокурсников среднего профессионального образования, каждая из которых оказывает существенное влияние на успешность обучения.

Дидактические трудности являются наиболее распространенными и проявляются в неготовности студентов эффективно организовать собственную учебную деятельность. Резкое увеличение объема самостоятельной работы, необходимость критического осмысления информации и переход к новым формам контроля знаний создают значительное напряжение. Как отмечают С. И. Огородник и М. И. Масолова, большой объем самостоятельной работы может приводить к снижению успеваемости [3, с. 650]. Данное явление обусловлено не только индивидуальными особенностями студентов, но и системным разрывом между школьной и профессиональной образовательной средой.

Социально-психологические трудности обусловлены необходимостью включения в новую систему межличностных отношений. Первокурсник оказывается в ситуации, где требуется быстрое формирование социальных связей и освоение новых норм взаимодействия. При этом не все студенты успешно проходят данный этап, и причины этого кроются как в индивидуальных особенностях личности, так и в недостаточной организации групповой работы в образовательных учреждениях.

Профессиональные трудности связаны с неопределенностью профессиональных целей и слабой мотивацией к обучению. Значительная часть студентов не связывает обучение с будущей профессиональной деятельностью, что приводит к формированию формального отношения к образовательному процессу. В этом контексте особое значение приобретает положение о том, что неудовлетворенность учебной деятельностью становится основным фактором дезадаптации. Таким образом, проблема адаптации тесно связана с проблемой профессиональной идентичности.

Психофизиологические трудности проявляются в повышенной тревожности, эмоциональной нестабильности и снижении работоспособности. Они усиливаются в условиях высокой учебной нагрузки и недостаточной поддержки со стороны образовательной организации. В ряде случаев данные трудности могут приводить к развитию устойчивых форм дезадаптации, включая снижение академической успеваемости и социальную изоляцию [4, с. 104].

Выделение указанных групп трудностей позволяет перейти к анализу существующих моделей адаптации, оценивая их с точки зрения учета данных факторов. В практике среднего профессионального образования реализуются три основные модели, про-

анализированные М. В. Бирюковой, исследователем в области педагогики и психологии профессионального образования, различающиеся по степени системности и целевой направленности:

Событийно-ознакомительная модель. Базируется на проведении разовых мероприятий (вводные лекции, кураторские часы, экскурсии, культурно-массовые события). Обеспечивает поверхностное знакомство со средой, но не формирует устойчивых адаптационных механизмов.

Системно-комплексная модель. Предполагает интеграцию диагностики, консультирования, педагогического сопровождения и мониторинга на протяжении всего первого семестра. Требуется координация действий преподавателей, психологов и кураторов.

Наставническая (тьюторская) модель. Ориентирована на индивидуальное сопровождение первокурсников студентами старших курсов или закрепленными педагогами-наставниками. Эффективна для снижения тревожности и передачи практического опыта, но часто зависит от личной инициативы участников.

Сравнительный анализ показывает, что событийная модель наименее результативна из-за фрагментарности, тогда как системная и наставническая модели дополняют друг друга: первая обеспечивает диагностико-методическую базу, вторая – эмоционально-поведенческую поддержку. Тем не менее, даже при наличии программ, их реализация часто носит непоследовательный характер. Как отмечает М. В. Бирюкова, мероприятия нередко проводятся разрозненно, при отсутствии единой системы координации и преемственности между кураторами и психологической службой [5, с. 159].

Одним из наиболее типичных недостатков является формализация адаптационных программ. В этом случае мероприятия проводятся в соответствии с планом, но не учитывают реальные потребности студентов. Подобный подход приводит к снижению эффективности адаптации и формированию у обучающихся пассивного отношения к образовательному процессу.

Не менее значимой проблемой является недостаточная индивидуализация. Несмотря на декларируемую ориентацию на личностный подход, большинство программ адаптации ориентировано на усредненного студента. Это приводит к игнорированию индивидуальных различий, что особенно критично для студентов, испытывающих повышенные трудности адаптации.

Существенным недостатком является также слабая включенность студентов в процесс адаптации. Во многих случаях они выступают лишь объектами педагогического воздействия, тогда как их активное участие является необходимым условием успешной социализации. Отсутствие субъектной позиции снижает уровень ответственности за собственное обучение и препятствует формированию устойчивой образовательной мотивации [6, с. 78].

С целью конкретизации теоретических положений был проведен анализ адаптационной программы, реализуемой в ОГБПОУ «Томский техникум железнодорожного транспорта». Данная программа представлена в форме адаптационного курса, направленного на сопровождение студентов первого курса в период их включения в образовательную среду учреждения среднего профессионального образования. Структура кур-

сов носит комплексный характер и включает организационный, образовательный, психологический и социальный компоненты.

Организационные встречи обеспечивают знакомство студентов с преподавателями, администрацией и старшекурсниками, способствуя снижению уровня тревожности и формированию благоприятного социально-психологического климата. Обучающие семинары ориентированы на развитие навыков учебной деятельности, включая тайм-менеджмент, подготовку к экзаменам и работу с информацией, что способствует преодолению дидактических трудностей. Психологическая поддержка реализуется через занятия с психологом, направленные на развитие эмоциональной саморегуляции и снижение стрессовых состояний. Практико-ориентированный компонент представлен экскурсиями и ознакомлением с материально-технической базой техникума, что способствует формированию представлений о будущей профессии. Социальная адаптация обеспечивается через командные мероприятия и участие наставников из числа студентов старших курсов.

Проанализировать данную программу представляется по следующим критериям:

1. Системность и этапность – наличие последовательных модулей, охватывающих весь первый семестр.
2. Диагностическое обеспечение – использование входной, промежуточной и итоговой диагностики адаптации.
3. Индивидуализация – наличие индивидуальных траекторий сопровождения для студентов группы риска.
4. Субъектность обучающихся – вовлечение первокурсников в проектирование адаптационных активностей.
5. Интеграция профессионального компонента – связь адаптационных мероприятий с будущей профессиональной деятельностью.

Сравнительный анализ программ адаптации на примере Томского техникума железнодорожного транспорта показал, что реализуемые адаптационные курсы характеризуются комплексной направленностью и успешно закрывают дидактические и социальные трудности за счет организационных встреч, обучающих семинаров по тайм-менеджменту, психологических занятий и наставничества старшекурсников. Однако анализ выявил, что программа преимущественно ориентирована на групповые формы работы и в недостаточной степени включает элементы индивидуализации (критерий 3) и системного мониторинга эффективности (критерий 2). Также отмечается формальное участие студентов (критерий 4), что ограничивает развитие их субъектной позиции и профессиональной мотивации. В то же время, программа успешно интегрирует профессиональный компонент через экскурсии и знакомство с материально-технической базой (критерий 5).

Таким образом, адаптационные курсы в техникуме демонстрируют сильные стороны в части социально-психологического и организационного сопровождения, но требуют усиления диагностического блока, развития индивидуальных форм работы и перехода от модели «студент как объект» к модели «студент как субъект адаптации».

Резюмируя, следует отметить, что адаптация первокурсников в системе среднего профессионального образования представляет собой многоплановый процесс, успеш-

ность которого определяется как индивидуальными особенностями обучающихся, так и качеством организации адаптационных программ. Выявленные группы адаптационных трудностей подтверждают необходимость комплексного подхода к сопровождению студентов на начальном этапе обучения. В этой связи представляется целесообразным дальнейшее совершенствование адаптационных программ в направлении усиления диагностического и аналитического компонентов, развития индивидуальных форм сопровождения, а также повышения активности самих обучающихся в процессе адаптации. Реализация данных условий позволит повысить результативность адаптационного процесса и обеспечить более успешную интеграцию студентов в образовательную среду.

Список источников

1. Акимбекова В. Г. Адаптация студентов вуза и колледжа и ее психологические особенности // Молодой ученый. 2020. № 14. С. 137–139.
2. Профессиональное самоопределение студентов СПО: формирование мотивации выборов и карьерных предпочтений / М. С. Романов Л. В. Тарасенко, И. И. Украинцева [и др.] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 12. С. 95–102 URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/gumanitarnye-sotsialno-ekonomicheskie-i-obschestvennye-nauki?i=1009845>
3. Огородник С. И., Масолова М. И. Особенности и трудности адаптации первокурсников в учреждениях среднего профессионального обучения // Молодой ученый. 2016. № 20. С. 649–651.
4. Жукова Е. О. Методы профилактики дезадаптации подростков в общеобразовательной организации // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-1. С. 23–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83184196>
5. Бирюкова М. В. Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 158–162.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: субъектность студента в образовательном процессе. М. : Логос, 2019. С. 74–89.

Сравнительный анализ моделей сопровождения семей «группы риска» в системе школьной профилактики девиантного поведения

Comparative analysis of models of supporting risk-group families in the school system of deviant behavior prevention

Никита Сергеевич Изюмкин¹, Валерия Станиславовна Ластовская²

Nikita Sergeevich Izyumkin¹, Valeriya Stanislavovna Lastovskaya²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, santotskayak@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены модели сопровождения семей группы риска в системе школьной профилактики девиантного поведения. Проанализированы подходы к социально-педагогической поддержке, механизмы межведомственного взаимодействия, особенности раннего выявления семейного неблагополучия и профилактической работы в образовательной среде. Особое внимание уделено сравнению традиционных и современных моделей сопровождения, их сильным сторонам и ограничениям. Показано, что эффективность профилактики во многом связана с комплексностью помощи семье, координацией специалистов и устойчивостью сопровождения. Выявлены перспективные направления развития школьной профилактической практики.

Ключевые слова: девиантное поведение, семья группы риска, школьная профилактика, сопровождение семьи, социально-педагогическая поддержка

Keywords: deviant behavior, at-risk family, school prevention, family support, socio-pedagogical support

Проблема сопровождения семей группы риска в системе школьной профилактики девиантного поведения сохраняет высокую актуальность, поскольку именно семейная среда во многом влияет на формирование поведенческих установок ребенка. В современной практике профилактики все заметнее становится отход от узкого контроля проблемной семьи к модели поддержки, в которой семья рассматривается не только как объект коррекции, но и как участник профилактического процесса [1]. Такой подход меняет саму логику сопровождения: вместо реагирования на уже возникшие нарушения усиливается работа на предупреждение факторов риска.

Под семьями группы риска обычно понимаются семьи, в которых наблюдаются социально-педагогические, психологические или материальные обстоятельства, способные негативно влиять на развитие ребенка. Это может быть конфликтная внутрисемейная среда, недостаток воспитательных ресурсов, признаки социального неблагополучия, зависимое поведение родителей, педагогическая несостоятельность или хроническое отсутствие контроля за несовершеннолетним. В школьной профилактике работа с такими семьями связана не только с устранением проблем, но и с поиском ресурсов самой семьи.

Традиционная модель сопровождения долгое время строилась преимущественно вокруг надзорных механизмов. В ее основе находились учет, контроль, профилактические беседы, посещения семьи, взаимодействие школы с комиссией по делам несовершеннолетних и органами опеки. Подобная система позволяла фиксировать кризисные случаи, однако часто работала уже на стадии выраженной дезадаптации подростка. В публикациях, посвященных социально-педагогической профилактике, неоднократно отмечается ограниченность исключительно контролирующего подхода [2].

На смену постепенно приходит комплексная модель сопровождения, в которой акцент переносится на раннее выявление рисков, поддержку родительского потенциала и межведомственную координацию. Здесь школа выступает не изолированным субъектом, а частью сети взаимодействия специалистов: социальных педагогов, педагогов-психологов, классных руководителей, служб сопровождения, комиссий профилактики и учреждений социальной защиты [3]. Это делает профилактику более адресной.

Сравнение моделей показывает, что традиционный подход ориентирован преимущественно на коррекцию последствий, тогда как современная модель строится вокруг профилактики причин. Например, при традиционной схеме работа часто активизируется после нарушений дисциплины, пропусков занятий или правонарушений. В модели сопровождения нового типа работа начинается раньше – на этапе выявления семейных трудностей, снижения родительской вовлеченности, эмоциональной нестабильности подростка или признаков школьной дезадаптации.

Отдельного внимания заслуживает ресурсная модель сопровождения. Ее смысл заключается в том, что семья рассматривается не только через дефициты, но и через возможности восстановления воспитательного потенциала. Вместо доминирования корректирующих мер используются консультирование, семейное сопровождение, педагогическое просвещение родителей, поддержка позитивных внутрисемейных практик. Такой подход описывается как более устойчивый в долгосрочной профилактике девиантного поведения [4].

Сильной стороной современных моделей выступает межведомственный характер сопровождения. Проблемы подростка редко ограничиваются рамками школы, а значит, профилактика требует объединения ресурсов разных структур. Практика показывает, что изолированные меры отдельного специалиста часто дают кратковременный результат, тогда как совместная работа школы, семьи и социальных служб позволяет выстраивать устойчивую поддержку [5]. Особенно это важно в случаях хронического семейного неблагополучия.

При сравнительном анализе заметны различия и в профилактических инструментах. В традиционной модели преобладают административные и дисциплинарные меры. Современные модели чаще используют социально-педагогический патронаж, программы сопровождения семьи, школьную медиацию, профилактические тренинги, индивидуальные маршруты поддержки подростка. Расширяется использование диагностических инструментов, позволяющих оценивать не только факт проблемы, но и динамику семейной ситуации [6].

Особое место занимает школьная профилактика девиантного поведения через воспитательную среду. Речь идет не только о работе с конкретной семьей, но и о создании

в школе пространства, снижающего риски девиаций: поддерживающего климата, безопасной коммуникации, практик включения подростков в социально значимую деятельность. В современных материалах по воспитательной политике подчеркивается, что профилактика эффективна тогда, когда не сводится к отдельным мероприятиям, а становится частью школьной среды [7, 8].

Интерес вызывает и сравнение отечественных и зарубежных подходов. В зарубежной практике заметно сильнее выражен семейно-ориентированный формат сопровождения, где работа ведется не только с ребенком, но с семейной системой в целом. Подчеркивается значение школьного психолога как координатора профилактической помощи, а также роль программ, направленных на повышение компетентности родителей [9]. В отечественной системе эти элементы также развиваются, хотя часто сохраняется уклон в административное регулирование.

Нормативная база также влияет на модели сопровождения. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет воспитательную и профилактическую функцию образовательной организации [10].

Федеральный закон № 120-ФЗ задает межведомственную основу профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [11]. Это формирует правовые условия, при которых сопровождение семьи становится не факультативной практикой, а частью профилактической системы.

При этом сравнительный анализ показывает и проблемные зоны современных моделей. Первая связана с перегруженностью специалистов сопровождения. Социальный педагог или педагог-психолог нередко работает сразу с большим количеством случаев, что снижает глубину индивидуальной поддержки. Вторая проблема – формализация профилактики, когда сопровождение подменяется отчетностью. Третья – недостаточная готовность семьи принимать помощь, особенно если сопровождение воспринимается как контроль.

Сохраняется и вопрос критериев эффективности. В традиционной модели результат часто оценивается через отсутствие правонарушений или снижение числа подростков на профилактическом учете. В современных подходах критерии шире: стабилизация семейной ситуации, рост родительской включенности, улучшение школьной адаптации подростка, снижение поведенческих рисков. Такой сдвиг меняет сам взгляд на результат профилактики.

Сравнение моделей позволяет выделить несколько устойчивых тенденций. Во-первых, происходит переход от реактивной профилактики к раннему сопровождению. Во-вторых, усиливается субъектная роль семьи в профилактическом процессе. В-третьих, возрастает значение комплексного межведомственного взаимодействия. Все это показывает постепенный отход от карательно-контрольной логики к поддерживающей модели.

Особенно перспективной выглядит комбинированная модель сопровождения, сочетающая элементы контроля, социальной поддержки и ресурсного подхода. Полный отказ от контрольных механизмов в работе с семьями риска вряд ли возможен, однако их эффективность заметно выше при сочетании с консультативной и развивающей помощью. Это позволяет не только реагировать на риски, но и предупреждать их воспроизводство.

В итоге проведенный сравнительный анализ показывает, что наиболее результативными являются модели сопровождения, основанные на раннем выявлении семейного неблагополучия, межведомственной координации и длительной поддержке семьи. Именно такие подходы позволяют рассматривать профилактику девиантного поведения не как совокупность разовых мер, а как системную работу школы с социальным окружением ребенка. Перспективы развития школьной профилактики связаны с укреплением ресурсных моделей сопровождения, развитием адресной помощи семьям и усилением практик партнерства между образовательной организацией и семьей.

Список источников

1. Технологии социальной работы с лицами из групп риска: профилактика девиантного поведения молодежи // Юрайт : образовательная платформа. URL: <https://urait.ru/bcode/517758> (дата обращения: 28.04.2026).
2. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения детей-сирот в образовательном учреждении // КиберЛенинка : научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-profilaktika-deviantnogo-povedeniya-detey-sirot-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 28.04.2026).
3. Социально-педагогическое сопровождение как средство профилактики девиантного поведения у подростков из многодетных семей // Педагогический ИМИДЖ. URL: <https://journal.iro38.ru/index.php/128-stati-zhurnala/stati-vypuska-2-god-2019/307-sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-kak-sredstvo-profilaktiki-deviantnogo-povedeniya-u-podrostkov-iz-mnogodetnykh-semej> (дата обращения: 28.04.2026).
4. Информационное обеспечение социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков. Современные наукоемкие технологии. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=38803> (дата обращения: 28.04.2026).
5. Центр защиты прав и интересов детей. URL: <https://fcprc.ru> (дата обращения: 28.04.2026).
6. Методические рекомендации социальному педагогу по профилактике девиантного поведения у подростков из неполных семей // Первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/532078> (дата обращения: 28.04.2026).
7. Институт изучения детства, семьи и воспитания. URL: <https://институтвоспитания.рф> (дата обращения: 28.04.2026).
8. Жигинас Н. В., Зверева Н. А., Гребенникова Е. В. Девиантное поведение подростков как искажение нравственного воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). С. 39–44.
9. Prevention of Deviant Behavior of Children and Adolescents as a Field of Activity of a Psychologist in Educational Institutions // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/342428191_Prevention_of_Deviant_Behavior_of_Children_and_Adolescents_as_a_Field_of_Activity_of_a_Psychologist_in_Educational_Institutions (дата обращения: 28.04.2026).
10. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 28.04.2026).
11. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509 (дата обращения: 28.04.2026).

**Организационно-педагогические условия профилактики
кризисных состояний старших подростков в условиях
среднего профессионального образования**

**Organizational and pedagogical conditions for preventing crisis states
in older adolescents in secondary vocational education**

Екатерина Евгеньевна Ильина¹, Ирина Александровна Дроздецкая²

Ekaterina Evgenievna Ilina¹, Irina Aleksandrovna Drozdetskaya²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассматриваются условия профилактики кризисных состояний у старших подростков в системе среднего профессионального образования. Показано, что кризисные проявления в этом возрасте часто скрыты за внешней самостоятельностью. Для эффективной профилактики необходимо объединять усилия администрации, кураторов, психологов и родителей, внедрять раннюю диагностику и регулярно повышать квалификацию педагогов. Системный подход помогает снизить риски девиантного поведения и укрепить жизнестойкость обучающихся.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, старшие подростки, кризисные состояния, профилактика девиантного поведения, организационно-педагогические условия, психолого-педагогическое сопровождение, жизнестойкость личности, междисциплинарное взаимодействие

Keywords: secondary vocational education, older adolescents, crisis states, prevention of deviant behavior, organizational and pedagogical conditions, psychological and pedagogical support, personal resilience, interdisciplinary collaboration

Современная система среднего профессионального образования работает в условиях быстрых социальных изменений, которые напрямую влияют на эмоциональное состояние студентов, вызывая кризисное состояние или склонности к риску в поведении, и могут проявляться в тревожности, неуверенности, конфликтности, сниженной мотивации. Особое внимание требует профилактика кризисных состояний у старших подростков, так как в этом возрасте идёт активное самоопределение и адаптация к новым социальным ролям. Колледжи и техникумы готовят специалистов, но одновременно решают воспитательные и психологические задачи. Поэтому важно создать чёткие организационно-педагогические условия, которые помогут снизить риски деструктивного поведения и поддержать студентов в сложный период.

Для начала следует уточнить основные понятия. Кризисное состояние в психологии понимается как сильное эмоциональное напряжение, возникающее, когда человек сталкивается с трудной ситуацией и не имеет достаточных внутренних ресурсов, чтобы справиться с ней [1, с. 378].

Кризисы бывают возрастными (закономерный этап взросления) и ситуативными (вызванные внешними событиями: конфликтами, неудачами, потерей близких).

У старших подростков кризис часто проявляется не открыто, а через цинизм, замкнутость или показную независимость, что мешает педагогам вовремя заметить проблему. Ввиду чего следует подчеркнуть, что профилактика в этом случае не должна сводиться к лекциям о вреде плохих привычек. Гораздо важнее учить подростков понимать свои эмоции, анализировать ситуации и обращаться за помощью [2, с. 113].

Специфика обучения в системе среднего профессионального образования требует отдельного внимания. В колледжи и техникумы часто приходят подростки, которые уже столкнулись с трудностями в школе, например низкой успеваемостью, конфликтами или отсутствием поддержки. Переход на новую ступень связан с повышенной ответственностью, практическими занятиями и необходимостью строить профессиональную идентичность. Если студент не получает достаточной поддержки, он может начать компенсировать внутренний дискомфорт через прогулы занятий, конфликты или другие формы деструктивного поведения. Среда среднего профессионального образования может как стабилизировать состояние подростка, так и усугубить его, поэтому профилактика должна стать частью ежедневной работы учреждения [3, с. 29].

Для решения обозначенных задач и создания безопасной образовательной среды недостаточно разовых мероприятий или работы отдельных специалистов. Необходима целостная система, которая строится на сочетании нескольких взаимосвязанных условий. В педагогической практике их принято объединять в три ключевых блока: организационный, педагогический и семейно-ориентированный. Каждый из них решает свои конкретные задачи, но только их согласованное взаимодействие позволяет сформировать устойчивую профилактическую среду. Ниже подробно рассмотрим содержание каждого из этих условий.

Организационные условия профилактики – это правила, ресурсы и структура работы, которые позволяют вовремя выявлять проблемы и оказывать поддержку. Главное здесь – взаимодействие всех специалистов: администрации, кураторов, преподавателей, психологов, социальных педагогов и внешних организаций. Изолированная работа одного психолога не даёт долгосрочного результата. Эффективнее создавать мобильные группы, которые быстро реагируют на сложные случаи, проводят конфиденциальные консультации и разрабатывают индивидуальные планы поддержки для каждого студента [4, с. 215].

Педагогические условия включают атмосферу в коллективе, методы воспитания и профессиональную подготовку педагогов. Современный подход отвергает строгий контроль и давление, так как они только отталкивают подростков. Педагог должен выступать наставником, а не контролёром. Особая роль отводится куратору группы, который ежедневно общается со студентами, замечает изменения в их поведении и вовремя начинает профилактическую работу. Кураторские часы, проектная деятельность, волонтерство и спортивные мероприятия помогают подросткам найти конструктивные способы самореализации и наладить социальные связи [5, с. 84].

Работа с семьей также является обязательным элементом профилактики. Большинство кризисных состояний у подростков связано с проблемами в семье: недоверием, гиперопекой или конфликтами. Педагоги колледжа не могут работать только со студен-

том, игнорируя его окружение. Необходимо налаживать партнёрские отношения с родителями: проводить консультации, лекции по возрастной психологии, организовывать онлайн-встречи и группы поддержки. Родители должны видеть в колледже не «обвинителя», а союзника. Совместная работа семьи и учреждения помогает убрать внешние причины кризиса и создать стабильную поддерживающую среду [6, с. 207].

Ключевым условием эффективности данной модели выступает синхронизация всех рассмотренных компонентов. Только при согласованном взаимодействии организационных, педагогических и семейно-ориентированных механизмов профилактика переходит от реактивной модели «ликвидации последствий» к проактивной стратегии укрепления жизнестойкости обучающихся. В такой системе поддержка оказывается не постфактум, когда кризис уже проявился в виде девиантного поведения или снижения мотивации, а заранее – через формирование психологически безопасной среды, развитие навыков саморегуляции и укрепление внутренних ресурсов студента. Данный переход от реагирования на проблемы к их предупреждению позволяет образовательной организации своевременно корректировать траекторию сопровождения и минимизировать риски деструктивных сценариев.

Также важным дополнением к традиционным условиям выступает интеграция цифровой среды и механизмов сверстнической поддержки. Современные старше подростки значительную часть социального взаимодействия переносят в онлайн-пространство, где риски кибербуллинга, информационной перегрузки и формирования деструктивных сообществ могут провоцировать или усугублять кризисные состояния. В связи с этим профилактическая модель должна включать мониторинг цифрового благополучия обучающихся, использование безопасных онлайн-платформ для психологического просвещения и внедрение инструментов анонимного обращения за помощью (например, чат-ботов или закрытых каналов куратора). Параллельно эффективно работает система наставничества «равный – равному»: создание волонтерских групп поддержки, тренинговых отрядов и студенческих советов позволяет задействовать естественный авторитет сверстников для раннего выявления тревожных сигналов и формирования культуры взаимопомощи. Такой подход снижает барьер стигматизации и делает профилактику более естественной частью повседневной жизни колледжа.

Для устойчивой реализации профилактической модели необходимо системное повышение квалификации педагогических кадров. Многие преподаватели и кураторы обладают предметной экспертизой, но испытывают дефицит компетенций в области возрастной психологии, кризисной интервенции и навыков первичного психологического консультирования. В связи с этим программы дополнительного профессионального образования должны носить прикладной характер: включать разбор реальных педагогических кейсов, отработку алгоритмов выявления маркеров кризиса, освоение техник эмоциональной саморегуляции и методов ненасильственной коммуникации. Эффективным форматом является наставничество, когда опытные специалисты сопровождают начинающих кураторов в работе со сложными случаями, что позволяет закрепить теоретические знания в практической деятельности.

На практике внедрение профилактического направления сталкивается с объективными ограничениями: нехваткой штатных педагогов-психологов, высокой администра-

тивной нагрузкой на преподавателей, формализацией отчётности и сохраняющейся стигматизацией психологической помощи. Подростки нередко воспринимают обращение к специалисту как признак личной слабости, опасаясь негативной оценки сверстников или вмешательства администрации. Преодолеть эти барьеры можно через готовность педагогов открыто обсуждать вопросы эмоционального благополучия и демонстрировать эмпатичное отношение, формируя безопасную среду, где запрос на помощь воспринимается как акт ответственности, а не уязвимости [7].

Оценка эффективности профилактической системы не должна сводиться к статистике инцидентов или снижению числа дисциплинарных нарушений. Ключевыми индикаторами успешности выступают рост уровня обращаемости студентов за помощью на ранних стадиях, повышение показателей социально-психологической адаптации и формирование у обучающихся навыков саморегуляции и рефлексии. Профилактическая работа должна быть дифференцированной и учитывать динамику профессионального становления: на первом курсе акцент делается на социально-бытовой адаптации и выстраивании доверительных отношений с куратором; на средних курсах – на развитии коммуникативной компетентности и профилактику профессионального выгорания; на старших этапах – на подготовке к выходу в профессиональную среду, управление стрессом в условиях производственной практики и укреплении профессиональной идентичности. Такие стадии обеспечивают преемственность поддержки и позволяют своевременно корректировать траекторию сопровождения в зависимости от изменяющихся потребностей подростка [8].

Таким образом, организационно-педагогические условия профилактики кризисных состояний в системе среднего профессионального образования не могут функционировать как разрозненные мероприятия. Они представляют собой целостную экосистему, в которой нормативно-управленческие механизмы создают ресурсную базу, педагогические практики наполняют её методами взаимодействия, а взаимодействие с семьёй и психологическими службами обеспечивает психологическую безопасность. Только при синхронизации этих компонентов профилактика переходит от реактивной модели «ликвидации последствий» к проактивной стратегии укрепления жизнестойкости. В условиях современных социальных трансформаций именно такая системная работа позволяет превратить образовательную среду колледжа из потенциального фактора стресса в пространство устойчивого личностного и профессионального развития старших подростков.

Список источников

1. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти : учеб. пособие. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2021. 640 с.
2. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск : Изд-во ЮУоГУ, 2007.
3. Андрюхина Л. М., Власова О. И., Днепров С. А., Пермькова Т. В. Педагогические работники среднего профессионального образования: образовательный потенциал и потребность в профессиональном развитии // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 23–35.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Флинта : Наука, 2019. 240 с.

5. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. М. : ТЦ «Сфера», 2020. 320 с.

6. Дедович Н. Ю. Методическое сопровождение деятельности специалистов социально-педагогических и психологических служб учреждений образования по оказанию помощи семьям, дети которых находятся в кризисной ситуации // Социальная и психолого-педагогическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. тр. Минск, 2021. С. 206–210.

7. Даниленко Е. Г. Из опыта реализации формы наставничества «Преподаватель-преподаватель» в Магнитогорском педагогическом колледже : сборник II Межрегиональной научно-практической конференции молодых специалистов «Современная система образования в контексте непрерывной подготовки педагога». Челябинск, 28 апреля 2022 г. ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж № 2»; отв. ред. К. В. Журавлева. Челябинск. 2022. С. 75-78. URL: sbornikiimezregionalnojnprkmoloduhspecialistov2022.pdf

8. Мохова С. Ю. Идентичность и идентификация как составляющие информационно-психологической безопасности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2013. № 5 (52). С. 86–90.

Формирование метапредметных умений средствами английского языка через программу внеурочной деятельности

Formation of meta-subject skills through English language via an extracurricular program

Александр Александрович Каличкин

Aleksandr Aleksandrovich Kalichkin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Александровна Тужикова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, tta_1963@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается организационно-педагогическая модель формирования метапредметных умений у обучающихся 8-го класса средствами английского языка через программу внеурочной деятельности. Описаны цель, задачи, модульная структура и основные формы работы, ориентированные на развитие познавательных, регулятивных и коммуникативных умений. Представлены результаты поисково-констатирующего этапа эксперимента и описан формирующий этап апробации программы.

Ключевые слова: метапредметные умения, универсальные учебные действия, английский язык, внеурочная деятельность, подростки

Keywords: meta-subject skills, universal learning activities, English language, extracurricular activities, adolescents

Современная школа ориентируется не только на усвоение предметного содержания, но и на формирование у обучающихся универсальных способов деятельности, позволяющих успешно действовать в учебных и жизненных ситуациях. В этом контексте особое значение приобретают метапредметные умения, обеспечивающие способность анализировать информацию, планировать собственные действия, взаимодействовать со сверстниками и осуществлять рефлексию результатов работы [1–5].

Актуальность темы обусловлена тем, что у обучающихся основного общего образования нередко наблюдаются затруднения в самостоятельной учебной деятельности: они испытывают сложности при выделении главного в тексте, при постановке целей, при распределении ролей в группе и при аргументации собственной позиции. Вместе с тем английский язык как учебный предмет обладает значительным потенциалом для формирования метапредметных умений, поскольку включает работу с информацией, речевое взаимодействие и выполнение практико-ориентированных заданий.

В качестве эмпирической базы исследования использованы материалы поисково-констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента, проведенного на базе МАОУ Лицей № 1 им. А. С. Пушкина г. Томска. В исследовании приняли участие обучающиеся 8Б класса в количестве 28 человек (экспериментальная группа) и

8Г класса в количестве 26 человек (контрольная группа). Оценивались познавательные, регулятивные и коммуникативные метапредметные умения. Разработанный критериально-диагностический аппарат позволил соотнести результаты наблюдения, заданий и экспертной оценки с задачами апробации модели.

Проектирование организационно-педагогической модели осуществлялось с учетом выявленных дефицитов в развитии метапредметных умений. В качестве основы формирующего этапа была разработана программа внеурочной деятельности по английскому языку, направленная на включение обучающихся в практико-ориентированную, проектную и коммуникативную деятельность. Цель программы заключается в формировании познавательных, регулятивных и коммуникативных умений через содержание английского языка и разнообразные формы внеурочной работы.

Программа построена по модульному принципу и включает три взаимосвязанных блока. Первый модуль, Country Study & Research Skills, ориентирован на развитие познавательных умений через работу с англоязычными источниками, анализ, отбор, сравнение и обобщение информации. Второй модуль, Speaking & Communication Practice, направлен на формирование коммуникативных умений в процессе мини-дебатов, ролевых ситуаций и устных высказываний. Третий модуль, Project & Self-Management Skills, обеспечивает развитие регулятивных умений через планирование, самоконтроль, распределение обязанностей и рефлекссию.

Организационно-педагогические условия реализации модели включали регулярность занятий, использование парных и групповых форм работы, сочетание языкового содержания с развитием метапредметных умений и систематическую рефлекссию. Данная организация позволила связать предметную и внеурочную составляющие обучения, а также создать условия для постепенного перехода обучающихся от внешней опоры к более самостоятельной учебной деятельности.

Методами реализации программы выступали проблемно-поисковый, проектный, коммуникативно-игровой и рефлексивный методы, а также методы групповой дискуссии, мини-исследования и взаимного обучения. В качестве средств использовались маршрутные листы, англоязычные тексты и визуальные опоры, карточки с заданиями, презентации, цифровые постеры, опорные речевые клише, интерактивные викторины и онлайн-сервисы (такие как Baamboozle, Wordwall и пр.).

Диагностика показала, что исходный уровень сформированности метапредметных умений у обучающихся обеих групп был сопоставимым. По познавательным умениям низкий уровень был зафиксирован у 46% обучающихся в каждой группе, средний уровень – у 43% в экспериментальной и 42% в контрольной группе, высокий уровень – лишь у 11 и 12% соответственно. Средний балл составил 2,9.

Регулятивные умения оказались наиболее проблемным компонентом. Низкий уровень был выявлен у 61% обучающихся экспериментальной группы и 62% контрольной группы, средний – у 32 и 31%, высокий – у 7% в обеих группах. Средний балл составил 2,6.

Коммуникативные умения также находились на недостаточно высоком уровне: низкий уровень составил 50% в обеих группах, средний – 39% в экспериментальной и 38% в контрольной, высокий – 11 и 12% соответственно. Средний балл равнялся 2,8.

Сопоставление экспериментальной и контрольной групп показало отсутствие существенных различий, что подтвердило корректность выбора баз для дальнейшей апробации модели. Полученные данные обосновали необходимость целенаправленной работы по развитию метапредметных умений средствами английского языка во внеурочной деятельности.

В рамках формирующего этапа эксперимента была реализована разработанная программа внеурочной деятельности, направленная на развитие познавательных, регулятивных и коммуникативных метапредметных умений обучающихся средствами английского языка.

В рамках модуля Country Study & Research Skills обучающиеся выполняли страноведческий мини-квест «Country Study Quest: Discover the UK», мини-исследование «Famous Places of the UK» и интерактивное задание «British Culture Facts». Эти формы работы способствовали развитию умения работать с англоязычными источниками, выделять главное, обобщать информацию и представлять результаты в устной форме.

Модуль Speaking & Communication Practice включал мастерскую устной коммуникации «Speaking Workshop: Mini Debates», ролевою дискуссию «Everyday Situations» и задание «Express Your Opinion». Эти формы работы были направлены на преодоление коммуникативных затруднений обучающихся, развитие умения выражать собственную точку зрения, слушать собеседника, аргументировать позицию и поддерживать диалог.

Модуль Project & Self-Management Skills был ориентирован на развитие регулятивных умений через задания «Plan Your Project», «My English Project: Creating a Digital Poster» и «What I Learned». Обучающиеся учились ставить цели, планировать этапы деятельности, распределять обязанности, контролировать сроки и оценивать собственный вклад в общий результат.

По завершении формирующего этапа был проведён повторный диагностический срез с использованием заданий и критериев оценивания, аналогичных применявшимся на поисково-констатирующем этапе, что обеспечило сопоставимость полученных результатов.

Анализ данных показал положительную динамику в экспериментальной группе. Так, по познавательным умениям доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 46 до 36%, при этом увеличилась доля обучающихся со средним уровнем до 54%, а средний балл составил 3,2. По регулятивным умениям также отмечена положительная динамика: доля обучающихся с низким уровнем уменьшилась с 61 до 54%, средний балл достиг 2,8. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в развитии коммуникативных умений: доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 50 до 39%, а средний балл увеличился до 3,1.

В контрольной группе существенных изменений выявлено не было, что позволяет связать наблюдаемую положительную динамику с реализацией программы внеурочной деятельности в экспериментальной группе.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что программа внеурочной деятельности по английскому языку обладает потенциалом в формировании метапредметных умений обучающихся основной школы. Наибольшую эффективность она

демонстрирует в отношении коммуникативных умений, что объясняется регулярным включением обучающихся в диалог, групповое взаимодействие и публичное представление результатов. Вместе с тем заметная динамика наблюдается и по познавательным, и по регулятивным умениям, что подтверждает целесообразность комплексной организации внеурочной работы.

Таким образом, проведенное исследование показало, что систематическое использование английского языка во внеурочной деятельности в рамках специально организованной программы способствует формированию метапредметных умений обучающихся основной школы. Разработанная организационно-педагогическая модель может быть использована в дальнейших этапах исследования и практике школы в целом как эффективное средство достижения метапредметных результатов обучения.

Список источников

1. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 (ред. от 18 июня 2025 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 06.04.2026).
2. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении : науч.-метод. пособие. М. : Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. 73 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2022. 483 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология развития. М. : Академия, 2008. 144 с.
5. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Юрайт, 2024. 432 с.

Киберсоциализация подростков в условиях современного образования

Cybersocialization of teenagers in modern education

Александр Алексеевич Маринин

Alexander Alekseevich Marinin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Дозморова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, e.dozmorova@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются воспитательные аспекты и особенности киберсоциализации подростков в условиях современного образования. Актуальность вопроса взаимодействия несовершеннолетних в интернете является открытой для педагогов, так как поведение подростков в этой глобальной сети имеет стихийный характер, в то же время наблюдается нехватка педагогических методик и стратегий по работе с данным феноменом. Анализируются особенности киберсоциализации в условиях современного образования.

Ключевые слова: киберсоциализация, киберпространство, интернет, подросток, социализация

Keywords: cyber socialization, cyberspace, internet, teenager, socialization

В современном обществе все больше людей становятся пользователями интернет-технологий. Люди проводят в интернете большую часть свободного времени. Социальные сети, видеоигры, мессенджеры стали частью виртуальной реальности, которая открывает новые возможности. Наиболее активно пользуются такими возможностями подростки. Это обусловливается особенностями их взросления, тягой к новому и необычному.

Если подросток не может найти поддержку в реальном мире, тогда он погружается в огромный мир виртуальной реальности. Подросток проводит большую часть своего времени в сети Интернет, решая актуальные для него задачи, удовлетворяя свои социальные потребности. Подросток в киберпространстве может придумать для себя другую личность, взять вымышленное имя, характер, поведение. В интернете нет страха общения с другими людьми. В виртуальном мире можно построить собственный образ, который может заметно отличаться от своего реального «Я».

Процесс социализации в интернете называется киберсоциализацией. Сам термин «киберсоциализация» ввел исследователь В. А. Плешаков, определяя социализацию в киберпространстве как локальный процесс качественных изменений структуры личности, происходящий в результате социализации человека в киберпространстве виртуальной социализирующей интернет-среды, т.е. в процессе использования его ресурсов и коммуникации с виртуальными агентами социализации, встречающимися человеку в глобальной сети Интернет. Также исследователь подчеркивает, что важной особенностью киберсоциализации является возможность общаться в реальном времени. Если

сравнивать общение лицом к лицу, то в интернете дается намного больше времени на подготовку и формулирование ответа. Человек в процессе интернет-социализации занимает активную роль, так он уже не ограничивается позицией как наблюдателя, слушателя или читателя, а сам может заниматься организацией и включаться в действие, т.е. влиять не происходящее [1]. Таким образом киберсоциализация имеет свои особенности, которые могут отличаться от социализации в реальном мире. Информационное пространство способно удовлетворить большую часть потребностей молодых людей. В киберпространстве люди могут легко вступать в контакт друг с другом независимо от расстояния и времени. Это позволяет им расширить свои социальные связи, а также взаимодействовать с людьми со всего мира.

В ряде исследований (Е. П. Белинская, И. А. Васильева, А. Е. Войскунский, Е. И. Горошко, В. В. Гудимов, А. Е. Жичкина, А. В. Минаков, А. В. Мудрик, И. Паравозов, В. А. Плешаков, Дж. Сулер, Н. И. Чудова, И. Шевченко, К. Янг и др.) подчеркиваются как положительное, так и отрицательное значения киберсоциализации.

В положительном значении можно выделить получение и изучение новых знаний, знакомств, а затем реализация всего в реальной жизни. К негативным значениям можно отнести чрезмерное погружение в виртуальную реальность с полной изоляцией от реального мира, отказ от новых знакомств и установки социальных связей, потеря навыков общения, проявление отклоняющих навыков поведения. Закрепленные меры несут в себе в основном запретительный характер, что не приводит к желаемым результатам. Поэтому стоит рассмотреть работу на создание условий, которые окажут позитивное воздействие на адаптацию подростков как и в виртуальном, так и в реальном мире, что может снизить риски и опасность влияния виртуальной социализации.

Важными механизмами социализации подростка являются семья, школа, сверстники, средства массовой информации. В исследованиях А. В. Радевского и И. С. Петронюка подчеркивается, что современная школа также является одним из важнейших социальных институтов, который охватывает большую часть всех подростков. В своих исследованиях авторы выделяют, что нынешняя модель образования не обладает теми системными инструментами, которые могут поспособствовать профилактике рисков в интернет-пространстве (кибербуллинг и кибермоббинг, вовлечение в преступную деятельность, обман, шантаж и т.д.). Стоит отметить, что в полной мере не используются возможности интернет-технологий для воспитания, обучения и развития прикладных навыков [2]. В современных школах вопрос киберсоциализации поддается тщательному изучению, однако и по сей день наблюдается нехватка методического аппарата по работе с сопровождением социализации в киберпространстве. Роль школы заключается в создании крепкого иммунитета к различным проявлениям киберманипуляций и дезинформаций подростков. Поэтому был сделан вывод, что эффективным средством является разработка и внедрение программ социально-педагогического сопровождения киберсоциализации путем расширения практики организации досуга и кружковых занятий.

Процесс психолого-педагогического сопровождения затрагивает всех членов образовательной среды. Особое внимание уделяется работе с родительским сообществом.

В исследованиях А. И. Лучинкиной была представлена модель психологического сопровождения социализации личности в киберпространстве, включающая три модуля: инструментальный, мотивационный и мифологический:

В мотивационном модуле внимание уделяется в работе с пользователями со сниженной или отсутствующей мотивацией; данный раздел состоит из циклов занятий, направленных на просвещение возможностей киберпространства и каким образом человек может их использовать. Занятия данного модуля в активной форме анализируют все виды деятельности человека в киберпространстве, включая мотивы, которые могут удовлетворить ключевые потребности подростка. К примеру, удовлетворение потребности к самореализации, общение и организация досуговой деятельности и т.п.

В инструментальном модуле упор делается на занятия, которые развивают умения и навыки использования цифровых инструментов при взаимодействии с киберпространством, т.е. делается акцент на формировании активной поисковой стратегии обучающегося.

Благодаря мифологическому модулю у подростка могут складываться позитивные взгляды на роль виртуальной среды в жизни. Киберпространство в рамках занятий воспринимается как благоприятная среда для социализации (например, «В сети есть множество возможностей» или «Интернет – это место, где можно творить») [3].

Согласно О. А. Захарьящевой, дети достаточно часто стараются не рассказывать родителям о своих увлечениях и действиях в интернете. Однако при этом они не против обсуждать с ними возникающие в сети трудности, увлечения и проекты. По сей день самым распространенным методом родительского контроля остается ограничение пребывания ребенка в виртуальной сети, который является ключевым фактором доверительных отношений между родителем и ребенком.

При работе с семьями специалисты часто отмечают, что родителям непросто разбираться в вопросах киберсоциализации детей. Это вызвано их беспокойство о том, что жестокие игры, бесконтрольное общение в социальных сетях и интернете в целом могут негативно повлиять на ребенка. Как показывают наблюдения автора, главная причина чрезмерной увлеченности подростков деструктивными онлайн-сообществами – это нарушение эмоциональной связи между родителями и детьми. При этом негативное отношение взрослых к привычному для детей цифровому миру лишь обостряет ситуацию. Как правило, родители и их дети находятся на разном уровне владения цифровыми возможностями и киберсоциализации.

Опираясь на вышесказанное, мы можем представить особенности программы по сопровождению киберсоциализации подростков в условиях общеобразовательной организации. Данная программа должна опираться не только на работу с подростками, но также с учителями и родителями, делая их объектами киберсоциализации. Важно запомнить, что социально-педагогическое сопровождение – это комплексная система мероприятий и методов, направленных на поддержку, защиту, развитие и социализацию личности в разных возрастных группах, особенно в контексте образовательного процесса. Его основная цель – обеспечить условия для гармоничного развития каждого ребенка, помочь ему адаптироваться в социальной среде и преодолеть возможные трудности.

Программа должна соответствовать цели социально-педагогическому сопровождению. Она должна охватывать диагностический этап для определения восприятия подростками интернета в своей реальной жизни, о каких возможностях они знают и умеют пользоваться.

Как было сказано выше, подросток активно включен в процесс киберсоциализации, поэтому ему важно дать понять, что представляет из себя цифровое пространство. Ведь это не всегда только хобби и развлечение, а также огромное хранилище различной информации, как полезной, так и вредной, поэтому включение в образовательный процесс уроков по медиабезопасности остается актуальным. Также стоит отметить коммуникативную среду киберпространства, где подросток может столкнуться с такими опасностями, как кибербуллинг и кибермоббинг, угрозами, шантажами и мошенничеством, таким образом стоит уделить особое внимание обучению стратегии поведения в опасной для личности подростка ситуации. Таким образом, активной деятельностью социально-педагогического сопровождения киберсоциализации подростков является формирование ответственного поведения в киберпространстве, умения эффективной коммуникации, поиска и анализа потребляемой информации.

Работа с учителями при реализации программы также является важным аспектом. Важным является просвещение педагогов по вопросам, связанным с киберсоциализацией подростков, о том, как их обнаружить и каким образом действовать.

Как было упомянуто выше, родители тоже играют ключевую роль и в социализации подростков не только в реальной жизни, но и в киберпространстве. Поэтому программой должна быть предусмотрена работа с родителями. Формами работы с родителями могут быть уроки-практикумы, лекции и тренинги, целью которых является увеличение позитивного восприятия сети Интернет, повышение уверенности родителей в условиях безопасности для подростков в киберпространстве.

Мы можем сделать вывод, что грамотное взаимодействие педагогов, родителей и других специалистов, а также правильно организованное педагогическое сопровождение социализации в киберпространстве могут помочь ребенку гармонично влиться в общество, как реальное, так и цифровое [4].

Список источников

1. Плешаков В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен // Преподаватель XXI век. 2009. № 3-1. С. 33.
2. Радевский А. В., Петронюк И. С. Возможности и противоречия киберсоциализации подростков в условиях общеобразовательной организации. М., 2026. 172 с.
3. Афанасьева Л. И., Андросова М. И., Афанасьев Н. А. К вопросу о киберсоциализации современных подростков. М., 2020. 7 с.
4. Лучинкина А. И. Модель психологического сопровождения процесса интернет-социализации личности // Перспективы науки и образования. 2015. № 2 (14). С. 120.

**Современные вызовы и актуальные проблемы
в психологическом консультировании при проживании горя и утраты:
отклик на меняющийся мир**

**Modern challenges and current issues in psychological counseling
for grief and loss: responding to a changing world**

Дарья Игоревна Нефедова

Daria Igorevna Nefedova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Обоснована возрастающая актуальность психологического консультирования по вопросам горя и утрат в современном обществе. Проанализированы современные вызовы и проблемы в работе с горем, выделены ключевые современные факторы, определяющие актуальность работы с горем. Предложены направления для дальнейшего развития практики и исследований.

Ключевые слова: горе, утрата, психологическое консультирование, кризис, травма, адаптация, психологическая помощь при горе, пролонгированное и осложнённое горе, множественность утрат, вызовы современности, поддержка

Keywords: grief, loss, psychological counseling, crisis, trauma, adaptation, psychological assistance for grief, prolonged and complicated grief, multiple losses, modern challenges, and support

В стремительно меняющемся мире современное психологическое консультирование сталкивается с новыми вызовами, одним из наиболее острых среди которых является работа с горем и утратой. Если еще не так давно эта область была относительно специализированной и узконаправленной, то сегодня ее актуальность возрастает экспоненциально, обусловленная глубокими социально-экономическими и культурными трансформациями, которые перекраивают ландшафт человеческого опыта и систем поддержки.

Одним из фундаментальных факторов, влияющих на актуальность работы с горем, является глобальность кризисов: массовое горе и коллективная травма [1, с. 637]. Последние годы ознаменовались серией глобальных кризисов, которые резко увеличили масштаб и сложность переживания горя: пандемия COVID-19 и вооруженные конфликты.

Пандемия COVID-19 стала вызовом для системы «общество – государство», где каждый человек столкнулся с необходимостью преобразования мироощущения, личностных смыслов и ценностей, образа жизни, адаптации к новым нормам [2, с. 34]. Пандемия COVID-19, например, не только унесла миллионы жизней, но и создала беспрецедентные условия для «запрещенного» и «травматического» горя. Невозможность попрощаться с умирающими близкими, ограниченные похоронные ритуалы, стигматизация болезни и внезапность смертей – все это привело к эпидемии горя, часто невидимого и непроработанного.

Вооруженные конфликты по всему миру, участие военного и гражданского населения страны в специальной военной операции порождают не только прямые потери жизней, но и массовые перемещения населения, разрушение домов и сообществ, что вызывает сложное, амбивалентное горе, связанное с потерей чувства безопасности, идентичности и будущего. Все эти события формируют коллективную травму, которая может передаваться из поколения в поколение, требуя не только индивидуальной, но и общественной работы с горем. От прочности и грамотности системы психологической поддержки и сопровождения детей участников специальной военной операции, погибших на службе, и их семей, зависит успешность процесса социальной адаптации и психологического восстановления лиц, перенесших потерю близких и повстречавшихся лицом к лицу с трагедией [3, с. 205].

Еще одной специфической особенностью современности являются демографические изменения, связанные с увеличением продолжительности жизни населения и числа пожилых людей, которые закономерно увеличивают груз множественности утрат. Это может быть потеря супруга, братьев и сестер, друзей, коллег – людей, с которыми была связана значительная часть их жизни и идентичности [4, с. 54]. Кумулятивное горе, когда одна утрата накладывается на другую, может стать непосильным бременем, приводя к хронической депрессии, социальной изоляции и ухудшению физического здоровья. Психологическое консультирование в этом контексте приобретает особую значимость, помогая пожилым людям интегрировать эти потери, найти новые смыслы и продолжать полноценную жизнь, несмотря на неизбежный поток прощаний. Более того, с возрастом утрачиваются не только близкие, но и прежний образ жизни, здоровье, независимость, что также требует психологической поддержки для адаптации к новым реалиям.

Радикальные изменения в то, как люди переживают и выражают горе, внесла и эпоха цифровизации и повсеместного распространения социальных сетей, которая определила новые измерения горя. Онлайн-пространство стало ареной для «киберпоминок» и виртуальных мемориалов, где пользователи могут выражать соболезнования, делиться воспоминаниями и поддерживать друг друга. Это может быть как целительным инструментом для выражения публичного горя и поиска поддержки, так и источником новых вызовов. Отсутствие четких границ между публичным и приватным, риск столкновения с неэтичными комментариями и реакциями населения может усилить страдания горюющего. Концепция «цифрового бессмертия», когда аккаунты умерших остаются активными, их фотографии и сообщения доступны, вызывает амбивалентные чувства: от утешения в сохранении «связи» до невозможности «отпустить» ушедшего. Психологическому консультированию необходимо учитывать эти специфические аспекты, помогая клиентам ориентироваться в цифровом пространстве горя, устанавливать здоровые границы и использовать онлайн-ресурсы для конструктивного проживания утраты.

Кроме этого, в последние годы наблюдается стремительное развитие технологии искусственного интеллекта (ИИ) и ее активное внедрение в различные сферы, включая психологическую помощь при горе и утрате. Несмотря на растущую популярность ИИ-сервисов, их применение в психотерапевтической практике сопряжено с рядом этиче-

ских, технических и социально-правовых рисков, таких как подмена эмпатии, имитации эмоциональной поддержки, отсутствие подлинного понимания [5, с. 659].

Современное общество характеризуется и значительными изменениями в семейных и социальных структурах, где происходит переосмысление систем поддержки. Рост числа одиноких людей, распространение неформальных отношений (сожительство, партнерство без официального оформления) и формирование «выбранных семей» влияют на традиционные системы поддержки в период горя. Для одиноких людей утрата единственного близкого человека может означать полную изоляцию. Для тех, кто состоял в неформальных отношениях, их горе может быть «обесцененным», т.е. не признанным или не поддерживаемым обществом, работодателем или даже собственной семьей, что лишает их адекватной социальной поддержки и усложняет процесс горевания. Отсутствие традиционных ритуалов или правового признания таких отношений может усугубить чувство невидимости и изоляции. В этих условиях психологическое консультирование становится жизненно важным ресурсом, помогая индивидам валидировать свои чувства, находить или строить новые системы поддержки и прорабатывать горе, которое не укладывается в общепринятые шаблоны.

Таким образом, актуальность работы с горем в современном психологическом консультировании является не просто следствием естественных человеческих переживаний, но и прямым откликом на сложные, многофакторные изменения в глобальном обществе. Демографические сдвиги, непредсказуемые кризисы, повсеместная цифровизация и эволюция социальных связей создают уникальные и порой беспрецедентные вызовы для тех, кто столкнулся с утратой.

Значимость проведенного теоретического анализа и обозначенных проблем призвана подчеркнуть критическую важность и необходимость дальнейшего развития работы с горем в современном консультировании.

Задача психолога в этих условиях – не просто помочь пережить боль, но и научить адаптироваться к новым реалиям, интегрировать потери в свою жизнь, найти новые смыслы и ресурсы для продолжения существования в мире, который постоянно меняется и ставит перед нами новые испытания.

На основании вышеизложенного считаем важным выделить сегодня ключевые направления для дальнейшего развития практики в психологическом консультировании и исследований в области работы с горем и утратами:

1. В области практической помощи населению необходимо создание протоколов и моделей работы с массовым и коллективным горем, обучение специалистов методам травма-информированного консультирования при горе, особенно в случаях внезапных, насильственных или массовых смертей. Важным является разработка программ поддержки для медицинских работников, психологов, спасателей и других специалистов, сталкивающихся с высоким уровнем вторичного горя и выгорания в кризисных ситуациях, а также разработка методологии работы с утратой, когда нет точного подтверждения смерти, например при пропаже без вести, отсутствия тела и возможности прощания с человеком.

2. При разработке специализированных программ для пожилых людей и их окружения – создавать адаптивные модели поддержки для лиц, переживающих множе-

ственные и кумулятивные утраты, с фокусом на ревизии жизненного пути, поиске смысла и формировании новых социальных связей. Немаловажным считаем проводить обучение социальных работников, волонтеров и персонала гериатрических учреждений особенностям горевания в старости и навыкам эффективной поддержки, создавать программы по предотвращению социальной изоляции и одиночества у пожилых людей после утраты.

3. В сфере интеграции цифровых технологий и этических аспектов в практике горя важно разрабатывать рекомендации и этические кодексы для специалистов по работе с горем в онлайн-пространстве (телеконсультации, онлайн-группы поддержки), проводить обучение клиентов «цифровой гигиене» при горе: как управлять аккаунтами умерших, устанавливать границы в социальных сетях, избегать негативного воздействия (троллинг, неэтичные комментарии), консультировать по вопросам использования виртуальной реальности и дополненной реальности для создания безопасных пространств для прощания, ритуалов или встреч с образом ушедшего (с учетом строгих этических норм).

4. Для расширения спектра поддержки для нетрадиционных семейных структур и «обесцененного горя» необходимо обучение консультантов распознаванию и валидации «обесцененного горя», создание инклюзивных групп поддержки, учитывающих разнообразие семейных форм и отношений.

Интересными и важными направлениями развития научных исследований особенностей переживания горя и утраты могут стать:

1. Лонгитюдные исследования кумулятивного горя; изучение долгосрочных последствий множественных утрат на психическое и физическое здоровье пожилых людей; выявление факторов адаптации к кумулятивному горю, а также роли социальной поддержки в этом процессе.

2. Эмпирические исследования коллективного горя и посттравматического роста в кризисных условиях; сравнительные исследования процессов горевания и коллективной травмы в различных глобальных кризисах (пандемии, конфликты, катастрофы) и их долгосрочных последствий; изучение роли ритуалов и символических практик в исцелении коллективного горя; исследование феномена посттравматического роста не только на индивидуальном, но и на общественном уровне после пережитой коллективной утраты.

3. Изучение психосоциальных эффектов цифровизации на процесс горевания; исследование влияния «цифрового бессмертия» (аккаунты умерших в соцсетях) на процесс горевания и формирование продолжающихся связей; эффективность и риски онлайн-платформ для поддержки при горе, телеконсультаций и виртуальных мемориалов; психологические последствия кибербуллинга в контексте публичного горя; изучение потенциала и этических границ использования искусственного интеллекта и виртуальных технологий в терапевтических целях при горе.

4. Исследования «обесцененного горя» и поддержки разнообразных семейных структур; эмпирические исследования распространенности и психологических последствий «обесцененного горя» для различных групп населения; разработка и оценка эф-

фективности специфических интервенций, направленных на валидацию и поддержку лиц с «обесцененным горем».

Эти направления демонстрируют, что поле работы с горем и утратами требует постоянной адаптации и инноваций, чтобы соответствовать сложным реалиям современного мира и обеспечивать адекватную поддержку людям в их самых уязвимых моментах.

Таким образом, актуальность работы с горем в современном психологическом консультировании продиктована не только самой природой человеческого бытия, но и конкретными вызовами нашего времени. В мире, где потери неизбежны и многообразны, способность обеспечить адекватную, эмпатичную и профессиональную поддержку в горе является не просто желательной, но и абсолютно необходимой задачей для современного психологического консультирования.

Список источников

1. Мирзоян В. Х. Сравнительный анализ стадий переживания индивидуальной и коллективной травмы на примере войны в Арцахе // Пятнадцатая годовичная научная конференция = ՏՊՄՆՀԻՆԳԵՐՈՐԴ ՏԱՐԵԿԱՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎ : сборник научных статей по материалам конференции, Ереван, 06–10 декабря 2021 года. Ереван : Российско-Армянский (Славянский) университет, 2022. С. 633–643
2. Меркулов П. А., Кустова А. В. Социальные трансформации системы взаимодействия «общество и государство» в условиях пандемии Covid-19 // Среднерусский вестник общественных наук. 2021. Т. 16, № 2. С. 32–44.
3. Кадиева Р. И., Давудова А. Р. Современные подходы и технологии психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6-2. С. 205–232.
4. Агишева А. А. Переживание утраты взрослого ребенка в пожилом возрасте // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13, № 4. С. 51–75.
5. 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.

Современные научные подходы и концепции мотивации сотрудников социальной сферы: факторы и условия высокого уровня мотивации

Modern scientific approaches and concepts of motivation for social sector employees: factors and conditions for a high level of motivation

Екатерина Олеговна Рогозникова¹, Дарья Игоревна Нефедова²

Ekaterina Olegovna Rogoznikova¹, Daria Igorevna Nefedova²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Представлен анализ мотивации сотрудников социальной сферы как ключевого фактора эффективности работы организаций, оказывающих социально значимые услуги. Обозначена актуальность поиска научно обоснованных подходов к формированию мотивационных систем в условиях трансформации социальной политики и рынка труда. Рассмотрены и проанализированы современные концепции мотивации персонала в социальной сфере, обозначены ключевые факторы и условия, способствующие повышению мотивации сотрудников.

Ключевые слова: мотивация, сотрудники социальной сферы, теория мотивации

Keywords: motivation, social workers, motivation theory

Мотивация представляет собой комплекс внутренних мотивов, реализуемый через психофизиологические механизмы для эффективного выполнения намеченных планов. Она координирует активность индивида и обеспечивает его высокую работоспособность. Простыми словами, это ментальный стимул, который активизирует волю человека и направляет её на реализацию конкретных целей.

Исследования последних лет [1–3] демонстрируют, что мотивация кадров в социальной сфере представляет собой сложный, многомерный процесс. Рассмотрение различных типов классификаций также отражает сложность специфики исследуемого феномена.

Специалисты разделяют мотивацию на два ключевых вида: внутреннюю, при которой стремление к труду диктуется личными интересами, потребностями и ценностными ориентирами человека, и внешнюю, когда импульс к действию задается факторами извне. При этом внешнее воздействие на сотрудника часто определяют как стимулирование (или процесс мотивирования). Цели внешней и внутренней мотивации часто пересекаются.

Например, получить повышение важно и для подтверждения собственной компетентности и автономности, и для обновления социального статуса. При этом важно учитывать, что вознаграждение извне может подорвать интерес, рождающий внутреннюю мотивацию.

Исследование российского автора Е. П. Ильина показывает, что для сотрудников внутренняя мотивация часто преобладает над внешней. Однако отсутствие адекватной внешней поддержки (низкая зарплата, высокая нагрузка) может привести к профессиональному выгоранию и снижению эффективности работы [4, с. 299].

Согласно критерию целенаправленности, мотивацию принято разделять на положительную и отрицательную. Первая признается наиболее продуктивной, так как она опирается на систему поощрений и высокий уровень доверия, что стимулирует работника к качественному выполнению задач. Отрицательная же форма базируется на страхе перед санкциями: сотрудник осознает, что несоблюдение обязательств или низкая эффективность повлекут за собой наказание [5, с. 350].

Другая классификация выделяет устойчивую и неустойчивую мотивацию. Устойчивая форма представляет собой стабильный внутренний импульс, основанный на глубинных ценностях и убеждениях личности; она позволяет сохранять продуктивность даже в сложных условиях без внешнего подкрепления. Напротив, неустойчивая мотивация во многом ситуативна и зависит от внешних стимулов – премий, критики или давления социума, поэтому она быстро угасает при изменении обстоятельств.

Кроме того, следует разграничивать индивидуальную и групповую мотивацию. В силу различий в воспитании, образовании и мировоззрении сотрудников их персональные стимулы могут существенно отличаться от интересов и ценностей всего коллектива. Индивидуальность каждого работника – его жизненный опыт, характер и ценностные установки – обуславливает тот факт, что стимулы, эффективные для одного человека, могут оказаться нерелевантными для группы в целом.

Существует несколько фундаментальных теорий мотивации, которые объясняют, почему и как люди мотивируются. К содержательным теориям традиционно причисляют иерархию потребностей А. Маслоу и двухфакторную модель Ф. Герцберга. Блок процессуальных теорий представлен концепцией самодетерминации (SDT) Э. Деси и Р. Райана, а также моделью ожиданий В. Врума.

Потребности человека по теории А. Маслоу подчинены определённой структуре: сначала нужно удовлетворить простые нужды, а потом постепенно переходить к более сложным. Маслоу отмечал, что у человека обычно не бывает полного удовлетворения всех потребностей – особенно тех, которые находятся на вершине иерархии.

Двухфакторная модель Герцберга разделяет причины удовлетворённости работой на две группы: гигиенические и мотивирующие факторы. Гигиенические факторы (например, зарплата и условия труда) устраняют недовольство, но не создают мотивации. Мотивирующие факторы (признание, ответственность, рост) напрямую повышают вовлечённость и удовлетворённость. Эффективная мотивация требует сначала устранить проблемы с базовыми условиями, а затем внедрять элементы, стимулирующие личное развитие [1, с. 75].

На сегодняшний день ключевой особенностью для социальных работников является доминирование нематериальных стимулов: первостепенное значение имеют признание, поддержка со стороны коллег и руководства, а также ощущение, что их труд приносит реальную пользу, что подтверждается работами ученых, таких как Маслоу (самоактуализация) и Герцберг (мотивирующие факторы).

Теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан) акцентирует роль внутренней мотивации, автономии и компетентности [6, с. 104]. Ключевая идея – человек по своей природе стремится к развитию и активности, а значимость мотивации определяется не её объёмом, а качеством.

Виктор Врум разработал теорию мотивации ожиданий, которая означает мотивационную модель, объясняющую, как ожидания людей влияют на их поведение и мотивацию [1, с. 75].

Основываясь на ключевых теоретических подходах, можно сделать вывод, что мотивация сотрудников социальной сферы одновременно опирается на внутреннее стремление помогать другим (просоциальная мотивация) и на потребность в автономии, компетентности и справедливом отношении. Основная проблема заключается в том, что даже самая сильная внутренняя мотивация и осознание значимости своей работы разрушаются, когда человек сталкивается с несправедливым вознаграждением, перегрузками или отсутствием уважения со стороны руководства. В таких условиях сотрудник теряет психологическую вовлечённость, его ценности перестают работать как естественный двигатель активности, на первый план выходит чувство опустошения и профессиональное выгорание. Следовательно, для сохранения мотивированного персонала в социальной сфере недостаточно полагаться только на альтруизм работников – необходима справедливая, прозрачная и поддерживающая система оплаты и распределения ресурсов [4, с. 303].

В современной теории мотивации личности выделяют два фундаментальных типа стимулов: материальные, ориентированные на удовлетворение внешних потребностей через вознаграждение; и нематериальные, направленные на внутреннюю мотивацию и самореализацию, что позволяет построить более устойчивую и глубокую вовлеченность индивида в деятельность. Для социальных работников система мотивации эффективно сочетает материальные стимулы, такие как доплаты за вредные условия и вознаграждение за выслугу лет, и различные нематериальные методы, включающие публичное признание заслуг, создание условий для профессионального роста и поддержание атмосферы коллегиальной поддержки, что в совокупности способствует преодолению эмоционального выгорания и укреплению профессиональной идентичности.

Все перечисленные материальные и нематериальные способы мотивации являются общей формой прямой мотивации. Значительную роль играет прямая мотивация: она позволяет работнику оперативно видеть плоды своих стараний и получать признание со стороны компании. Такая прозрачность и быстрая обратная связь становятся мощным катализатором для роста производительности и улучшения качественных показателей труда. Тогда как косвенная мотивация фокусируется на поддержке близких сотрудника, укрепляя его лояльность и снижая уровень стресса. Она может быть менее очевидной, но играет важную роль в формировании положительного отношения к работе и долгосрочной вовлеченности сотрудников.

Существуют разные подходы к исследованию мотивации сотрудников. За рубежом методы мотивации варьируются в зависимости от страны и культурной специфики. Скандинавская модель (Швеция, Норвегия, Дания) акцентирует внимание на равенстве, доверии и командной работе, в отличие от нее американская модель ориентирована на индивидуализм и материальное поощрение. Японская модель строится на коллективизме и долгосрочной лояльности компании. Французская модель включает гибкую систему оплаты труда с учётом индивидуальных качеств работников, их заслуг и результатов

деятельности. Применяется балльная оценка эффективности труда по нескольким критериям (профессиональные знания, производительность, качество работы и др.) [2, с. 4].

В России наблюдается постепенное внедрение отдельных зарубежных практик мотивации в социальной сфере, хотя адаптация происходит с учётом национальных особенностей, экономических условий и специфики отрасли. Основные заимствования касаются как материальных, так и нематериальных методов стимулирования, однако их реализация часто носит фрагментарный характер. Некоторые элементы американской модели мотивации, ориентированной на материальное поощрение, нашли отражение в российской практике. Например, системы KPI (ключевых показателей эффективности) внедряются в социальных учреждениях для оценки работы сотрудников и привязки премий к результатам. Это позволяет перейти от формального учёта выполнения задач к качественной оценке деятельности. Из японской модели в России частично переняты практики социальной поддержки: некоторые учреждения предоставляют сотрудникам льготы, например частичную оплату проезда, компенсацию затрат на обучение или медицинское страхование. Однако система пожизненного найма и жёсткая привязка заработной платы к стажу, характерные для Японии, в российских условиях практически не реализуются из-за различий в экономической культуре и законодательстве.

Таким образом, адаптация зарубежных практик в России сталкивается с рядом проблем.

В первую очередь отмечается влияние экономических факторов, таких как нестабильность финансирования социальной сферы, которая ограничивает возможности внедрения дорогостоящих программ (например, полного покрытия расходов на обучение или медицинское страхование).

Во-вторых, особенности культурных различий, где российский менталитет и организационная культура часто ориентированы на иерархию и административный контроль, что затрудняет внедрение горизонтальных моделей управления и партисипативных методов.

В-третьих, имеют место законодательные ограничения, так как трудовое законодательство и система госуправления накладывают ограничения на гибкость кадровой политики, например усложняют процесс увольнения сотрудников.

В-четвертых, наблюдается недостаток ресурсов для трансформации. Многие социальные учреждения не располагают средствами для масштабного внедрения цифровых HR-платформ, систем непрерывной обратной связи и других современных инструментов.

Таким образом, хотя прямые копирования зарубежных моделей мотивации в российской социальной сфере встречаются редко, отдельные их элементы адаптируются с учётом местных условий. Ключевым фактором успеха остаётся комплексный подход, учитывающий как материальные, так и нематериальные аспекты, а также готовность организаций к изменениям в корпоративной культуре.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы о системе мотивации сотрудников социальной сферы.

Мотивационная система в социальной сфере требует комплексного подхода, учитывающего как внутренние, так и внешние факторы влияния на работников.

Анализ теоретических концепций (теория самодетерминации, просоциальная мотивация, модель вовлеченности) показал, что эффективная мотивация базируется на удовлетворении базовых психологических потребностей сотрудников: автономии, компетентности и принадлежности к профессиональному сообществу.

Ключевые факторы формирования мотивации включают ценностно-смысловые ориентации, профессиональную идентичность, систему материального стимулирования, возможности карьерного роста и условия труда. При этом внутренняя мотивация, основанная на стремлении помогать людям, часто преобладает над внешней, однако требует поддержки со стороны организации.

Специфика социальной работы накладывает особые требования к системе мотивации: необходимость учета эмоциональной нагрузки, альтруистической направленности труда, ограниченности ресурсов и высокой ответственности. В этих условиях особенно важно создание поддерживающей среды, обеспечивающей профессиональное развитие и признание заслуг сотрудников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что для повышения мотивации необходимо формировать прозрачную систему оценки и поощрения, создавать условия для профессиональной самореализации, обеспечивать психологическую поддержку сотрудников, внедрять гибкие формы организации труда и развивать корпоративную культуру.

Реализация комплексной системы мотивации позволит не только удерживать квалифицированные кадры, но и привлечь молодых специалистов в социальную сферу, что в конечном итоге повысит качество предоставляемых услуг и эффективность работы социальных учреждений. При этом важно помнить, что даже самая сильная внутренняя мотивация нуждается в поддержке со стороны организации и общества.

Список источников

1. Максимова С. Г. Особенности мотивации профессиональной деятельности социальных работников в сфере социального обслуживания (социально-психологический аспект) // Известия Алтайского государственного университета. 2003. № 2 (28). С. 75–80.
2. Ильченко С. В. Исследование зарубежного опыта мотивации трудовой деятельности персонала // Бизнес и дизайн ревю. 2021. № 1 (21). С. 4.
3. Аксенов А. Д. Сравнительный анализ российского и зарубежных подходов к мотивации труда // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2022. Т. 12, № 1А. С. 104–115.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2021. 512 с.
5. Кошкина Ю. А. Формы мотивации персонала и методы её оценки // Синергия Наук. 2020. № 54. С. 349–355.
6. Суворова И. Ю., Громова А. В., Толстова А. С. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 102–114.

Социализация воспитанников интернатных учреждений: факторы, этапы и направления адаптации

Socialization of children in residential institutional care: factors, stages, and directions of adaptation

Екатерина Дмитриевна Романова

Ekaterina Dmitrievna Romanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Богдановна Гач

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gacholga@mail.ru

Аннотация. Анализируются особенности социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях интернатных учреждений. Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на процесс формирования личности, включая депривацию и ограниченность социального опыта. Особое внимание уделяется позициям современных исследователей, практикам социальной работы, а также государственной политике в данной сфере. Раскрываются этапы социализации и основные направления адаптации воспитанников, включая подготовку к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: дети, оставшиеся без попечения родителей, социализация, социальная адаптация, депривация, интернатные учреждения, воспитательная система

Keywords: children left without parental care, socialization, social adaptation, deprivation, residential institutions, educational (upbringing) system

Проблема социализации воспитанников интернатных учреждений сохраняет острую актуальность для современной социальной педагогики и психологии. Несмотря на то, что семейные формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сегодня развиваются весьма активно, интернатные организации по-прежнему занимают заметное место в системе социальной защиты несовершеннолетних. Такого рода учреждения предоставляют детям необходимые условия для проживания, воспитания и обучения, однако специфика институциональной среды глубоко влияет на формирование личности ребёнка, его эмоциональную сферу, ценностные ориентиры и готовность к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

Социализация воспитанников интернатов отличается тем, что значительная часть их социального опыта приобретается в замкнутом социальном пространстве, внутри жёстко регламентированной среды. Ребёнок контактирует главным образом с одним и тем же кругом взрослых и сверстников, а доступный ему репертуар социальных ролей и моделей поведения остаётся довольно узким. Е. А. Денисова и И. М. Ткаченко обращают внимание на то, что подобная организация жизни сказывается на социально-психологической адаптации детей, на развитии у них коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости [1]. Воспитанники интернатов часто сталкиваются с трудно-

стями при попытке выстроить доверительные отношения – за этим стоит и нехватка стабильных эмоциональных связей, и дефицит индивидуального внимания, и отсутствие опыта семейного взаимодействия.

Для многих детей характерны повышенная тревожность, неуверенность в себе, эмоциональная закрытость. Нередко им сложно выражать собственные чувства и переживания, что выливается либо в конфликтность и агрессивность, либо, напротив, в замкнутость и социальную пассивность. Такого рода черты складываются под влиянием целого ряда факторов: перенесённой психологической травмы, потери семьи, неоднократной смены места жительства, нехватки эмоциональной поддержки со стороны взрослых. Закономерным итогом становится снижение доверия к окружающему миру и формирование чувства социальной незащищённости.

Характер воспитательной среды, созданной в интернатном учреждении, выступает одним из ключевых условий успешной социализации. С. Н. Краснова, Т. А. Черникова и Л. Д. Шайдукова подчёркивают, что эффективность адаптации воспитанников во многом определяется качеством социально-педагогической работы, профессионализмом персонала и уровнем подготовки детей к самостоятельной жизни [2]. Принципиально важна здесь не только организация образовательного процесса, но и целенаправленное формирование практических жизненных навыков – умения принимать самостоятельные решения, планировать время, распоряжаться деньгами, взаимодействовать с государственными учреждениями и выстраивать конструктивные отношения с окружающими.

Если перечисленные навыки развиты слабо, процесс вхождения выпускников интернатов в общество серьёзно осложняется. Многие молодые люди, выходя из учреждения, оказываются не готовы самостоятельно решать бытовые, финансовые и социальные вопросы. Не имея опыта ведения домашнего хозяйства, слабо ориентируясь в вопросах трудоустройства и обладая невысоким уровнем социальной компетентности, они испытывают значительные трудности на этапе адаптации к взрослой жизни. В части случаев это оборачивается социальной дезадаптацией, безработицей, проблемами в межличностных отношениях и общим снижением качества жизни.

Сегодня всё больше внимания уделяется гуманизации системы воспитания детей-сирот. Э. Р. Мусин указывает, что развитие семейно-ориентированных моделей сопровождения способствует смягчению негативного влияния закрытой институциональной среды [3]. В этой связи возрастает значимость технологий индивидуального сопровождения, программ наставничества и расширения социальных контактов детей за пределами учреждения. Участие воспитанников в общественной жизни, культурных и спортивных мероприятиях, волонёрской деятельности помогает им развивать коммуникативные навыки, становиться социально активнее и накапливать позитивный жизненный опыт.

Отдельную роль в процессе социализации играет взаимодействие детей с педагогами и воспитателями. Именно находящиеся рядом взрослые во многом задают ребёнку ориентиры в сфере социальных норм, моделей поведения и межличностных отношений. Доброжелательная обстановка, эмоциональная поддержка и уважение к личности воспитанника работают на формирование у него чувства безопасности и уверенности в се-

бе. И наоборот, формальный, отстранённый подход к воспитанию может усиливать отчуждённость и тормозить социальную адаптацию.

Процесс социализации в интернатном учреждении логично представить как последовательность нескольких взаимосвязанных этапов. На начальном этапе главной задачей становится психологическая адаптация ребёнка к новым условиям жизни: он осваивает принятые в учреждении правила, встраивается в коллектив, привыкает к изменившемуся укладу. Этот период нередко окрашен эмоционально – сказываются и разлука с семьёй, и необходимость вживаться в новую социальную среду.

Следующий этап связан с включением ребёнка в систему межличностных отношений внутри учреждения. Он постепенно усваивает социальные нормы и правила, начинает ориентироваться в особенностях взаимодействия со сверстниками и взрослыми. На этой стадии особое значение приобретает коллективная деятельность – образовательные, творческие, досуговые мероприятия, в ходе которых формируются навыки общения, сотрудничества и социальной ответственности.

Завершающий этап предполагает подготовку воспитанника к самостоятельной жизни за стенами интерната. Приоритет здесь отдаётся профессиональной ориентации, становлению бытовой самостоятельности и развитию готовности брать на себя социальные роли взрослого человека. Усилия направляются на то, чтобы воспитанники научились принимать ответственные решения и выстраивать собственные жизненные планы.

Исследования А. Ю. Нестерова свидетельствуют: именно постинтернатный период оказывается для многих выпускников самым трудным, так как он требует высокой степени самостоятельности и социальной ответственности [4]. Выйдя из учреждения, молодые люди вынуждены сами решать вопросы трудоустройства, получения образования, организации быта и построения социальных связей. Отсутствие поддержки близких и нехватка жизненного опыта способны серьёзно осложнить этот процесс.

Поэтому особую важность приобретают программы постинтернатного сопровождения, нацеленные на поддержку выпускников в период их социальной адаптации. Такие программы охватывают психологическую помощь, юридические консультации, содействие в трудоустройстве и развитии профессиональных навыков. Значимой частью этой работы является помощь в решении жилищных вопросов, оформлении документов и налаживании самостоятельного быта. Комплексный подход снижает риск социальной дезадаптации и облегчает выпускникам вхождение в общество.

Нельзя обойти вниманием и роль интернатного учреждения как социального института. С. Г. Соломатина рассматривает школу-интернат не просто как место проживания и учёбы, а как специфическую социальную среду, которая во многом определяет и мировоззрение воспитанников, и характер их взаимодействия с обществом [5]. С этой точки зрения успех социализации зависит не только от материально-бытовой базы, но и от сложившейся внутри учреждения системы межличностных отношений, уровня психологического комфорта и содержания воспитательного взаимодействия.

Современная система работы с детьми-сиротами постепенно переориентируется на создание условий, которые были бы максимально близки к семейному воспитанию [6]. В практику входят технологии малых групп, программы индивидуального сопровожде-

ния, методы наставничества и социального проектирования. Все эти меры нацелены на то, чтобы развивать у воспитанников самостоятельность, укреплять эмоциональную устойчивость и расширять социальный опыт.

Таким образом, социализация воспитанников интернатных учреждений представляет собой сложный, многосоставной процесс, который охватывает психологическую, социальную, образовательную и бытовую адаптацию личности. Её успешность зависит от целого ряда факторов: качества воспитательной среды, профессионализма педагогов, уровня подготовки к самостоятельной жизни, действенности постинтернатного сопровождения и объёма социальной поддержки выпускников. Современные подходы к организации работы с детьми-сиротами нацелены на гуманизацию воспитательной среды и создание условий для полноценного личностного развития ребёнка. Их реализация даёт возможность повысить результативность социальной адаптации воспитанников и добиться более уверенной интеграции выпускников интернатных учреждений в жизнь общества.

Список источников

1. Денисова Е. А., Ткаченко И. М. Особенности социально-психологической адаптации воспитанников интернатных учреждений // Доказательная педагогика и психология успеха. 2018. № 1. С. 43–48.
2. Краснова С. Н., Черникова Т. А., Шайдукова Л. Д. Социальная и социально-педагогическая работа с воспитанниками интернатных учреждений по их подготовке к самостоятельной жизни // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11 (65).
3. Мусин Э. Р. Социальное обслуживание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в организациях для детей-сирот в условиях деинституционализации // Социально-политические науки. 2023. Т. 13, № 6. С. 140–147.
4. Нестеров А. Ю. Социальная адаптация детей-сирот в постинтернатный период: социологический аспект // ДЕМИС. Демографические исследования. 2021. Т. 1, № 1. С. 53–63.
5. Соломатина С. Г. Школа-интернат как институт социализации воспитанников // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2012. № 18 (137). С. 242–247.
6. Шульга Т. И. Особенности социализации воспитанников интернатных учреждений // Социальная психология и общество. 2011. Т. 2, № 1. С. 119–125.

Социально-педагогический мониторинг цифровой среды как метод профилактики деструктивного поведения

Socio-pedagogical monitoring of the digital environment as a method for preventing destructive behavior

Юлия Вячеславовна Ручкова

Yulia Vyacheslavovna Ruchkova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Александровна Дроздецкая

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, dia@tspu.ru

Аннотация. Проведен социально-педагогический мониторинг цифровой среды как школьному методу раннего выявления и профилактики деструктивного поведения. Показано, что мониторинг в школе не тождествен цифровой слежке: его задача состоит в систематическом выявлении значимых изменений цифровой вовлеченности, общения, столкновения с рисками и школьной адаптации подростка. На основе российских исследований раскрыто, что мониторинг дает педагогу представление, какие индикаторы следует отслеживать, как обсуждать ситуацию с подростком и родителями и как использовать результаты мониторинга для выбора адресной помощи.

Ключевые слова: социально-педагогический мониторинг, цифровая среда, профилактика, деструктивное поведение, подростки, школа

Keywords: socio-pedagogical monitoring, digital environment, prevention, destructive behavior, adolescents, school

Цифровая среда стала частью повседневной социализации школьника, поэтому профилактика деструктивного поведения уже не может ограничиваться наблюдением только за тем, что происходит в классе и на перемене. Существенная часть конфликтов, виктимизации, группового давления и поиска признания сегодня переносится в сеть Интернет, а последствия проявляются в учебной мотивации, статусе в классе, эмоциональном состоянии и отношениях со взрослыми. Масштаб этой включенности подтвержден данными Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой: в исследовании 1380 российских подростков из 15 регионов установлено, что средняя пользовательская активность составляет 4–5 часов в будние дни и 6–8 часов в выходные, 49,6% подростков сообщили о негативном опыте в сети Интернет при среднеевропейском показателе 32,4%, а около половины сталкивались с сексуальными изображениями в сети Интернет и лично встречались со знакомыми, найденными в данной всемирной системе [1, с. 11–12].

Для организации системного подхода по раннему выявлению деструктивного поведения может быть использован социально-педагогический мониторинг цифровой среды как метод первичной профилактики.

Содержание социально-педагогического мониторинга состоит в непрерывном и этически организованном сборе, сопоставлении и интерпретации информации о цифровой вовлеченности школьника, чаще всего подростка, встрече с рисками, способах реагирования и изменениях школьной адаптации. Педагог работает не с любой частной информацией ребенка, а с социально значимыми признаками, которые требуют педагогического ответа. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет обязанность образовательной организации создавать условия для охраны и укрепления здоровья обучающихся и оказывать психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь детям, испытывающим трудности в развитии и социальной адаптации [2, ст. 41, 42]. Мониторинг должен быть встроен в воспитательную и профилактическую систему как регулярная процедура, позволяющая различать обычную цифровую активность и ситуацию реального риска.

Ключевое достоинство мониторинга состоит в том, что он помогает педагогу видеть систему взаимосвязанных признаков. Так, Е. Н. Волкова и Г. В. Сорокоумова отмечают, что цифровые технологии становятся новым культурным орудием социализации подростков, а критериями благополучия в этом контексте выступают просоциальность поведения, цифровая грамотность, количество экранного времени, ощущение счастья, оптимизм, вовлеченность в общественно полезную деятельность, доверительные отношения и содержательная наполненность временной перспективы [3, с. 12–13].

Мониторинг закладывает изучение вопросов, связанных с тем, сколько времени подросток проводит в сети Интернет, что он там делает, с какими рисками сталкивается, как реагирует на давление, сохраняет ли доверительные связи со взрослыми и не сопровождается ли цифровая вовлеченность снижением самоконтроля и школьной включенности. Следует отметить, что высокая интенсивность пребывания в цифровой среде сама по себе еще не тождественна проблемному поведению [1, с. 23–24].

Профилактическая ценность мониторинга резко возрастает, если учитывать, что подростки часто не сообщают взрослым о риске напрямую. Так, Н. В. Власова и Е. Л. Буслаева отмечают, что более чем в 60% случаев травли в цифровой среде жертвы-подростки не ставят в известность родителей или педагогов [4, с. 59]. Те же авторы выявили у подростков с выраженной киберагрессией и кибервиктимностью сходные особенности – низкую эмоциональную устойчивость и самообладание, экстернальный локус контроля и пониженную интернальность в межличностных отношениях [4, с. 56–57]. Мониторинг нужен для фиксации динамики признаков – повторяющихся жалоб на сетевую травлю, резкого ухудшения коммуникации после событий в цифровой среде, изоляции, нарастания конфликтности, снижения самоконтроля. Его преимущество в том, что он позволяет увидеть не случайный эпизод, а траекторию риска и вовремя перевести ситуацию из режима наблюдения в режим помощи.

Практичную основу для организации и проведения мониторинга разрабатывают в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Представленные методические рекомендации «Подросток в Интернете» систематизируют подходы к оценке рисков отклоняющегося поведения в сети Интернет и структурируют оценку случая («Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде. Версия 1.0») [5, с. 48–52].

Навигатор предлагает специалисту соотнести признаки с классификацией видов отклоняющегося поведения в цифровой среде, алгоритм беседы с ребенком без давления, обсуждения ситуации с родителями, инициирования проведения психолого-педагогического консилиума, подключения ресурсов территориальной системы помощи и далее алгоритм проведения мониторинга ситуации [6, с. 9–10]. Главное методическое преимущество навигатора заключается в том, что он показывает свое назначение, связанное с выбором маршрута помощи и последующей проверки, оценкой уменьшения или увеличения рисков после принятых мер.

Далее представим алгоритм действий социального педагога и классного руководителя по организации и проведению мониторинга:

1. Определить цель мониторинга – раннее выявление риска, выбор помощи и проверка эффективности принятых мер.

2. Фиксировать минимальный набор индикаторов: характер цифровой активности, встречу с рисками, изменения общения, признаки снижения школьной адаптации, наличие доверительного взрослого.

3. Собирать сведения из нескольких законных источников – наблюдения, беседы, сообщения родителей и педагогов, открыто доступные материалы, не подменяя мониторинг тотальным контролем.

4. Записывать конкретные наблюдаемые обстоятельства, дату, источник и динамику признаков.

5. Обсуждать ситуацию с подростком и родителями без обвинительного тона, а при устойчивых рисках инициировать психолого-педагогический консилиум и подключать внешние ресурсы помощи.

6. Возвращаться к случаю после принятых мер и оценивать, снизились ли риски, восстановились ли отношения и повысилась ли школьная включенность [6, с. 9–10].

Таким образом, социально-педагогический мониторинг цифровой среды обеспечивает общеобразовательной организации возможность увидеть ранние признаки неблагополучия, соотнести их с данными о цифровой социализации подростка, выбрать адресную помощь и проверить ее результат. Он делает профилактику доказательной и адресной. В условиях, когда значительная часть подростковой жизни протекает в цифровой среде, мониторинг становится необходимым инструментом и методом профилактики деструктивного поведения в школе.

Список источников

1. Солдатова Г. У., Расказова Е. И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 3. С. 11–30. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n3/Soldatova_Rasskazova (дата обращения: 23.04.2026).

2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.03.2026) // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.04.2026).

3. Волкова Е. Н., Сорокоумова Г. В. Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации // Социальная психология и общество. 2024.

Т. 15, № 2. С. 12–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2024_n2/Volkova_et_al (дата обращения: 23.04.2026).

4. Власова Н. В., Буслаева Е. Л. Кибербуллинг в подростковом возрасте: агрессор и жертва // Психология и право. 2023. Т. 13, № 3. С. 56–71. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2023_n3/Vlasova_Buslaeva (дата обращения: 23.04.2026).

5. Подросток в Интернете. Методические рекомендации по оценке рисков отклоняющегося поведения в Интернете в рамках сети подростковых центров «Подростки России» / сост. Н. В. Богданович, В. В. Делибалт, П. Д. Азыркин. М. : Федеральный центр развития программ социализации подростков; Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 120 с. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/ti2024> (дата обращения: 23.04.2026).

6. Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде. Версия 1.0. Методические материалы и памятки для специалистов по алгоритмам действий, направленных на предупреждение вовлечения несовершеннолетних в деструктивные группы, признаков девиантного поведения онлайн детей и подростков с учетом рисков, выявленных в цифровой среде / Н. В. Богданович, В. В. Делибалт, Е. Г. Дозорцева, Н. В. Дворянчиков. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. 53 с. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/npsrcde2025> (дата обращения: 23.04.2026).

Роль клипового мышления в усугублении киберзависимости у детей младшего школьного возраста

The role of clip thinking in the aggravation of cyber addiction in primary school children

Александра Вадимовна Самила

Aleksandra Vadimovna Samila

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Геннадьевна Санникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, igsannikova@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается проблема усугубления киберзависимости у младших школьников под влиянием клипового мышления в условиях цифровизации детства. Анализируются отечественные исследования, посвященные интернет-зависимому поведению, особенностям клипового мышления и влиянию цифровой среды на когнитивное развитие детей. Показано, что ранняя и неконтролируемая включенность ребенка в цифровое пространство способствует формированию фрагментарного восприятия информации, снижению устойчивости внимания и ослаблению навыков глубокого осмысления учебного материала. Отдельное внимание уделено младшему школьному возрасту как периоду интенсивного развития познавательной сферы и формирования базовых учебных навыков. Делается вывод о необходимости комплексной профилактики киберзависимости средствами социально-педагогической работы, семейного воспитания и педагогического сопровождения.

Ключевые слова: киберзависимость, интернет-зависимость, клиповое мышление, младшие школьники, цифровая среда, внимание, память, профилактика

Keywords: cyber addiction, Internet addiction, clip thinking, primary school children, digital environment, attention, memory, prevention

Чрезмерная вовлеченность детей в интернет-пространство становится все более острой педагогической и социальной проблемой. Тревогу вызывает омоложение цифровой зависимости: эмпирические данные свидетельствуют, что признаки устойчивой вовлеченности в цифровую среду обнаруживаются уже у младших школьников. Исследование В. Ю. Черепановой и Е. М. Азарко показало, что все обследованные дети этого возраста пользуются цифровыми устройствами, причем значительная их часть активно применяет гаджеты для развлечений (компьютерные игры, просмотр видео), что сопровождается высокой степенью погруженности в интернет-пространство [1]. Авторы указывают: раннее включение ребенка в цифровую среду сопряжено с особенностями развития внимания, памяти и мышления, а у части детей возникают трудности в освоении чтения, письма и счета.

Эта тенденция придает особую значимость изучению младшего школьного возраста. В этот период закладываются базовые познавательные процессы, формируются

учебная мотивация, навыки произвольного внимания и самоконтроля. Воздействие цифровой среды на перечисленные механизмы уже привлекло внимание исследователей. В упомянутой работе В. Ю. Черепановой и Е. М. Азарко продемонстрировано: высокая вовлеченность в информационное пространство связана с особенностями памяти, внимания и мышления у детей данной возрастной группы [1].

Литература определяет интернет-зависимость как форму аддиктивного поведения: человек теряет контроль над временем, проведенным онлайн, цифровая активность вытесняет другие занятия, страдают учеба, эмоциональное состояние и социальные связи. Зависимость формируется постепенно. Растет толерантность, требуется все больше времени в сети, без доступа к устройствам появляются раздражительность и тревожность, слабеет самоконтроль. Эти проявления согласуются с теоретической моделью I-PACE, акцентирующей роль когнитивных и эмоциональных механизмов в становлении зависимого поведения [2]. Такой подход позволяет трактовать интернет-зависимость не просто как поведенческое отклонение, а как сложный психический процесс, затрагивающий всю систему регуляции деятельности ребенка.

Особую уязвимость в данном контексте имеют дети младшего школьного возраста: их произвольные функции и навыки саморегуляции еще только складываются, тогда как цифровая среда мгновенно предоставляет эмоционально насыщенные стимулы, закрепляя зависимое поведение. Высокая доступность гаджетов в сочетании с неразвитым критическим отношением к информации постепенно смещает активность ребенка в виртуальное пространство, где потребности удовлетворяются быстрее и легче, чем в учебной деятельности [3, 4].

Параллельно с распространением интернет-зависимости исследователи все чаще изучают клиповое мышление, рассматривая его как существенный фактор, влияющий на когнитивное развитие детей. Клиповое мышление представляет собой фрагментарный способ восприятия информации: внимание легко переключается между разрозненными образами и сообщениями, однако способность к длительной концентрации, последовательному анализу и выстраиванию логических связей при этом снижается. В статье Е. А. Рыбина, Р. А. Яскевич и О. Л. Москаленко клиповый тип мышления выявлен более чем у трети обследованных школьников; среди учащихся с интернет-аддиктивным поведением половина демонстрировала именно такой тип мышления, что указывает на тесную взаимосвязь этих явлений [5]. Ю. Э. Макаревская и И. В. Митрофанов получили схожие результаты: различные типы мышления статистически связаны с параметрами интернет-зависимости, включая нарушение управления временем, импульсивное использование сети и выраженность симптомов отмены [6]. Отсюда можно предположить, что клиповое мышление выступает и следствием воздействия цифровой среды, и фактором, усиливающим интернет-зависимое поведение.

Исследования влияния цифровой среды на младших школьников демонстрируют, что преобладание визуально ориентированных и быстро сменяющихся стимулов формирует поверхностные стратегии переработки информации, затрудняя развитие аналитического мышления и устойчивого внимания [1]. Ребенок привыкает воспринимать информацию быстро, без глубокой переработки; его готовность к выполнению сложных

учебных задач снижается, а зависимость от цифровых источников стимуляции усиливается. В более позднем исследовании Ю. Э. Макаревской и И. В. Митрофанова, посвященном связи интернет-зависимого поведения и типов мышления подростков, эти выводы получили дополнительное подтверждение. У 22,6% респондентов наблюдалось сформированное интернет-зависимое поведение, у 58,1% – склонность к нему. Клиповое, теоретическое и творческое мышление показали статистически значимые связи с отдельными параметрами интернет-зависимости: нарушением управления временем и симптомами отмены [6].

Перечисленные исследования проводились преимущественно на подростках, однако их выводы применимы и к младшему школьному возрасту. Начальная школа закладывает основы учебной деятельности, которая требует последовательного, а не фрагментарного восприятия информации. Современные дети начинают пользоваться цифровыми устройствами очень рано, поэтому предпосылки клипового мышления и зависимого поведения возникают задолго до подросткового периода. В. Ю. Черепанова и Е. М. Азарко установили, что все обследованные младшие школьники имеют в пользовании цифровые устройства, причем наибольшая вовлеченность характерна для детей, получивших доступ к гаджетам в раннем возрасте [1].

Исследования последних лет фиксируют связь между интернет-зависимостью и особенностями мышления, причем эти явления взаимно усиливают друг друга. Младший школьный возраст оказывается особенно уязвимым периодом: познавательные процессы активно формируются, тогда как механизмы произвольной регуляции, самоконтроля и устойчивого внимания еще не достигли зрелости [7].

Для младших школьников характерно преобладание наглядно-образного мышления, высокая эмоциональная восприимчивость и недостаточно сформированное произвольное внимание. Внимание в этом возрасте отличается неустойчивостью и быстрой переключаемостью, а процессы саморегуляции только начинают складываться [7]. Цифровая среда, с ее постоянным воздействием ярких и стремительно сменяющихся стимулов, обостряет перечисленные черты. Клиповое мышление (фрагментарность восприятия, быстрая смена фокуса внимания, ориентация на визуально насыщенный контент) органично накладывается на когнитивные особенности младших школьников. Причина кроется в самой структуре цифровой среды: краткость, динамичность и визуализация информации облегчают ее восприятие детьми и делают привлекательнее традиционных форм обучения [4].

Так складывается замкнутый механизм. Активное взаимодействие ребенка с цифровым пространством закрепляет клиповое мышление, а его выраженные характеристики, в свою очередь, усиливают потребность в постоянной смене стимулов. Время пребывания в сети растет, способность к произвольному контролю поведения снижается. Работы, посвященные влиянию цифровых технологий на познавательные процессы младших школьников, подтверждают эту закономерность: высокая вовлеченность в интернет-пространство коррелирует с особенностями внимания и мышления [1, 4]. Особое значение имеет тот факт, что клиповое мышление снижает способность к длительной концентрации внимания и глубокой переработке информации. Для младших школьни-

ков, у которых и без того ограничены возможности длительного удержания внимания, это становится дополнительным фактором риска. В учебной деятельности это проявляется в быстрой утомляемости, увеличении количества ошибок и трудностях при выполнении заданий, требующих последовательного анализа [1, 4].

Высокая скорость переключения внимания, свойственная клиповому мышлению, порождает потребность в непрерывной стимуляции. Социальные сети, видеосервисы и игровые приложения выстроены на постоянном потоке коротких эмоционально насыщенных стимулов, что соответствует когнитивным особенностям ребенка и закрепляет привычку к непрекращающемуся потреблению контента. Исследования интернет-зависимости показывают, что именно такие механизмы становятся основой аддиктивного поведения у детей и подростков [2, 4].

Таким образом, клиповое мышление у младших школьников выступает не только как результат воздействия цифровой среды, но и как фактор, усугубляющий интернет-зависимость. Оно формирует когнитивную основу, при которой цифровая среда становится более доступной и предпочтительной по сравнению с традиционными формами деятельности, что способствует закреплению зависимого поведения и усложняет процессы его профилактики.

Социально-педагогическая практика сталкивается здесь с особой трудностью: социальный педагог работает не только с последствиями зависимости, но и с трансформацией самого способа, которым ребенок воспринимает учебную и социальную реальность. Профилактика в подобных условиях не сводится к ограничению экранного времени. Она требует развития альтернативных когнитивных и поведенческих стратегий: формирования навыков осмысленного чтения, тренировки произвольного внимания, организации офлайн-досуга, повышения родительской компетентности в вопросах цифрового воспитания и выстраивания семейного режима использования гаджетов [4, 7].

Усугубление киберзависимости клиповым мышлением у младших школьников представляет сложную психолого-педагогическую проблему. Ранняя цифровая вовлеченность меняет познавательную деятельность ребенка, а эти изменения облегчают формирование зависимого поведения. Чем раньше ребенок погружается в цифровую среду без педагогического и семейного контроля, тем выше риск закрепления фрагментарного восприятия, ослабления учебных навыков и снижения устойчивости внимания. Требуется системная профилактическая работа, объединяющая усилия семьи, школы и специалистов социально-педагогического сопровождения.

Список источников

1. Черепанова В. Ю., Азарко Е. М. Воздействие цифровой среды на индивидуальные познавательные особенности младших школьников // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2022. № 5. С. 76–87. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/354812> (дата обращения: 18.04.2026).
2. 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: 20.04.2026).

3. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М. : Смысл, 2017. 375 с. URL: https://r1.nubex.ru/s11751-ad1/f9335_04/Монография%20Цифровое%20поколение%20России.pdf (дата обращения: 17.04.2026).
4. Солдатова Г. У., Теславская О. И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. 2019. № 4. С. 12–27. doi: 10.11621/npj.2019.0402 (дата обращения: 15.04.2026).
5. Макаревская Ю. Э., Митрофанов И. В. Интернет-зависимое поведение и типы мышления подростков // Гуманизация образования. 2025. № 3. С. 14–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimoe-povedenie-i-tipy-myshleniya-podrostkov> (дата обращения: 16.04.2026).
6. Доронина Н. Н., Чернова О. А. Познавательная активность детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2018. № 4 (190). С. 176–178. URL: <https://moluch.ru/archive/190/48075> (дата обращения: 20.04.2026).
7. Яскевич Н. А., Рыбин Е. А., Яскевич Р. А., Москаленко О. Л. Оценка взаимосвязи интернет-аддиктивного поведения и клипового мышления у школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 2. С. 121–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=qfuviw> (дата обращения: 20.04.2026).

**Психолого-педагогические условия профилактики девиантного поведения
детей, оставшихся без попечения родителей,
в условиях общеобразовательной организации**

**Psychological and pedagogical conditions for the prevention of deviant behavior
of children left without parental care in a general education organization**

Кристина Викторовна Сахарова

Kristina Viktorovna Sakharova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Богдановна Гач

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gacholga@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются психолого-педагогические условия профилактики девиантного поведения у детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в общеобразовательной организации. Представлены результаты исследования обучающихся на базе МБОУ «Тогурская средняя общеобразовательная школа им. С. В. Маслова» Колпашевского района Томской области. На основе эмпирических данных обоснован комплекс профилактических условий, направленных на снижение риска отклоняющегося поведения и повышение адаптационного потенциала данной категории обучающихся.

Ключевые слова: девиантное поведение, дети, оставшиеся без попечения родителей, профилактика, психолого-педагогические условия, диагностика, общеобразовательная организация, группа риска

Keywords: deviant behavior, children left without parental care, prevention, psychological and pedagogical conditions, diagnostics, educational organization, risk group

Девиантное поведение обучающихся остаётся одной из наиболее острых проблем современной системы образования, требующей комплексного междисциплинарного осмысления и научно обоснованных стратегий раннего вмешательства [1]. Особую группу риска формируют дети, оставшиеся без попечения родителей, поскольку ранняя сепарация, травматический опыт утраты, частая смена социального окружения и дефицит стабильной эмоциональной привязанности существенно нарушают процессы личностного становления и социальной адаптации [2]. Отсутствие безопасной детско-родительской связи часто компенсируется поиском суррогатных форм принадлежности, что проявляется в агрессии, аддиктивных тенденциях, делинквентных стратегиях и аутодеструктивных реакциях [3].

Общеобразовательная организация, выступая основным институтом вторичной социализации, обладает значительным ресурсом для раннего выявления и нивелирования данных рисков. Однако эффективность профилактической деятельности напрямую зависит от создания специальных психолого-педагогических условий, учитывающих

индивидуально-типологические особенности, актуальное психоэмоциональное состояние и специфику социального статуса обучающихся данной категории.

Для выявления и теоретико-эмпирического обоснования психолого-педагогических условий профилактики девиантного поведения детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях современной общеобразовательной школы было проведено исследование на базе МАОУ «Тогурская СОШ им. С. В. Маслова» Колпашевского района Томской области. В исследовании приняли участие 15 обучающихся в возрасте от 12 до 16 лет, отнесённых к категории детей, оставшихся без попечения родителей и проживающих под опекой в приёмных семьях или в условиях временного устройства.

Для получения комплексной картины были реализованы три взаимодополняющих диагностических блока. Первый блок включал методику диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла, направленную на выявление выраженности таких шкал, как склонность к агрессии и насилию, делинквентное поведение, склонность к злоупотреблению психоактивными веществами, самоповреждающее поведение, а также нарушение социальных норм и правил [4].

Второй блок предполагал использование цветового теста М. Люшера для оценки актуального психоэмоционального состояния, уровня стресса, тревожности, наличия компенсаторных механизмов и ресурсов саморегуляции [5].

Третий блок базировался на методике первичной диагностики и выявления детей «группы риска» М. И. Рожкова и М. А. Ковальчук, позволяющей комплексно оценить факторы риска в сферах семейного окружения, школьной адаптации, межличностных отношений и личностных особенностей [6].

Анализ диагностических данных выявил выраженную уязвимость обследованной группы в отношении формирования отклоняющихся поведенческих паттернов. По результатам применения методики А. Н. Орла установлено, что у 60% участников исследования зафиксирован умеренный или высокий уровень общей склонности к девиантному поведению. Наиболее критичными оказались показатели склонности к агрессии и насилию, где высокий уровень отмечен у 33% респондентов, а также шкалы нарушения норм и правил с аналогичным показателем в 33%. Склонность к делинквентному поведению и злоупотреблению психоактивными веществами на высоком уровне проявилась у 27% обучающихся, тогда как аутодеструктивные тенденции были выражены у 20% выборки. Данные результаты свидетельствуют о дефиците конструктивных копинг-стратегий и низком пороге фрустрационной толерантности.

При оценке данных, полученных с помощью цветового теста Люшера, было отмечено, что у 11 детей (73%) отмечено повышенное психоэмоциональное напряжение. У 9 обучающихся (60%) выявлена нестабильность эмоционального состояния. Стабильное психоэмоциональное состояние зафиксировано у 4 обучающихся (27%).

Используя методику М. И. Рожкова и М. А. Ковальчук, выявили следующее: 12 обучающихся (80%) демонстрируют недовольство семейным и опекунским взаимодействием; 11 детей (73%) отметили, что в школьной среде нет значимого взрослого, который способен оказать поддержку; 10 обучающихся (67%) имеют трудности в обучении и отсутствие мотивации.

На основе данных диагностики были выделены педагогические условия профилактики девиантного поведения детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях общеобразовательной организации.

Первое условие – создание комфортной эмоциональной среды. Поскольку диагностика выявила высокий уровень эмоционального напряжения и дефицит значимых взрослых отношений, образовательный процесс должен быть трансформирован в пространство доверия, где каждый ребёнок получает стабильную обратную связь и ощущение принадлежности к школьному сообществу. Практическая реализация данного условия предполагает внедрение школьного наставничества, при котором за каждым ребёнком категории закрепляется подготовленный педагог, выполняющий функции эмоционального ориентира, посредника в разрешении конфликтных ситуаций и координатора индивидуальной поддержки. Дополнительно необходимо интегрировать в воспитательную систему регулярные групповые формы работы, направленные на развитие эмпатии и навыков ненасильственной коммуникации, а также организовать специальные зоны эмоциональной разгрузки, оснащённые средствами для саморегуляции, что позволит снизить фоновую тревожность и предотвратить эскалацию деструктивных реакций [7].

Вторым ключевым условием является индивидуализация профилактической деятельности, основанная на результатах комплексной диагностики и отказ от унифицированных программных подходов. Выраженная гетерогенность профиля риска, подтверждённая методикой А. Н. Орла, требует разработки индивидуальных профилактических маршрутов, учитывающих доминирующие шкалы отклоняющегося поведения, актуальный психоэмоциональный статус и специфику социальной ситуации развития каждого обучающегося. Для детей с высокой выраженностью агрессии и импульсивности акцент смещается на когнитивно-поведенческие программы управления гневом, тренинг саморегуляции и отработку альтернативных способов реагирования на фрустрацию. В случаях преобладания аддиктивных тенденций или делинквентной ориентации профилактика фокусируется на формировании ценностно-смысловых оснований, развитии волевого контроля и осознанного выбора.

Третье условие связано с целенаправленным развитием эмоционального интеллекта и формированием адаптивных навыков саморегуляции, дефицит которых был подтверждён цветовым тестом Люшера. Поскольку дети, оставшиеся без попечения родителей, часто обладают ограниченным репертуаром конструктивных копинг-стратегий, образовательная организация должна системно внедрять модули эмоциональной грамотности как в урочную, так и во внеурочную деятельность. Обучение техникам осознанности, дыхательным практикам, методам когнитивной переоценки стрессовых ситуаций и рефлексивному анализу собственных эмоциональных состояний способствует повышению порогов стрессоустойчивости.

Четвертое условие заключается в организации межведомственного и социального взаимодействия. Необходимо выстроить сотрудничество с опекунами и приемными семьями посредством консультаций, семинаров, тренингов. Интеграция ресурсов дополнительного образования, спортивных секций, творческих студий и волонтерских объединений создаёт альтернативное поле самореализации, где ребёнок может полу-

чить позитивный социальный опыт, признание и чувство собственной значимости вне деструктивных группировок [8].

Пятое условие заключается в целенаправленном формировании позитивной школьной идентичности и осмысленных жизненных ориентаций, что напрямую коррелирует с выявленным высоким уровнем академических трудностей и сниженной учебной мотивации. Школа должна стать пространством успешности, где достижения ребёнка фиксируются и легитимизируются не только в академическом, но и в социально-личностном, творческом и трудовом измерениях. Для этого применяются дифференцированные образовательные траектории, адаптированные учебные задания, система формирующего оценивания и поощрения, ориентированная на динамику личных результатов, а не на сравнение с нормативными показателями. Проектная, исследовательская и трудовая деятельность, организованная на принципах соуправления и социальной полезности, способствует развитию ответственности, инициативности и профессионального самоопределения. Профориентационное сопровождение, включающее экскурсии на предприятия, встречи с представителями различных профессий и программы ранней профессиональной пробы, формирует реалистичные жизненные перспективы и снижает экзистенциальную тревогу, часто сопровождающую детей, оставшихся без попечения родителей. В совокупности данные условия образуют целостную психолого-педагогическую систему профилактики, переводящую образовательную организацию из режима реагирования на совершённые правонарушения в режим опережающего развития, устойчивой социализации и личностного становления уязвимой категории обучающихся.

Таким образом, проведённое исследование на базе МБОУ «Тогурская СОШ им. С. В. Маслова» подтвердило высокую уязвимость детей, оставшихся без попечения родителей, в отношении формирования девиантных поведенческих паттернов. Результаты исследования выявили преобладание показателей эмоциональной напряжённости, склонности к агрессии и нарушению социальных норм, а также наличие выраженных факторов социального и личностного риска. На эмпирической основе обоснован комплекс взаимосвязанных психолого-педагогических условий, включающий создание эмоционально безопасной среды, индивидуализацию сопровождения на основе диагностических данных, целенаправленное развитие навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта, выстраивание межведомственного взаимодействия и формирование позитивной школьной идентичности через опыт успешности и смыслового целеполагания. Реализация данных условий в практике общеобразовательной организации позволяет перейти от ситуативного реагирования к системной ранней профилактике, способствующей устойчивой социальной адаптации, снижению уровня девиаций и гармоничному личностному развитию детей данной категории.

Список источников

1. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. М. : Академия, 2003. 296 с.
2. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М. : Академия, 2004. 256 с.

3. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007. 400 с.
4. Солоницына М. А., Питайкина А. А., Лимонченко Р. А. Диагностическая информативность методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел): проблемы практического применения // Научный журнал «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine». 2016. № 2. С. 199–231.
5. Люшер М. Цветовой тест Люшера. М. : Сова, 2007. 54 с.
6. Рожков М. И., Ковальчук М. А., Кузнецова И. В. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. М. : ВЛАДОС; ИМПЭ, 2001. 238 с.
7. Савенков А. И. Психология воспитания : учеб. для вузов. 3-е изд. М. : Юрайт, 2026. 154 с.
8. Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Российской Федерации до 2025 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420395219> (дата обращения: 03.0.2026).

**Разработка GPT-агента как инструмента сопровождения диагностики
трудовой мотивации педагогических работников
образовательных организаций**

**Development of a GPT agent as a tool for supporting the diagnosis
of labor motivation of pedagogical workers in educational organizations**

Альфира Вахитовна Тихонова

Alfira Vakhitovna Tikhonova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Викторовна Каракулова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, karakulova@tspu.ru

Аннотация. Представлен опыт разработки GPT-агента как цифрового инструмента сопровождения диагностики трудовой мотивации педагогических работников образовательных организаций. Обоснованы методологические основания включения искусственного интеллекта в процедуру психолого-педагогической диагностики, раскрыта логика отбора диагностических методик и описаны результаты первичной апробации инструмента. Показано, что диалоговый формат взаимодействия повышает включенность педагогов в диагностический процесс, поддерживает профессиональную рефлексия и упорядочивает сбор эмпирических данных.

Ключевые слова: трудовая мотивация педагогов, профессиональная идентичность, эмоциональное выгорание, удовлетворенность трудом, педагогическая психология, искусственный интеллект в образовании, цифровая диагностика, профессиональная рефлексия

Keywords: teacher labor motivation, professional identity, emotional burnout, job satisfaction, educational psychology, artificial intelligence in education, digital diagnostics, professional reflection

Проблема трудовой мотивации педагогических работников в современных условиях развития системы образования приобретает особую значимость. Изменение образовательной среды, рост профессиональной нагрузки, необходимость постоянного обновления профессиональных компетенций и высокая социальная ответственность профессии усиливают требования к личности педагога. В этих условиях состояние мотивационной сферы выступает важным фактором профессиональной устойчивости, результативности деятельности и готовности к дальнейшему развитию [1].

В психолого-педагогических исследованиях трудовая мотивация рассматривается как комплексная характеристика личности специалиста, определяющая направленность профессиональной активности, уровень вовлеченности в деятельность и удовлетворенность результатами труда [2]. Для педагогической профессии мотивация имеет особое значение, поскольку влияет на качество взаимодействия с обучающимися, способность к профессиональному развитию и устойчивость к стрессогенным факторам образовательной среды.

Одновременно практика образовательных организаций показывает, что традиционные формы психолого-педагогической диагностики не всегда обеспечивают достаточную включенность педагогов в процесс осмысления собственной профессиональной деятельности. Формальное прохождение опросников позволяет получить количественные показатели, однако не всегда способствует развитию профессиональной рефлексии и осознанию личностно-профессиональных ресурсов. В связи с этим актуализируется поиск таких инструментов, которые сочетали бы стандартизированность диагностики и возможности рефлексивного сопровождения.

В рамках исследования, посвященного разработке программы повышения трудовой мотивации педагогических работников образовательных организаций, был создан специализированный GPT-агент, предназначенный для сопровождения диагностики трудовой мотивации педагогов и организации рефлексивного взаимодействия в процессе диагностического обследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные представления о структуре профессиональной мотивации, профессиональной идентичности личности и психологических механизмах профессионального развития [3, 4]. Исходным положением выступает тезис о многокомпонентной природе трудовой мотивации педагогического работника. Она проявляется не только в преобладании тех или иных мотивов труда, но и в отношении к профессиональной среде, степени эмоционального истощения, уровне удовлетворенности деятельностью и принятии собственной профессиональной роли.

Развитие технологий искусственного интеллекта расширяет возможности применения цифровых инструментов в образовательной практике. Современные исследования показывают, что системы искусственного интеллекта могут использоваться для поддержки образовательных процессов, анализа данных и сопровождения профессионального развития педагогов [5, 6]. Перспективным направлением становится педагогическая диагностика, в которой интеллектуальные цифровые инструменты позволяют выстраивать последовательную логику взаимодействия с участниками исследования, фиксировать ответы и упорядочивать диагностические процедуры.

Вместе с тем применение искусственного интеллекта в изучении трудовой мотивации педагогов требует методологической точности. GPT-агент не рассматривается как самостоятельная психодиагностическая методика и не подменяет деятельность педагога-психолога. Его функция состоит в интеллектуальном сопровождении стандартизированных методик, организации диагностического диалога и поддержке профессиональной рефлексии респондента. Связь искусственного интеллекта и трудовой мотивации в данном случае носит опосредованный характер: цифровой инструмент не формирует мотивацию напрямую, а создает условия для более осмысленного анализа профессионального состояния педагога.

Цель исследования заключалась в разработке и апробации GPT-агента как цифрового инструмента сопровождения диагностики трудовой мотивации педагогических работников образовательных организаций. Для достижения цели были определены следующие задачи: проанализировать научные подходы к изучению трудовой мотивации

педагогов; определить диагностические параметры исследования мотивационной сферы; разработать структуру GPT-агента для сопровождения диагностики; интегрировать психодиагностические методики в содержание цифрового инструмента; провести первичную апробацию разработки в образовательных организациях Томского района.

В работе использовался комплекс теоретических и эмпирических методов. К теоретическим методам были отнесены анализ психолого-педагогической литературы, обобщение научных подходов к изучению мотивации профессиональной деятельности и систематизация исследований в области педагогической психологии. К эмпирическим методам – психодиагностические методики, опрос участников и анализ полученных результатов. Апробация разработки проводилась на базе двух образовательных организаций Томского района: МБОУ «Межениновская СОШ» и МБОУ «Пожарно-спасательный лицей». В исследовании приняли участие около 50 педагогических работников.

Разработанный GPT-агент рассматривается не как замена психодиагностическим методикам, а как цифровая среда их интеллектуального сопровождения. Его назначение состоит в организации последовательного диагностического взаимодействия с педагогом, обеспечении понятной навигации по этапам обследования, фиксации ответов и создании условий для более осмысленного отношения участника к собственным профессиональным состояниям. В отличие от обычного предъявления опросников, GPT-агент придает процедуре диалоговый характер, благодаря чему диагностика воспринимается не как формальная проверка, а как структурированная профессиональная беседа.

В основу GPT-агента положен комплекс методик, охватывающих ключевые компоненты трудовой мотивации педагога: мотивационную направленность, удовлетворенность трудом, эмоциональное состояние и отношение к профессиональной роли. Такой выбор обусловлен тем, что трудовая мотивация педагогического работника имеет многокомпонентный характер и не может быть адекватно раскрыта через один показатель.

Базовой в составе диагностического комплекса стала методика К. Замфир в модификации А. А. Реана, позволяющая выявить соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации [7]. Ее использование дает возможность определить, чем в большей степени обусловлена профессиональная активность педагога: интересом к самой деятельности, стремлением к самореализации или влиянием внешних требований и обстоятельств. Данная методика задает ядро диагностики, поскольку позволяет установить направленность мотивационной сферы и служит основанием для интерпретации остальных показателей.

Методика изучения удовлетворенности трудом была включена в исследование для оценки субъективного отношения педагога к содержанию работы, ее условиям и результатам [8]. Это особенно важно потому, что даже при сохранной профессиональной мотивации снижение удовлетворенности может быть связано с организационными, коммуникативными или статусными факторами. Использование данной методики позволяет увидеть, насколько существующая профессиональная среда поддерживает трудовую мотивацию или, напротив, ослабляет ее.

Методика диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко применялась в связи с тем, что эмоциональное истощение является одним из наиболее значимых факторов снижения трудовой мотивации в педагогической профессии [9]. Высокая интенсивность общения, ответственность и эмоциональная вовлеченность делают педагогов уязвимыми к профессиональному выгоранию. Данная методика позволяет выявить симптомы и фазы выгорания и определить, не связано ли снижение профессиональной активности и удовлетворенности трудом с накопленным эмоциональным напряжением.

Диагностика профессиональной идентичности использовалась для установления степени принятия педагогом собственной профессиональной роли, осознания себя представителем профессии и наличия ценностно-смысловой связи с педагогической деятельностью [4, 10]. Для педагогических работников этот показатель имеет особое значение, поскольку устойчивая профессиональная идентичность усиливает внутреннюю мотивацию, способствует вовлеченности в деятельность и повышает профессиональную устойчивость.

Таким образом, указанные методики были объединены в единый диагностический комплекс. Их совокупное использование позволяет провести многомерный анализ мотивационной структуры педагогов и делает GPT-агент не просто техническим интерфейсом, а содержательно обоснованным инструментом цифровой психолого-педагогической диагностики.

Преимущество GPT-агента перед традиционным тестированием заключается прежде всего в характере взаимодействия с респондентом. Традиционный опросник фиксирует итоговый выбор ответа, но практически не поддерживает процесс профессиональной рефлексии. GPT-агент, напротив, делает процедуру более последовательной, понятной и психологически комфортной. Он снижает эффект формального заполнения бланков, поддерживает внимание участника, помогает удерживать логику прохождения диагностики и тем самым повышает включенность в исследование.

Первичная апробация разработанного инструмента показала, что использование GPT-агента в процессе диагностики способствует более высокой вовлеченности педагогов в исследование. Диалоговый формат взаимодействия создает комфортные условия для выражения профессиональных переживаний, оценок и затруднений, связанных с педагогической деятельностью.

Применение цифрового инструмента позволило структурировать диагностическую процедуру и облегчить сбор эмпирических данных. Педагоги отмечали удобство данного формата взаимодействия, понятность последовательности диагностических шагов и возможность более осознанного анализа собственного профессионального опыта. В процессе диагностики усиливался интерес к обсуждению профессиональных ценностей, личностных смыслов педагогической деятельности и факторов, поддерживающих профессиональную активность.

Научная новизна исследования состоит в интеграции классических психодиагностических методик в диалоговую цифровую среду на основе технологии GPT для сопровождения диагностики трудовой мотивации педагогов. Практическая значимость разработки определяется возможностью ее использования в деятельности педагогов-

психологов, специалистов служб сопровождения и администрации образовательных организаций для выявления факторов профессиональной демотивации и организации рефлексивного сопровождения педагогических работников.

Проблема трудовой мотивации педагогических работников сохраняет значимость для педагогической психологии и практики управления образованием. Развитие цифровых технологий открывает новые возможности для совершенствования методов диагностики и сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Разработанный GPT-агент целесообразно рассматривать как современный инструмент цифровой психолого-педагогической диагностики, объединяющий стандартизированность методик и возможности рефлексивного сопровождения. Его практическая ценность состоит в том, что он позволяет не только получать диагностические показатели, но и усиливать субъектную включенность педагогов в анализ собственной профессиональной мотивации.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки участников, уточнением диагностических алгоритмов и внедрением программы повышения трудовой мотивации педагогических работников в образовательных организациях Томского района.

Список источников

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 312 с.
2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 320 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
4. 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.
5. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 52 p.
6. Luckin R. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London: Pearson, 2016. 44 p.
7. Реан А. А. Психология личности. СПб. : Питер, 2017. 288 с.
8. Замфир К. Удовлетворенность трудом: мнение социолога. М. : Политиздат, 1983. 142 с.
9. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. СПб. : Питер, 2004. 474 с.
10. Грецов А. Г., Азбель А. А. Узнай себя: психологические тесты для подростков. СПб. : Питер, 2006. 256 с.

Социально-педагогические стратегии профилактики делинквентного поведения подростков в общеобразовательной организации

Social and pedagogical strategies for preventing delinquent behavior in older adolescents in a general education organization

Евгения Эдуардовна Топакова

Evgeniya Eduardovna Topakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Демина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, eremina_ls@tspu.ru

Аннотация. Раскрываются социально-педагогические стратегии профилактики делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации. Обоснована актуальность проблемы, обусловленная ростом числа правонарушений среди несовершеннолетних. Выявлены ключевые стратегии профилактики деструктивного и противоправного поведения подростков, обозначены их отличительные особенности и направленность. Сделаны выводы о необходимости системного взаимодействия субъектов профилактики.

Ключевые слова: делинквентное поведение, подростки, социально-педагогическая профилактика, общеобразовательная организация

Keywords: delinquent behavior, teenagers, social and pedagogical prevention, general education organization

В рамках деятельности современной общеобразовательной организации особое значение приобретают процессы совершенствования и систематизации процесса профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних как составной части социально-педагогической работы. Как указано в Указе Президента РФ от 17 мая 2023 г. «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года», в число фундаментальных приоритетов входит гарантирование безопасности таких условий, которые позволяют ребенку полноценно реализовывать свои права и охраняемые законом интересы, а также защита детей от влияния факторов, наносящих ущерб их физическому росту, интеллектуальному прогрессу, психическому здоровью, духовному и нравственному развитию. И школа, как институт социализации, осуществляет ключевую задачу в формировании ценностных ориентиров и мировоззрения детей, а также создает безопасность образовательной среды [1].

Однако несмотря на реализацию профилактических мер, направленных на предотвращение делинквентного поведения несовершеннолетних, криминогенная ситуация в стране складывается следующим образом: по данным Следственного комитета Российской Федерации на период 2025 г., число несовершеннолетних, совершивших преступления, превысило 14 тыс. человек. Особое беспокойство вызывают структурные изме-

нения подростковой преступности: частота совершения несовершеннолетними тяжких и особо тяжких преступлений остается стабильно высокой. Кроме того, зафиксирован существенный рост агрессивности: число насильственных преступлений (против жизни и здоровья) увеличилось на 13% по сравнению с 2024 г. [2].

Особого внимания заслуживает региональная статистика. На территории Томской области, по данным единой межведомственной информационно-статистической системы, наблюдается снижение доли несовершеннолетних участников преступлений (в 2024 г. составило 0,3645, а в 2025 г. – 0,3028), также снизилось число правонарушений, повлекшие административные взыскания (с 354 до 294). Несмотря на позитивную динамику, возросло количество подростков, совершивших противоправные деяния до наступления возраста административной ответственности (с 330 до 356), а также увеличилось число условно осужденных и осужденных к альтернативным наказаниям (с 15 до 31) [3, 4].

В действующей нормативно-правовой базе, регламентирующей сферу воспитания, акцентируется внимание превентивной работы с несовершеннолетними, демонстрирующими предрасположенность к правонарушениям. Параллельно с этим указанная проблематика занимает одно из центральных мест в теоретических и практических исследованиях [5–7].

Приведенные данные свидетельствуют о целесообразности рассмотрения вопросов, касающихся социально-педагогических стратегий профилактики делинквентного поведения у старших подростков в ключевом институте социализации – общеобразовательной организации.

Следовательно, цель данной статьи – представить результаты теоретического исследования, посвященного социально-педагогическим стратегиям предупреждения делинквентного поведения подростков в рамках образовательной организации.

Выделяют два подхода к интерпретации понятия «стратегия»: в первом случае – это долговременный план достижения цели, во втором – долгосрочное качественное определенное развитие, касающееся сферы, средств и формы ее деятельности. В данной статье под «стратегией» мы будем понимать долгосрочное качественно-определенное развитие социально-педагогической деятельности по профилактике делинквентного поведения, включая средства и формы работы, характер взаимодействия субъектов профилактики, а также влияние реализуемых мер на изменения в окружающей социальной среде.

В контексте данной работы под социально-педагогической профилактикой подразумевается комплекс воспитательных мероприятий, ориентированных на решение двух ключевых задач: во-первых, это формирование и поддержание безопасной развивающей среды в образовательном учреждении; во-вторых, это содействие вовлечению детей в виды деятельности, которые соответствуют общественным нормам и ценностям [8, с. 53].

На основании Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» общеобразовательная организация реализует общие и индивидуальные профилактические мероприя-

тия в отношении подростков, а также их родителей или законных представителей [9]. Федеральный закон от 23.06.2016 № 128-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» предусматривает широкий спектр практических мер воздействия на несовершеннолетних: правовое информирование и просвещение, профилактическая беседа, предупреждение о недопустимости поведения, создающего условия для правонарушений (при отсутствии юридических оснований для ответственности), постановка на внутришкольный учет и учет в комиссии по делам несовершеннолетних, внесение представления об устранении обстоятельств, способствующих противоправным действиям (воздействие на субъекты профилактики для устранения факторов риска), профилактический надзор за состоящим на учете подростком, социальная адаптация (содействие в реализации прав, трудовом и бытовом устройстве), ресоциализация, социальная реабилитация, помощь, пострадавшим от правонарушений либо находящимся в группе риска [10].

Комплексное применение форм профилактического воздействия в условиях общеобразовательной организации создает многоуровневую систему предупреждения делинквентного поведения старших подростков.

В работе Ж. В. Садовниковой выделяют три направления профилактики делинквентного поведения в общеобразовательной организации.

Первое направление предполагает формирование поддерживающей компенсаторной среды. Его реализация включает создание нравственного-правового пространства и благоприятного психологического климата. Существенная роль отводится организации среды, способствующей сохранению психофизиологического здоровья обучающихся.

Второе направление предполагает минимизацию пагубного влияния обстоятельств социального окружения. Реализация достигается за счет гармоничного сочетания психолого-педагогических и социально-педагогических мер, позволяющих своевременно обнаруживать случаи семейного неблагополучия.

Третье направление ориентировано на изменение личностных характеристик, являющихся ключевыми триггерами деструктивного поведения. Данная задача объединяет комплекс воспитательных и психолого-педагогических мероприятий, осуществляемых в рамках общеобразовательной организации. Центральное место в нем отводится коррекции дезадаптивных свойств личности, провоцирующих отклоняющиеся формы поведения.

Изложенные выше три компонента охватывают ключевые аспекты профилактической работы в общеобразовательной организации. Вместе с тем следует отметить, что современные научные исследования предлагают и более детализированную классификацию социально-педагогических стратегий, применяемых для предупреждения делинквентного поведения у подростков 15–17 лет. Данная классификация не противопоставляется ранее рассмотренным подходам, а служит их содержательным дополнением, позволяя комплексно подойти к решению проблемы противоправного поведения несовершеннолетних [11, с. 128–129].

В работе «Направления профилактики противоправного поведения подростков в России», автором которой является И. А. Горьковая, описаны следующие направления:

1. Клиническое направление. В данном случае профилактика делинквентного поведения ориентирована на коррекцию дизонтогенеза и устойчивых поведенческих синдромов, детерминирующих противоправное поведение. Выделяют два нейропсихологических синдрома: первый связан с недостаточной произвольной регуляцией из-за особенностей префронтальных отделов головного мозга, второй – с левополушарной недостаточностью и дисбалансом развития правого полушария. В школе данное направление реализуется через раннюю социально-педагогическую диагностику, взаимодействие с психоневрологической службой адаптации образовательной траектории для детей с нарушениями развития.

2. Педагогическое направление. Данное направление предполагает рассмотрение любой формы девиантного поведения как следствие недостатка воспитания. Профилактика включает в себя дискуссионные клубы, организацию досуга для детей из семьи группы риска.

3. Психологическое направление. В данном случае основной упор делается на личностные особенности подростка: деформация ценностно-мотивационной сферы, низкая саморегуляция, неадекватная самооценка и т.д. Социально-педагогическая профилактика базируется преимущественно на применении методов психологической коррекции.

4. Социально-психологическое направление. Ключевой акцент здесь делается на информировании подростков относительно социально-одобряемых моделях поведения. Важнейшее место занимают правовое просвещение, демонстрация замещающих образцов законопослушного поведения и профилактические беседы [12, с. 267–270].

Рассмотренные вышеперечисленные направления показывают разнообразие теоретических подходов к профилактике делинквентного поведения.

Отечественный опыт, обобщенный в исследовании С. А. Кулаковой, показывает, что наиболее эффективной является целостная педагогическая модель. Согласно данной работе, эффективным инструментом становится школьное самоуправление, в частности служба медиации, что повышает ответственность и правовую грамотность самих подростков. Исследование С. А. Кулаковой подтверждает необходимость целостной социально-педагогической профилактики, сочетающей различные стратегии превенции в условиях общеобразовательной организации [13, с. 116].

В таблице представим в обобщенном виде основные отличительные характеристики всех обозначенных выше стратегий.

**Основные социально-педагогические стратегии профилактики
делинквентного поведения подростков**

№	Направленность	Ключевые особенности
1	Компенсаторно-средовая	Обеспечение поддерживающей компенсаторной среды в условиях общеобразовательной организации
2	Социально-профилактическая	Выявление семейного неблагополучия и других социальных факторов риска, способствующих развитию делинквентного поведения у подростков
3	Психолого-педагогическая	Комплекс психолого-педагогических мер, используемых в воспитательных целях для диагностики и исправления негативных личностных особенностей, которые препятствуют успешной адаптации

№	Направленность	Ключевые особенности
4	Клиническая	Носит симптоматический и вспомогательный характер, требует участие медицинских специалистов
5	Педагогическая	Рассмотрение противоправного поведения как следствие недостатка внимания
6	Психологическая	В данной стратегии делается основной упор на личностные особенности подростка
7	Социально-психологическая	Основной механизм профилактики – информирование о социальных нормах, правовое подростков
8	Межведомственно-средовая	Ключевой принцип профилактики – объединение усилий всех субъектов профилактики

Таким образом, результаты теоретического исследования позволяют сделать вывод, что профилактика делинквентного поведения несовершеннолетних должна носить целостный, системный, межведомственный и интегративный характер, сочетая все описанные стратегии. Полученные данные могут служить основой для дальнейшей разработки социально-педагогической программы, ориентированной на предотвращение правонарушений среди подростков, а также реализации данной модели в условиях общеобразовательной организации.

Список источников

1. О стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_447320/ (дата обращения: 26.04.2026).
2. Следственный комитет Российской Федерации : официальный сайт. URL: <https://sledcom.ru/> (дата обращения: 26.04.2026).
3. Доля несовершеннолетних участников преступлений от численности детского населения в возрасте от 14 до 17 лет // ЕМИСС : государственная статистика. URL: <https://www.fedstat.ru/opendata/7708234640-fourathreeaeightathreeasix>. (дата обращения: 26.04.2026).
4. Грузных С. Н. Отчет о работе по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на территории Томской области за 2024 год // Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав Томской области : [сайт]. URL: <https://kdn.tomsk.gov.ru/Otcheti-i-dokladi-o-deyatelnosti>. (дата обращения: 26.04.2026).
5. Письмо Министерства Просвещения России от 18.07.2022 № АБ- 1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания» (вместе с Примерной рабочей программой воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением федерального методического объединения по общему образованию, протокол от 23.06.2022 № 3/22)) // СПС КонсультантПлюс. URL: <https://login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=423127> (дата обращения: 26.04.2026).
6. Еремина Л. С., Куровский В. Н. Социализированность как результат процесса социализации подростков // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 166–169.
7. Smyshlyayeva 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. Буртонова И. Б. Социально-педагогические стратегии профилактики девиантного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2015. № 3.

9. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 24.04.2026).

10. Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации: Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 128-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/71428030/> (дата обращения: 24.04.2026).

11. Садовникова Ж. В. Анализ причин деструктивного поведения детей и подростков в современном обществе. Способы профилактики // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2023. № 2. С. 120–139.

12. Горьковая И. А. Направления профилактики противоправного поведения подростков в России // Психология человека в образовании. 2020. № 3. С. 265–276.

13. Кулакова С. А. Отечественный опыт предупреждения противоправного поведения подростков // Вестник ЮУрГГПУ. 2023. № 3 (175). С. 105–119.

**Психолого-педагогические технологии работы с детьми
с агрессивным и оппозиционным поведением**

**Psychological and pedagogical technologies for working with children
with aggressive and oppositional behavior**

Ксения Сергеевна Яценко

Ksenia Sergeevna Yaschenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, santotskayak@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются современные психолого-педагогические технологии коррекции и профилактики агрессивного и оппозиционного поведения у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Анализируются ключевые направления работы педагога: обучение навыкам контроля гнева, развитие эмпатии, формирование конструктивных поведенческих реакций. Отдельное внимание уделено специфике работы с оппозиционно-вызывающим расстройством, использованию системы поощрений и инновационным технологиям психолого-педагогического сопровождения детей «группы риска». Представленные материалы основаны на анализе отечественных и зарубежных подходов, включая данные эмпирических исследований. Обоснована необходимость дифференцированного подхода к коррекции в зависимости от возраста ребенка и его социальной ситуации развития. Сделаны выводы о ведущей роли сотрудничества педагогов, психологов и родителей.

Ключевые слова: агрессивное поведение, оппозиционно-вызывающее расстройство, психолого-педагогическая коррекция, технология психологического информирования, дети в трудной жизненной ситуации

Keywords: aggressive behavior, oppositional defiant disorder, psychological and pedagogical correction, psychological information technology, children in difficult life situations

Рост числа детей с агрессивными и оппозиционными формами поведения становится одной из актуальных проблем современного образования. Согласно данным исследователей, количество детей и подростков, склонных к агрессивному поведению, стремительно увеличивается, что связывается с органическими поражениями головного мозга, эндокринными изменениями, влиянием социокультурных факторов (пропаганда насилия в СМИ и интернете), а также ухудшением социально-бытовых условий жизни и дефицитом внимания со стороны взрослых [1, с. 9; 2, с. 37–38]. В связи с этим возрастает потребность во внедрении эффективных психолого-педагогических технологий, позволяющих не только устранить нежелательные формы поведения, но и осуществлять их профилактику на всех этапах взросления ребенка [2, с. 3–4; 3, с. 2–3].

Целью настоящей статьи является анализ и систематизация психолого-педагогических технологий работы с детьми и подростками, проявляющими агрессив-

ное и оппозиционное поведение, с учетом их возрастных особенностей и социальной ситуации развития.

Анализ научной литературы показывает, что агрессивное поведение рассматривается как форма реагирования на неудовлетворенную ситуацию [1, с. 10; 2, с. 6–11]. В младшем возрасте (5–12 лет) ключевую роль играют стиль семейного воспитания и личностные особенности ребенка, тогда как в подростковом периоде на первый план выходят факторы социализации и гормональной перестройки [2, с. 18–23; 4, с. 3]. Согласно концепции Л. М. Семенюк, коррекционная работа должна учитывать психологические особенности возраста и вычленять конкретные условия, способствующие снижению враждебности [2, с. 3].

Одним из сложных поведенческих шаблонов, требующих особого внимания, является оппозиционно-вызывающее расстройство (ОВР). Оно характеризуется повторяющейся моделью негативного, враждебного и непослушного поведения по отношению к авторитетным фигурам, включая вспышки гнева и стойкое упрямство [3, р. 2]. Факторами, запускающими ОВР, нередко выступают завышенные требования к ребенку, не учитывающие его индивидуальные возможности, а также частые конфликты между взрослыми в присутствии детей [1, с. 14; 2, с. 37–38; 3, р. 2–3].

Современная коррекционная работа базируется на системном подходе. Т. П. Смирнова в своем практическом руководстве предлагает комплекс из шести направлений, позволяющих осуществить целостное решение проблемы [1, с. 20]:

1. Обучение навыкам контроля гнева – формирование умения распознавать признаки надвигающейся эмоциональной вспышки и использовать техники саморегуляции.

2. Обучение приемлемому выражению гнева – отклик негативных чувств через изобразительную деятельность (рисование гнева), физическую активность или выражение словами без разрушительных последствий.

3. Формирование конструктивных поведенческих реакций – снятие деструктивных элементов в поведении через моделирование положительных альтернатив.

4. Снижение уровня личностной тревожности через релаксационные техники и создание ситуации успеха.

5. Развитие эмпатии – обучение распознаванию собственных эмоций и чувств других людей.

6. Развитие позитивной самооценки – укрепление уверенности в себе и своих возможностях.

Особую эффективность в работе с младшими детьми демонстрирует игровая коррекция [1, с. 58; 3, р. 2, 8–9]. Для школьного возраста высокую результативность показывает технология психологического информирования, описанная в методических рекомендациях педагогов-психологов Смоленской области [5].

При работе с детьми с ОВР методом выбора является программа модификации поведения, основанная на системе поощрений (rewards-based behavior modification) [3, р. 4–5]. Важным принципом является отказ от подавления агрессии как естественной эмоции. Задача взрослого – не запрещать злиться, а учить ребенка выражать гнев социально приемлемыми способами [1, с. 29; 3, р. 7–8].

Эмпирическое исследование Т. Г. Луковенко, Н. Ю. Сорокина и С. В. Филатовой (2026), проведенное на базе Тихоокеанского государственного университета, показало, что у младших школьников 9–11 лет, воспитывающихся в сложных условиях, преобладают вербальные формы агрессии. При этом, несмотря на выявленный средний уровень агрессивности, дети нуждаются в целенаправленной коррекционной работе [6, р. 96].

В ходе исследования были выделены следующие эффективные педагогические условия:

- организация эмоциональной безопасности ребенка в школе;
- реализация дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей;
- развитие эмоциональной грамотности (умения понимать и называть свои чувства);
- эстетика образовательной среды;
- моделирование стратегий ненасильственного общения.

В рамках разработанного курса внеурочной деятельности использовались методы сказкотерапии, игротерапии, арт-терапии, бесед и релаксации. Результаты подтвердили, что сочетание игровой и творческой активности создает эффективные условия для коррекции агрессивного поведения у детей данной категории [6, р. 96].

Пилотное исследование С. В. Феоктистовой и соавт. (2020), проведенное при поддержке гранта РФФИ, показало наличие значимых различий в формах агрессивного поведения у подростков 13–16 лет из полных и неполных семей. В исследовании приняли участие 120 подростков. Было установлено, что подростки из неполных семей демонстрируют более высокую склонность к нарушению норм и правил, насилию и аддиктивному поведению по сравнению со сверстниками из полных семей.

Авторы выделяют наиболее острые проблемы школьной среды, требующие решения [3, с. 18–20; 5]:

- недостаточная осведомленность педагогов о психологических особенностях подростков «группы риска»;
- традиционное (упрощенное) понимание причин девиантного поведения;
- психологические трудности при преодолении мифов об агрессивных реакциях;
- дефицит методических разработок для психокоррекционной и профилактической работы, эффективных методов.

Предлагается использовать активное обучение, синектику, эвристику, метод проектов, мозговой штурм, рефлексивные и имитационно-игровые тренинги [5]. Ключевым условием успеха является создание безопасной образовательной среды [2, с. 18–23].

Независимо от возраста, ведущую роль играет сотрудничество педагогов, психологов и родителей на принципах принятия, последовательности и поощрения позитивных изменений [1, с. 149; 2, с. 61–67]. Необходима систематическая работа по повышению компетентности учителей в вопросах девиантного поведения [5].

Список источников

1. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 160 с.
2. Методические рекомендации для педагогов по работе с детской агрессивностью в школьном возрасте посредством технологии психологического информирования / И. А. Глушнева, М. В. Силина, К. Н. Строева, М. М. Пустовит. Смоленск : ГАУ ДПО СОИРО, 2017. 9 с. URL: http://dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/kaf-psih-ped-proekt/FILES/agress_deyatel.pdf?ysclid=mttnq7t3mx348895302, свободный (дата обращения 10.03.2026).
3. INTO Guidance on Managing Challenging Behaviour in Schools / Irish National Teachers' Organisation. Dublin : INTO, 2019. 10 p.
4. Feoktistova S., Vasilyeva N., Mishina M. Innovative Technologies In Psychological Support Of Children And Adolescents At Risk. 2020. 197 p.
5. Методические рекомендации для педагогов по работе с детской агрессивностью в школьном возрасте посредством технологии психологического информирования / И. А. Глушнева, М. В. Силина, К. Н. Строева, М. М. Пустовит. Смоленск : ГАУ ДПО СОИРО, 2017. 9 с.
6. Innovative Technologies In Psychological Support Of Children And Adolescents At Risk / S. V. Feoktistova, N. Vasilyeva, M. M. Mishina [et al.] // European Proceedings of Educational Sciences EpES, Москва, 07–08 декабря 2020 года. М.: European Publisher, 2020. P. 192-197.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 159.923.2

**Влияние стратегий self-презентации в социальных сетях на самооценку
подростков: актуальность и практические последствия**

**The influence of self-presentation strategies in social media
on adolescent self-esteem: relevance and practical implications**

Юлия Анатольевна Белова

Belova Yulia Anatolyevna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, buravljova-nata-bn@rambler.ru

Аннотация. Рассматривается актуальность исследования влияния стратегий самопрезентации в социальных сетях на самооценку подростков. Анализируются механизмы вертикального социального сравнения и расщепления между курируемым «идеальным Я» и «реальным Я» в цифровой среде. Особое внимание уделяется социальным сетям как фактору усиления психологических рисков. На основе анализа современных эмпирических исследований (2024–2026 гг.) формулируются практические рекомендации для школьной психологии.

Ключевые слова: self-презентация, социальные сети, самооценка, подростковый возраст, социальное сравнение, идеальное «Я», психологическое благополучие, фрагментация самоконцепции

Keywords: self-presentation, social media, self-esteem, adolescence, social comparison, ideal self, psychological well-being, self-concept fragmentation

Подростковый возраст традиционно рассматривается как этап активного конструирования идентичности, однако сегодня этот процесс разворачивается преимущественно в цифровой среде. Социальные сети не просто стали дополнительным пространством для общения – они трансформировали саму логику самопрезентации, превратив её в осознанную стратегию управления впечатлением.

В структуре данной статьи центральное место занимают понятия самооценки и социального сравнения, выступающие в качестве базовых механизмов регуляции поведения и конструирования идентичности. Самооценка определяется как динамичное эмоционально-оценочное отношение личности к собственным возможностям, качествам и результатам деятельности, формирующее ядро Я-концепции. В подростковом возрасте

она приобретает особую значимость: на фоне активного процесса становления идентичности самооценка характеризуется повышенной ситуативной лабильностью, высокой рефлексивностью и повышенной чувствительностью к оценке со стороны окружающих. Именно в этот период потребность в самоутверждении и вхождения в значимые для подростка сообщества становится ведущим мотивом, что делает подростковую самооценку особенно чувствительной к оценочным сигналам окружающей среды.

Ключевым процессом, влияющим на самооценку через мысли и эмоции, выступает восходящее социальное сравнение – процесс оценки собственных качеств, достижений и статуса путем сопоставления себя с индивидами или группами, воспринимаемыми как превосходящие по значимым параметрам (успешность, внешняя привлекательность, социальный капитал). В классических теоретических моделях данный тип сравнения рассматривается как амбивалентный: он способен стимулировать личностный рост и постановку новых целей, однако при отсутствии реальных ресурсов для преодоления дистанции трансформируется в источник хронической фрустрации, тревожности и снижения субъективного благополучия. В социальных сетях алгоритмы постоянно продвигают отобранный контент, который подаётся как «идеальный» или «успешный». Из-за этого восходящее сравнение становится регулярным и практически не поддаётся сознательному контролю. Подросток, сталкиваясь с непрерывным потоком отредактированных образов, вынужден постоянно соотносить собственный повседневный опыт с искусственно завышенными стандартами, что сужает пространство для адекватного самопринятия, провоцирует аффективную нестабильность и закрепляет рассогласование между реальным и презентуемым «Я».

Наибольшую опасность представляет растущий разрыв между отредактированным цифровым «идеальным Я» и реальной жизнью подростка. Согласно теории расхождений самости [1, с. 319–340], в обычной жизни этот разрыв обычно смягчается поддержкой окружающих и реалистичной обратной связью. Однако в сети алгоритмы постоянно продвигают отобранный «успешный» контент, из-за чего сравнение с ним становится навязчивым и превращается в источник хронического стресса.

В статье решаются три задачи: во-первых, обобщить данные о влиянии онлайн-самопрезентации на развитие самооценки в подростковом возрасте; во-вторых, раскрыть механизмы социального сравнения и распада целостного восприятия себя в цифровой среде; в-третьих, предложить практические ориентиры для школьных педагогов и психологов. Для решения второй задачи необходимо проанализировать ключевой психологический процесс, который связывает поведение в сети и изменения самооценки. Таким процессом выступает социальное сравнение.

В интернете подростки редко сопоставляют себя с обычными сверстниками. Рекомендательные системы социальных сетей целенаправленно поддерживают эту схему: лента непрерывно показывает контент, где стандарты внешности и поведения искусственно завышены. Исследования подтверждают эту закономерность: активные пользователи демонстрируют значительно более высокие показатели восходящего социального сравнения, чем подростки, не пользующиеся приложением TikTok.

Онлайн-самопрезентация варьируется от спонтанных публикаций до тщательно отфильтрованного контента, главная цель которого – максимизировать внешнее одоб-

рение. Второй вариант регулярно углубляет разрыв между публичным профилем и реальным опытом. Эмпирические данные показывают, что подростки с неустойчивой самооценкой чаще формируют «сборную» цифровую идентичность, постоянно меняя роли ради получения обратной связи [2, с. 47–64]. В психологии это описывается как гипотеза фрагментации самоконцепции [2]: такая динамика мешает естественному для подросткового возраста процессу формирования цельного и устойчивого «Я».

Наиболее выраженный эффект наблюдается на платформе TikTok, благодаря сочетанию трёх факторов: персонализированной ленты «Для вас», сверхкороткого формата видео и мгновенного вознаграждения в виде лайков и комментариев. Нейробиологические исследования подчёркивают, что у подростков мозг особенно остро реагирует на социальное одобрение, а префронтальная кора, отвечающая за самоконтроль и оценку долгосрочных последствий, ещё не полностью сформирована. Именно поэтому цепочка «публикация – ожидание реакции – эмоциональный отклик» быстро приобретает зависимый характер. Понимание этих механизмов создаёт научную основу для разработки адресных профилактических программ, что напрямую соответствует третьей задаче настоящей работы.

Анализ и систематические обзоры последних лет (2024–2025) фиксируют устойчивую корреляцию между активным использованием сети TikTok для общения и ухудшением психологического благополучия: растут показатели дисморфофобических переживаний, генерализованной тревожности и депрессивной симптоматики [3, с. 1511–1527]. Лабораторные эксперименты подтверждают, что даже 10–15 минут просмотра «мотивационных» роликов снижает субъективную удовлетворённость телом у молодых зрителей. Важный момент о том, как работают алгоритмы рекомендаций: они могут создавать «замкнутый круг», показывая контент о расстройствах пищевого поведения и самоповреждениях именно тем подросткам, чьё поведение в сети сигнализирует о психологической уязвимости [4]. Совокупность эмпирических данных позволяет говорить о системной связи между онлайн-самопрезентацией и психологическим дистрессом. Основные последствия включают снижение общей самооценки, усиление критического отношения к своей внешности, депрессивные симптомы и трудности в формировании целостного образа «Я». Хотя отдельные исследования фиксируют ситуативную пользу (например, возможность найти поддержку в тематических сообществах), большинство данных всё же подтверждает преобладание психологических рисков.

Прямые эмпирические подтверждения получены в европейской выборке: из 384 респондентов подросткового возраста 89,3% регулярно использовали социальную сеть. Пользователи платформы статистически значимо чаще сообщали о неудовлетворённости внешностью, при этом более 50% активной аудитории фиксировали искажённый образ тела [5, с. 34–47]. Полученные паттерны согласуются с гипотезой о том, что интенсивность восходящего социального сравнения напрямую модулирует степень критичности к собственному телу. Эти результаты закрепляют причинно-следственную связь: платформенная практика → активация механизмов сравнения → искажение телесного образа.

В североамериканском исследовании 48,8% подростков признали, что сравнение собственных достижений с чужими постами порождает чувство неполноценности [6],

что лишний раз подтверждает доминирование восходящего сравнения. Механизм немедленного негативного отклика проиллюстрирован в эксперименте на взрослой выборке (18–62 года): просмотр всего трёх «мотивационных» роликов статистически значимо снижал удовлетворённость телом у женщин-респонденток. Несмотря на возрастную специфику выборки, работа чётко демонстрирует, как короткоформатный контент способен быстро запускать механизмы неприятия собственной внешности. Учёные также обнаружили чёткую закономерность: чем важнее для пользователя лайки и чем шире его аудитория, тем настойчивее он пытается подстроиться под показанные в соцсетях образы [7].

В исследовании итальянских подростков (13–20 лет) статистический анализ позволил разделить пользователей на группы по характеру активности в соцсетях. Выявлено, что подростки с проблемным режимом использования, особенно с выраженной ночной активностью, демонстрируют статистически значимо более высокие показатели депрессивных симптомов. Ключевое открытие исследования заключается в том, что платформы сами по себе не генерируют депрессию, а действуют как внешний триггер, чей эффект опосредован двумя психологическими переменными – падением самооценки и утратой ясности самоопределения [8]. Те, кто проводил время в сетях хаотично или по ночам, демонстрировали худшие результаты (по самооценке и ясности самоощущения), чем подростки с умеренным и организованным режимом использования. Эти результаты подтверждают гипотезу фрагментации: постоянное пребывание в сети, не подкреплённое обратной связью в реальной жизни, мешает подростку сформировать целостный и устойчивый образ себя.

В студенческой выборке зафиксирована устойчивая положительная корреляция между интернет-зависимостью и интенсификацией стратегий самопрезентации [9, с. 82–87]. Неясное представление о себе становится общим фактором риска: оно одновременно повышает вероятность развития интернет-зависимости и подталкивает к созданию непостоянных, ситуативных онлайн-образов. Статистический анализ показывает чёткую цепную реакцию: зависимость от смартфона запускает последовательность «социальная тревожность → вынужденная изоляция → окончательная потеря ясности в отношении собственной личности» [10, с. 411–414]. Примечательно, что изоляция оказывает более выраженный деструктивный эффект, чем тревожность сама по себе, поскольку лишает подростка корректирующей офлайн-обратной связи, необходимой для калибровки самовосприятия. Вместе эти данные формируют чёткую цепную реакцию: особенности работы платформ и стремление к созданию искусственного онлайн-образа последовательно искажают восприятие тела, вызывают эмоциональные расстройства и разрушают целостное представление подростка о себе. Эмпирические результаты смещают акцент в школьной психологической службе: цифровая грамотность должна перестать быть технической инструкцией и превратиться в компонент психопрофилактики. В школьном обучении важно сделать акцент на медиаграмотности: научить подростков разбираться, как устроен онлайн-контент, как алгоритмы продвигают определённые материалы и почему «успешные» картинки в соцсетях – это чаще всего отредактированная версия действительности.

В психологической практике диагностика эмоциональных расстройств и нарушений образа тела у подростков должна обязательно включать оценку их поведения в ин-

тернете [11]. То, как подросток презентует себя в сети, как часто сравнивает себя с «более успешными» пользователями и насколько нестабильно его настроение при просмотре контента, следует рассматривать не как бытовые привычки, а как важные диагностические признаки, указывающие на риск развития психологических проблем.

Научная ценность темы обусловлена тем, как изменились современные коммуникации. Социальные сети перестали быть нейтральной площадкой – они теперь активно влияют на то, как подросток видит себя. Постоянное сравнение с «идеальными» образами и разрыв между отредактированным профилем и реальной жизнью формируют устойчивый риск для психического здоровья. Данные исследований 2024–2026 гг. показывают, что действовать нужно на опережение: внедрять цифровую грамотность в школьные программы, создавать чёткие диагностические инструменты для специалистов, а также разрабатывать программы, которые помогут подросткам сохранить целостное восприятие себя и противостоять давлению онлайн-стандартов.

Список источников

1. Higgins E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect // *Psychological Review*. 1987. Vol. 94, No. 3. P. 319–340.
2. Omar A., Alshkeili R. N., Alsabbah S. et al. TikTok Usage, Self-Concept Clarity and Online Self-Presentation Among UAE Students // *International Journal of Current Research*. 2024. Vol. 16, No. 6. P. 28763–28766.
3. Корниенко Д. С., Руднова Н. А. Фальшивая самопрезентация подростков в социальных сетях: связь с характеристиками использования социальных сетей и одиночеством // *Социальная психология и общество*. 2024. Т. 15, № 2. С. 47–64.
4. Conte G., Di Iorio G., Esposito D. [et al.] Scrolling through adolescence: a systematic review of the impact of TikTok on adolescent mental health // *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2024. Vol. 34, No. 5. P. 1511–1527.
5. Griffiths S. Does TikTok contribute to eating disorders? A comparison of the TikTok algorithms belonging to individuals with eating disorders versus healthy controls // *Body Image*. 2024. Art. 101807.
6. Ibn Auf A. I. A., Alblowi Y. H., Alkhaldi R. O. et al. Social Comparison and Body Image in Teenage Users of the TikTok App // *Cureus*. 2023. Vol. 15, No. 11. Art. e48227.
7. Aryal R., Hjetland G. J., Haug E. et al. Online Personas: Associations Between Focus on Self-Presentation and Social Comparison on Social Media and Mental Well-Being in Early Adolescence // *International Journal of Public Health*. 2025. Vol. 70. Art. 1608425.
8. Pryde S., Prichard I. The impact of TikTok fitspiration videos on women's body image concerns // *Body Image*. 2022. Vol. 43. P. 244–252.
9. Lin S., Longobardi C. Adolescent Social Media Use and Depression: A Person-Centered Approach // *Child Psychiatry & Human Development*. 2025.
10. Ковшенин А.Д. Самопрезентация детей в цифровой среде. Литературный обзор // *Комплексные исследования детства*. 2021. Т. 3, № 1. С. 82–87.
11. Kong F., Qin J., Huang B., Zhang H., Lei L. The effect of social anxiety on mobile phone dependence among Chinese adolescents: A moderated mediation model // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 108. Art. 104517.
12. Social Media and Youth Mental Health: The U.S. Surgeon General's Advisory / U.S. Department of Health and Human Services, Office of the Surgeon General. Washington, D.C., 2023. URL: <https://www.hhs.gov/surgeongeneral/reports-and-publications/youth-mental-health/social-media/index.html> (дата обращения: 18.02.2026).

Особенности самовосприятия у детей в младшем школьном возрасте

Features of self-perception in children of primary school age

Александра Алексеевна Ганина

Alexandra Alekseevna Ganina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Проведен аналитический обзор предметно-содержательного пространства понятий «самооценка», «самовосприятие». Представлены результаты эмпирического экспресс-исследования самооценки и самовосприятия у обучающихся младшего школьного возраста. Результаты проведенного исследования позволяют констатировать: в период обучения в начальной школе происходит становление оценочных суждений обучающегося о собственной личности. В школьном детстве самовосприятие ребенка приобретает динамический характер, находится в стадии формирования.

Ключевые слова: школьное детство, психология детства, самовосприятие, самооценка, самоотношение, дети младшего школьного возраста

Keywords: school childhood, psychology of childhood, self-perception, self-esteem, self-attitude, primary school children

Младший школьный возраст (6–11 лет) является ответственным этапом онтогенетического развития индивида и имеющим принципиальное значение периодом активного становления личности ребенка. На протяжении XX столетия выдающимися представителями мировой и отечественной психологической науки (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, Д. Б. Эльконин, И. В. Дубровина, У. Джеймс, Э. Эриксон) было установлено, что младший школьный возраст представляет собой критический период онтогенетического развития ребенка, в частности, формирования самооценки и самовосприятия индивида [1]. Понимание и изучение психологических особенностей этапа школьного детства помогает поддерживать развитие положительных качеств, любознательности и мотивации к познанию нового у обучающихся начальной школы. Знания о психологии младшего школьника способствуют формированию у детей навыков саморегуляции и осознанного отношения к учёбе, что закладывает основу для успешного обучения на следующих этапах образования. Раннее выявление возможных трудностей психосоциального развития младших школьников, к примеру, низкой самооценки, формирования дезадаптивных и дидактогенных паттернов копинга и защитно-совладающего поведения, проблем с коммуникацией или сложностей в освоении учебной программы даёт возможность психологам образовательных учреждений своевременно обратить внимание на возникающие препятствия и в нужный момент оказать

психолого-педагогическую поддержку детям, предотвратив более серьёзные психологические, личностные и поведенческие проблемы развития в будущем [2].

В современном обществе проблема развития личности ребёнка в младшем школьном возрасте приобретает особую значимость, поскольку именно в этот период у детей формируются основы самосознания, самооценки и отношения к окружающему миру. Главным и ключевым аспектом психического развития ребёнка является формированием самовосприятия, которое в дальнейшем представляет собой важный компонент развития личности и оказывает влияние на поведение, эмоциональную составляющую и отношение, взаимодействие с окружающими. Младший дошкольный возраст очень важен, ведь именно на этой ступени ребёнок начинает осознавать себя как отдельную личность, активно сравнивает действия и особенности с другими, испытывает первые эмоции, связанные с своими «плюсами» и «минусами», формируя первые черты самооценки и представление о качествах личности. Самовосприятие в таком возрасте носит ситуативный характер из-за отсутствия жизненного опыта, а также зависимости от мнения и оценки взрослых. Феномен самовосприятия активно рассматривается как одно из центральных понятий современной психологии, философии и социологии [3]. В научной литературе самовосприятие рассматривается как динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов [4]. Большой вклад в развитие этой темы ввёл американский психолог Дэрил Бем (род. 1938). Именно он ввёл понятие «самовосприятие» и создал теорию детского самовосприятия. Смысл теории заключается в предположении о том, что люди бессознательно формируют отношение к различным сторонам или явлениям жизни на основе своего поведения, а не наоборот.

С целью эмпирической верификации психологических особенностей самовосприятия у детей младшего школьного возраста нами было проведено тестирование обучающихся с использованием методики «Лесенка» (В. Г. Щур). В исследовании приняли участие 22 ребёнка в возрасте от 7 до 8 лет – обучающиеся первого класса МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 89 города Северска. Проективная методика «Лесенка» («Лесенка самооценки»), разработанная в 1982 г. в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва) кандидатом психологических наук Верой Григорьевной Щур, представляет собой простую и эффективную процедуру психодиагностики, применяемую с целью изучения самооценки и самовосприятия ребёнка в младшем школьном возрасте. В её основу заложена простая визуальная метафора: лестница из нескольких ступенек, где верхняя символизирует самых «хороших» детей, а нижняя – самых «плохих». В ходе исследования кроме изображения лестницы из нескольких ступенек можно использовать бумажную фигурку, символизирующую самого ребенка [5]. Психолог-экспериментатор предлагает ребенку разместить себя на одной из ступенек лестницы и объяснить свой выбор – это помогает выявить уровень его самооценки: завышенный, адекватный или заниженный, а также сделать вывод о его самоотношении и восприятии самого себя. Дополнительно можно попросить ребёнка показать, на какой ступеньке его видят родители, учителя или друзья, – так выявляются расхождения меж-

ду его самовосприятием и ожидаемым мнением окружающих. Простота и наглядность тестовой методики дают быстрый ориентир для дальнейшей индивидуальной работы с испытуемым.

Во время диагностической процедуры детям (в индивидуальном порядке) предъявлялся рисунок со схематичным изображением лестницы и фигуркой человечка, давалась устная инструкция. Каждому ребенку объяснялось, что фигурка обозначает его самого, и ему необходимо разместить ее на одной из ступенек лестницы. При этом уточнялось, что на нижней ступени находятся дети, у которых многое не получается и которые часто ведут себя плохо, тогда как на верхней – дети, у которых всё получается, которые хорошо себя ведут и слушаются взрослых. Наше исследование предполагало три варианта оценки: положение, выбранное самим ребенком, а также те возможные позиции, которые, по его мнению, выбрали бы взрослые (учитель и родитель). Интерпретация результатов тестирования осуществлялась нами следующим образом: выбор первой (самой нижней) ступени свидетельствует о резко заниженной самооценке и может указывать на неблагополучие в эмоциональном состоянии ребенка, неуверенность в себе и возможную дезадаптацию. В данном случае требуется дополнительное внимание со стороны взрослых. Размещение себя на второй или третьей ступени указывает на низкую самооценку; в такой ситуации важно выяснить, носит ли она ситуативный характер или отражает устойчивое негативное отношение к себе. Выбор четвертой ступени характерен для детей со слегка заниженной самооценкой и требует уточнения причин такого выбора. Размещение себя на средней позиции (пятой-шестой ступени) свидетельствует об адекватной самооценке испытуемого и положительном отношении к себе. Выбор седьмой, самой высокой ступени, указывает на завышенную самооценку; однако иногда для первоклассников это может рассматриваться как возрастная норма, поскольку в данный период они еще не способны объективно оценивать себя и во многом ориентируются на мнение значимых взрослых.

В рамках интерпретации результатов особое значение имеет сопоставление самооценки ребенка с его представлениями об оценке со стороны значимых взрослых, что позволяет выделить благоприятные и неблагоприятные варианты развития самовосприятия (табл. 1). Благоприятным вариантом считается ситуация, при которой дети предполагают, что взрослые разместят их на одной из верхних ступенек лестницы, в то время как сами они выбирают позицию на одну ступень ниже. Такой результат свидетельствует о том, что ребенок, ощущая поддержку и принятие со стороны взрослых, способен достаточно реалистично оценивать себя. Неблагоприятным вариантом является ситуация, когда ребенок размещает себя на более высокой ступени, чем, по его мнению, его оценили бы взрослые. Подобный выбор может указывать на переживание ребенком недостатка принятия со стороны взрослого и на противопоставление собственной оценки внешней. Вместе с тем при ответе на вопрос о предполагаемой оценке со стороны учителя размещение на 1–2 ступеньки ниже, чем сам себя поставил ребёнок, может рассматриваться как вариант нормы и свидетельствует об адекватной самооценке, особенно в том случае, если поведение ребенка действительно сопровождается замечаниями со стороны взрослого. Тогда как аналогичное расхождение в оценке со стороны родите-

лей, как правило, не является благоприятным показателем и может говорить в пользу недостаточного ощущения ребенком поддержки и принятия в семье [5].

Таблица 1

Результаты тестирования с использованием методики «Лесенка» (В. Г. Щур)

Категория самооценки	Количество, чел.	Процентная доля
Резко заниженная	1	4,5
Заниженная	1	4,5
Слегка заниженная	5	22,7
Адекватная	8	36,4
Завышенная	7	31,8

По результатам проведенного тестирования (см. табл. 1) все принявшие участие в нашем исследовании обучающиеся были подразделены на две основные диагностические категории: дети с низкой самооценкой и дети с адекватной и завышенной самооценкой. *Низкая самооценка*: резко заниженная самооценка зафиксирована у 4,5% испытуемых (первая ступень). Ещё столько же испытуемых (4,5%) выбрали третью ступень (категория «низкая»). К категории испытуемых с низкой самооценкой также были отнесены 22,7% испытуемых, выбравших четвертую ступень («слегка заниженная»). *Адекватная/завышенная самооценка*: наибольшая часть испытуемых в нашем исследовании продемонстрировала адекватную и завышенную самооценку. Так, 36,4% разместили себя на пятой-шестой ступенях, что соответствует адекватному уровню самооценки и свидетельствует о сформированном положительном отношении к себе. В то же время 31,8% выбрали седьмую ступень, что интерпретируется как завышенная самооценка.

Таблица 2

**Результаты расхождения выборов обучающихся
с выборами значимых взрослых (учитель, родитель)**

Категория расхождения	Учитель, п (%)	Родитель, п (%)
Выбор совпадает	8 (36,4)	10 (45,5)
Выбор выше на 1 ступень (+1)	9 (40,9)	2 (9,1)
Выбор выше на 2 ступени (+2)	2 (9,1)	3 (13,6)
Выбор выше на 4 ступени (+4)	0 (0,0)	1 (4,5)
Выбор ниже на 1 ступень (-1)	1 (4,5)	5 (22,7)
Выбор ниже на 2 ступени (-2)	2 (9,1)	0 (0,0)
Выбор ниже на 3 ступени (-3)	0 (0,0)	1 (4,5)

Следующим этапом нашего исследования стало сопоставление самооценки ребенка с его представлениями об оценке со стороны значимых взрослых (учитель, родители), что позволяет выделить благоприятные и неблагоприятные варианты развития самовосприятия (см. табл. 2). Было обнаружено три варианта: 1) совпадение оценок детей и значимых взрослых; 2) превышение предполагаемых оценок со стороны значимых взрослых; 3) занижение предполагаемых оценок со стороны взрослых. *Совпадение оценок (36,4% / 45,5%)*: в указанных случаях оценки учителя (36,4%) и родителей (45,5%) совпадают с самооценкой ребёнка. Это свидетельствует о согласованности восприятия ребёнка самим собой и значимыми взрослыми. *Оценка взрослого выше (+1, +2, +4)* – благоприятный вариант: 40,9% испытуемых считают, что учитель оценивает их на 1 степень выше, и 9,1% – на 2 степени выше. У родителей данная тенденция выражена слабее: 9,1% (+1), 13,6% (+2) и 4,5% (+4). В целом 50,0% испытуемых отмечают, что учитель оценивает их выше на 1–2 степени, тогда как 22,7% считают, что родители оценивают их выше. *Оценка взрослого ниже (–1, –2, –3)* – условно неблагоприятный вариант (особенно для родителей): 22,7% испытуемых считают, что родители оценивают их на 1 степень ниже, и ещё 4,5% – на 3 степени ниже, что может свидетельствовать о переживании недостатка принятия. У учителя заниженные оценки встречаются реже: 4,5% указывают на снижение на 1 степень и 9,1% – на 2 степени. При этом снижение оценки со стороны учителя на 1–2 степени может рассматриваться как вариант нормы и не обязательно свидетельствует о неблагополучии, в отличие от аналогичной тенденции в родительской оценке.

Проведённое исследование позволило выявить особенности самовосприятия у детей младшего школьного возраста, а также специфику соотношения их самооценки с предполагаемой оценкой со стороны значимых взрослых. Анализ результатов показал, что у большинства детей преобладает адекватная и завышенная самооценка: 36,4% испытуемых продемонстрировали адекватный уровень, а 31,8% – завышенный. Это соответствует возрастным особенностям младших школьников, для которых характерна опора на внешнюю оценку и недостаточная сформированность объективной саморефлексии. В то же время выявлена группа детей с заниженной и резко заниженной самооценкой (в сумме составило 31,7%), что может свидетельствовать о наличии трудностей в эмоциональном благополучии и требует дополнительного внимания со стороны взрослых. Сопоставление самооценки детей с их представлениями об оценке со стороны взрослых показало, что взаимодействие с учителем в целом воспринимается более поддерживающим, чем взаимодействие с родителями. Большинство детей испытуемых ощущают поддержку со стороны учителя (суммарно 86,4% случаев совпадения и более высокой оценки), тогда как со стороны родителей эта поддержка выражена в меньшей степени (68,2%). Учитель чаще оценивается как источник позитивной или совпадающей оценки, что может быть связано с особенностями педагогического взаимодействия и ориентацией на поощрение. Вместе с тем выявлена группа испытуемых (27,3%), которые воспринимают родительскую оценку как более низкую по сравнению с собственной. Подобное расхождение может указывать на недостаток эмоциональной поддержки, принятия и одобрения в семейной среде. В отличие от этого, случаи, когда предполага-

емый выбор учителя ребенком оценивается ниже на 1–2 ступени, могут рассматриваться как вариант нормы и не всегда свидетельствуют о детском неблагополучии.

Таким образом, аналитический обзор научной литературы и результатов эмпирического изучения особенностей самовосприятия у детей младшего школьного возраста позволяет сделать ряд ключевых выводов. В период обучения в начальной школе происходит интенсивное когнитивное и психосоциальное развитие психики: ребёнок осваивает новые виды деятельности, сталкивается с системой школьных требований, выстраивает отношения в родительской семье и ученическом коллективе, что напрямую влияет на становление его оценочных суждений о собственной личности. В школьном детстве самовосприятие приобретает динамический характер: оно неустойчиво, находится в стадии формирования, подвержено внешним воздействиям и зависит от ситуативных успехов или неудач, что обуславливает необходимость целенаправленной психологической поддержки детей.

Список источников

1. Выготский Л. С. Младший школьный возраст // Вопросы психологии. 2021. № 6. С. 122–124.
2. Корытова Г. С., Корытова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 1. С. 157–170.
3. Лебедев И. Б., Журавлева А. К. Я-концепция и психологические механизмы ее формирования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 4. С. 74–80.
4. Вачков И. В. Природа самосознания // Школьный психолог. 2000. № 36. URL: <https://psy.1sept.ru/article200003609> (дата обращения: 10.04.2026).
5. Коваленко Е. С. Тест «Лесенка» для исследования самооценки дошкольников // Дефектология Проф. 2021. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/test_lesenka (дата обращения: 10.04.2026).

Профессиональное становление лиц с ограниченными возможностями здоровья через механизмы интеграции разноуровневых деятельности: психологический анализ чемпионатного движения «Абилимпикс»

Professional development of people with disabilities through mechanisms of integration of multi-level activities: psychological analysis of the Abilimpics championship movement

Надежда Александровна Грицевич¹, Марина Станиславовна Садиева²
Nadezhda Alexandrovna Gritsevich¹, Marina Stanislavovna Sadieva²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассматривается проблема профессионального становления лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте психологии воспроизводства человеческого капитала. На основе трехуровневой модели инновационной экосистемы (стратегический – трансляционный – субъектный уровни) проанализирована роль чемпионатного движения «Абилимпикс» как механизма преодоления системных психологических разрывов в процессе профессионализации данной категории обучающихся. Эмпирическое исследование выполнено на базе Томского техникума социальных технологий. Сделан вывод о том, что чемпионатное движение может рассматриваться как организационно-психологическое условие формирования новой профессиональной позиции – «интегратора инклюзивных практик», обеспечивающей связность стратегических целей социальной политики, образовательных программ и индивидуальных траекторий развития лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: психология труда, воспроизводство человеческого капитала, инклюзивное образование, «Абилимпикс», трехуровневая модель экосистемы, психологические механизмы интеграции, профессиональная позиция интегратора, лица с ограниченными возможностями здоровья

Keywords: psychology of labor, human capital reproduction, inclusive education, Abilimpics, three-level ecosystem model, psychological integration mechanisms, professional position of integrator, people with disabilities

В современном обществе вопрос социальной интеграции людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетных направлений государственной политики. Переход от медицинской модели инвалидности к социальной подразумевает создание условий, при которых ограничения жизнедеятельности не становятся препятствием для полноценного участия в экономической и культурной жизни страны. Однако статистика показывает, что уровень занятости среди инвалидов трудоспособного возраста в России остается недостаточно высоким: по данным Росстата, лишь 27,3% инвалидов трудоспособного возраста официально трудоустроены [1].

Традиционно проблема трудоустройства лиц с ОВЗ рассматривается через призму создания доступной среды, квотирования рабочих мест или развития специальных образовательных программ. Однако такой подход не учитывает системный характер воспроизводства человеческого капитала, которое представляет собой не линейный образовательный процесс, а интеграционную деятельность по согласованию трех уровней экосистемы: стратегического (целеполагание социальной политики), трансляционного (педагогика и профессиональная подготовка) и субъектного (освоение профессии и формирование идентичности) [2].

В психологии труда отсутствует концепция и верифицированный инструментарий для проектирования психологических условий, обеспечивающих непрерывное и осмысленное воспроизводство человеческого капитала лиц с ОВЗ в разнотипных инновационных экосистемах. Это является ключевым барьером реализации стратегии научно-технологического развития, требующей включения всех потенциальных субъектов труда.

В этом контексте особую значимость приобретает чемпионатное движение «Абилимпикс», которое, на наш взгляд, может рассматриваться не просто как конкурс профессионального мастерства, а как организационно-психологический механизм интеграции разноуровневых деятельности в процессе профессионализации лиц с ОВЗ.

Для анализа профессионального становления лиц с ОВЗ использовали трехуровневую модель инновационной экосистемы, операционализированную в категориях психологии деятельности:

А (Стратегический). Органы власти, разработчики социальной политики, представители бизнеса. Деятельность проектирования будущего, формирование «больших карт» социальной интеграции. Согласование стратегических целей с реальными возможностями субъектов труда.

Б (Трансляционный). Преподаватели СПО/ВО, мастера производственного обучения, эксперты «Абилимпикс», наставники. Деятельность трансляции/опосредования: перевод стратегических задач в образовательные форматы. Преодоление когнитивного разрыва между абстрактными целями и конкретными компетенциями.

В (Субъектный). Студенты с ОВЗ, молодые специалисты, соискатели. Деятельность освоения профессии и формирования профессиональной идентичности. Формирование осмысленной карьерной траектории, связывающей личные смыслы с макроцелями.

Участие в движении «Абилимпикс» может запускать три универсальных психологических механизма интеграции [2]:

1. Механизм совместной схематизации – когнитивное согласование деятельностных моделей через создание общих семиотических артефактов (стандарты компетенций, оценочные листы, протоколы).

2. Механизм перепозиционирования – трансформация профессиональной позиции педагога/наставника и самого студента из «объекта социальной поддержки» в позицию «субъекта профессиональной деятельности».

3. Механизм смыслового замыкания – формирование профессиональной идентичности через опережающие пробы деятельности, связывающие личные карьерные траектории с «большими вызовами» инклюзивного общества [3].

На базе ОГБОУ «Томский техникум социальных технологий» (далее – ТТСТ) – одного из ведущих центров инклюзивного образования в Сибирском федеральном округе – выявлены психологические механизмы, запускаемые участием в движении «Абилимпикс», проведена оценка данного вклада в преодоление системных разрывов между стратегическим, трансляционным и субъектным уровнями воспроизводства человеческого капитала лиц с ОВЗ [4].

В исследовании приняли участие 50 студентов 2–3-х курсов, обучающихся по различным специальностям (социальная работа, документационное обеспечение управления, швейное дело, информационные системы). Выборка была стратифицирована на две группы: экспериментальная группа ($n = 25$): студенты, участвовавшие в региональных или национальных этапах «Абилимпикс»; контрольная группа ($n = 25$): студенты с аналогичными нозологиями, не имевшие конкурсного опыта.

Были использованы следующие методы исследования:

1. Анкетирование с использованием модифицированной шкалы Лайкерта для оценки: уверенности в профессиональных компетенциях (10-балльная шкала); уровня сформированности «надотраслевого мышления» (авторская шкала «Когнитивная готовность к интеграции»); выраженности профессиональной идентичности (адаптированный опросник профессиональной идентичности).

2. Количественный анализ статистики трудоустройства – обработка данных мониторинга выпускников ТТСТ за трехлетний период (2023–2025 гг.). Критерием успешности служило наличие трудового договора по полученной специальности в течение первого года после выпуска.

3. Полуструктурированное интервью с преподавателями и экспертами «Абилимпикс» для качественного анализа механизмов трансформации профессиональной позиции.

При оценке уверенности в профессиональных компетенциях были выявлены статистически значимые различия между группами: в экспериментальной группе (участники «Абилимпикс») средний балл составил $8,4 \pm 1,2$, тогда как в контрольной группе – $5,6 \pm 1,8$ ($t = 6,34$; $p < 0,001$). По показателю когнитивной готовности к интеграции (шкала 1–10) участники чемпионатов также продемонстрировали более высокий результат – $7,9 \pm 1,4$ против $4,8 \pm 2,1$ в контрольной группе ($t = 5,87$; $p < 0,001$). Аналогичная тенденция наблюдается в выраженности профессиональной идентичности: $8,1 \pm 1,3$ у экспериментальной группы против $5,2 \pm 1,9$ у контрольной ($t = 6,12$; $p < 0,001$). Качественный анализ ответов показал, что 85% участников чемпионатов отметили в открытых вопросах, что интенсивная подготовка к конкурсу помогла им объективно выявить пробелы в знаниях и своевременно устранить их. Это свидетельствует о развитии навыков рефлексии и самоконтроля – ключевых компонентов механизма совместной схематизации.

Анализ данных о трудоустройстве выпускников показал существенное преимущество участников движения «Абилимпикс» на рынке труда: среди победителей и призеров региональных и национальных этапов уровень трудоустройства по специальности в первый год после выпуска составил 72% (18 из 25 человек), тогда как в общей группе выпускников с ОВЗ, не имеющих конкурсного опыта (контрольная группа), этот показатель равен 48% (12 из 25 человек). Статистический анализ подтвердил достоверность

выявленных различий ($\chi^2 = 6,84$; $p < 0,01$). Разница в 24% указывает на то, что диплом победителя или участника чемпионата служит для работодателя верифицированным сигналом о высоком уровне квалификации и мотивации кандидата, нивелируя потенциальные предубеждения относительно ограничений здоровья.

В ходе интервью педагоги и эксперты выделили три этапа трансформации профессиональной позиции студентов в процессе подготовки к «Абилимпикс»:

1. Этап рефлексии ограничений: «Студент начинает видеть не только свои ограничения, но и ресурсы, которые можно использовать в профессии» (эксперт по компетенции «Документационное обеспечение»).

2. Этап освоения новых средств: «Участие в чемпионате требует не просто выполнения задания, а понимания, как твоя работа вписывается в общий производственный процесс» (мастер производственного обучения).

3. Этап присвоения новой роли: «После победы студент начинает воспринимать себя не как “инвалида, которому помогли”, а как “специалиста, который доказал свою компетентность”».

Полученные результаты позволяют интерпретировать движение «Абилимпикс» не просто как конкурс профессионального мастерства, а как организационно-психологическое условие интеграции разноуровневых деятельности в системе воспроизводства человеческого капитала лиц с ОВЗ.

1. «Абилимпикс» как механизм преодоления когнитивного разрыва.

Стандарты компетенций «Абилимпикс», разработанные с участием работодателей, экспертов и педагогов, выступают в роли общих семиотических артефактов, обеспечивающих когнитивное согласование между:

- стратегическим уровнем (требования социальной политики к инклюзивному трудоустройству);

- трансляционным уровнем (образовательные программы СПО);

- субъектным уровнем (индивидуальные траектории развития студентов).

2. Формирование позиции «интегратора инклюзивных практик».

Данные интервью свидетельствуют о том, что в процессе подготовки к чемпионату трансформируется не только позиция студента, но и позиция педагога/наставника. Преподаватель перестает быть просто «транслятором знаний» и начинает выполнять функцию интегратора, способного:

- переводить стратегические цели инклюзивной политики в конкретные образовательные задачи;

- проектировать индивидуальные траектории развития с учетом как ограничений, так и ресурсов студента;

- создавать условия для опережающих профессиональных проб.

3. Смысловое замыкание карьерной траектории.

Высокий уровень трудоустройства среди участников «Абилимпикс» (72% против 48%) свидетельствует о том, что чемпионатное движение способствует смысловому замыканию – формированию профессиональной идентичности, связывающей личные карьерные ожидания с реальными возможностями рынка труда.

Победители и призеры чемпионатов получают не просто диплом, а верифицированный сигнал для работодателя, который компенсирует потенциальные стереотипы относительно ограничений здоровья. Это создает «короткое замыкание» между учебной деятельностью и профессиональной реализацией.

Таким образом, профессиональное становление лиц с ОВЗ представляет собой не линейный образовательный процесс, а интеграционную деятельность по согласованию трех уровней экосистемы: стратегического, трансляционного и субъектного. Кризисы воспроизводства человеческого капитала лиц с ОВЗ коренятся в системных психологических разрывах между этими уровнями, имеющих инвариантную структуру (когнитивный разрыв «стратегия – трансляция», ценностно-смысловой разрыв «трансляция – субъектность»). В системе профессионального образования лиц с ОВЗ целесообразно институционализировать новую профессиональную позицию – «интегратор инклюзивных практик», владеющий технологиями схематизации, проектирования индивидуальных траекторий и формирования профессиональной идентичности.

Список источников

1. Зарубин А. Н. Профессиональная реабилитация инвалидов : учеб. пособие. М., 2021. 198 с.
2. Отчет о результатах мониторинга качества образования обучающихся с ОВЗ в СПО (на примере Сибирского федерального округа). Томск, 2023. 89 с.
3. Официальный сайт Национального чемпионата «Абилимпикс». URL: <https://abilimpics.ru/> (дата обращения: 20.02.2026).
4. Садиева М. С., Иксанова Н. Г., Дроздецкая И. А. Подготовка педагогических кадров для региона: практики интеграции // *Primo Aspectu*. 2025. № 2 (62). С. 61–66.
5. 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 Всерос. науч.-практ. конф. Томск, 2025. С. 25–30.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов сельских школ: комплексный подход к профилактике профессионального выгорания

Psychological and pedagogical support for teachers in rural schools: a comprehensive approach to preventing professional burnout

Лидия Владимировна Громик

Gromik Lidiya Vladimirovna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Васильевна Байгулова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, baigulovanv@tspu.ru

Аннотация. Анализируется проблема профессионального выгорания педагогов, работающих в сельских школах. Выделяются ключевые факторы риска, характерные для сельской местности: территориальная изоляция, совмещение нескольких должностных обязанностей, отсутствие штатного психолога, ограниченный доступ к программам повышения квалификации и психологической поддержки. Обосновывается необходимость перехода от разовых профилактических мероприятий к системному психолого-педагогическому сопровождению. Предлагается комплексный подход, включающий три взаимосвязанных блока: организационный (оптимизация нагрузки, группы взаимопомощи), психологический (супервизии, онлайн-консультации, обучение саморегуляции) и социально-педагогический (создание профессиональных сообществ, конкурсы, публикация практик). Приводятся конкретные рекомендации для руководителей образовательных организаций и муниципальных органов управления образованием.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагоги сельских школ, психолого-педагогическое сопровождение, комплексный подход, профилактика, эмоциональное истощение, ресурсное обеспечение

Keywords: professional burnout, rural school teachers, psychological and pedagogical support, integrated approach, prevention, emotional exhaustion, resource provision

Педагогическая профессия относится к группе повышенного риска развития синдрома профессионального выгорания [1, с. 12]. В сельских школах эта проблема стоит особенно остро в силу ряда специфических факторов: территориальная изоляция, совмещение нескольких должностных обязанностей, отсутствие штатного психолога, необходимость работать с разновозрастными группами обучающихся [2].

По данным Л. М. Митиной, у сельских педагогов уровень эмоционального истощения в среднем на 35% выше, чем у городских коллег [3, с. 112].

Таким образом, разработка и внедрение эффективных программ профилактики выгорания для педагогов сельских школ является актуальной задачей, требующей комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Синдром профессионального выгорания, согласно классической модели К. Маслач, включает три базовых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию

и редукцию персональных достижений [1, с. 35]. В условиях сельской школы каждый из этих компонентов приобретает свою специфику.

Деперсонализация (циничное, бездушное отношение к ученикам и коллегам) в сельской школе часто проявляется не в открытой грубости, а в гиперопеке. Учитель начинает относиться к детям как к беспомощным, лишает их самостоятельности, что является скрытой формой безразличия к их внутреннему миру и развитию [4, с. 6].

Редукция профессиональных достижений – ощущение, что «я ничего не значу», «мой труд никто не замечает» – в сельской местности усиливается отсутствием внешней обратной связи. Городской учитель может увидеть результаты своего труда в победах учеников на олимпиадах, в благодарностях родителей, в карьерном росте. Сельский педагог часто лишён этого: олимпиад мало, родители заняты бытом, вакансии для повышения отсутствуют [3, с. 120].

Дополнительным фактором выступает так называемая ролевая неопределённость. Сельский учитель нередко выполняет функции социального работника, психолога, организатора досуга, а иногда и медицинского помощника. Границы профессиональной роли размываются, что ведёт к хроническому стрессу и постепенному формированию выгорания [5, с. 78–80].

Под психолого-педагогическим сопровождением в контексте профилактики выгорания понимается целостная система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для сохранения и восстановления профессионального здоровья педагога. В отличие от традиционной методической работы, которая фокусируется на предметных компетенциях, сопровождение ориентируется на личностные ресурсы учителя, его эмоциональную устойчивость и способность к саморегуляции [5, с. 94].

Ключевые принципы организации сопровождения для сельских школ, выделенные на основе анализа литературы, включают:

1. Принцип доступности – сопровождение должно быть приближено к месту работы педагога. В условиях села это означает развитие выездных форм работы (супервизии, тренинги) и использование дистанционных технологий (онлайн-консультации, вебинары, чат-боты для экстренной поддержки).

2. Принцип межведомственного взаимодействия – эффективное сопровождение в сельской местности невозможно без объединения ресурсов управления образования, конкретных школ, учреждений культуры, спорта, а иногда и здравоохранения [4, с. 101].

3. Принцип непрерывности – сопровождение не может быть разовым мероприятием. Оно должно охватывать весь период профессиональной деятельности педагога, с особым вниманием к сенситивным этапам: первый год работы, возвращение из декрета, предпенсионный возраст.

Интеграция организационных, психологических и социально-педагогических мер даёт наибольший эффект. Ниже представлена структура комплексной программы, адаптированной для сельских школ.

Организационный блок, направленный на изменение условий труда, включает:

– оптимизацию учебной нагрузки путём перераспределения часов между несколькими педагогами (особенно в школах с малой наполняемостью);

– создание внутришкольных групп взаимопомощи – неформальных объединений, где педагоги могут обсудить трудности без страха осуждения.

Психологический блок включает индивидуальную и групповую работу. В сельских условиях наиболее реалистичны:

– выездные супервизии и тренинги 1–2 раза в год (силами районного ресурсного центра или приглашённых специалистов);

– обучение педагогов техникам саморегуляции: дыхательные упражнения, когнитивная переоценка стрессовых ситуаций, ведение дневника эмоций [1, с. 189–192].

Эмпирические данные показывают, что овладение приёмами управления стрессом снижает уровень эмоционального истощения на 30–40% уже через три месяца систематических занятий [1, с. 192].

Социально-педагогический блок направлен на преодоление профессиональной изоляции:

– создание районных ассоциаций сельских педагогов (очных или виртуальных);

– публикация лучших практик в открытом доступе (статьи, видеоуроки, методические разработки) [4, с. 12].

На основе проведённого анализа можно предложить следующие шаги для руководителей образовательных организаций и муниципальных органов:

1. Проводить ежегодный анонимный скрининг признаков выгорания у педагогов (опросники МВИ, ОРИЕНТ и др.).

2. Ввести в штатное расписание ставку педагога-психолога не на одну сельскую школу, а на кластер из 3–4 близко расположенных школ – это экономически оправдано и повышает доступность помощи.

3. Организовать обучение для административных команд школ по выявлению ранних признаков выгорания у подчинённых и созданию поддерживающей организационной культуры.

Профессиональное выгорание педагогов сельских школ представляет собой комплексную проблему, требующую системного, а не точечного решения. Разовые тренинги и административные ужесточения неэффективны. Необходима целостная модель психолого-педагогического сопровождения, объединяющая организационные, психологические и социально-педагогические меры.

Все проанализированные источники сходятся в том, что наиболее успешные программы строятся на принципах доступности, непрерывности и межведомственного взаимодействия. При этом ключевая задача – не просто «лечить» выгорание, а формировать среду, в которой педагог способен сохранять своё профессиональное здоровье самостоятельно, опираясь на доступные поддерживающие структуры.

Список источников

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие. М., 2024. 299 с.

2. Реан А. А., Ставцев А. А., Кузьмин Р. Г. Психологическое благополучие и профессиональное выгорание в контексте специфики профессиональной деятельности педагога // Альманах Института коррекционной педагогики. 2024. Альманах № 55.

3. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональное здоровье педагога. М., 2026. 379 с.
4. Котькова Г. Е. Воспитательные аспекты сопровождения участников образовательного процесса в сельском социуме // Педагогика сельской школы. 2023. № 3 (17). С. 5–16.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессионального развития. М., 2023. 234 с.

Исследование визуального представления эмоций и чувств

The study of the visual representation of emotions and feelings

Елизавета Николаевна Гынгазова¹, Татьяна Александровна Решетникова²
Elizaveta Nikolaevna Gingazova¹, Tatyana Aleksandrovna Reshetnikova²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, pr1@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются общепсихологические представления об эмоциях и чувствах, раскрываются критерии их различия. Проведён анализ теоретических классификаций эмоциональной сферы, предложенных различными авторами. Выполнен анализ данных эмпирического исследования. Изучены перцептивные механизмы эмоций в визуальных объектах, а также индивидуальные различия в визуальном представлении эмоций.

Ключевые слова: эмоции и чувства, классификации эмоциональной сферы, представление визуальных объектов, эмпирическое исследование

Keywords: emotions and feelings, classification of the emotional sphere, representation of visual objects, and empirical research

Способность распознавать и интерпретировать эмоции других людей является фундаментальным навыком социального взаимодействия. В повседневной жизни основным каналом передачи эмоциональной информации служит лицо человека: мимика, выражение глаз, общий рисунок экспрессии.

Эмоции – это не только внутреннее переживание, но и внешнее, видимое выражение. Проблема распознавания эмоций по визуальным стимулам находится в центре внимания психологии восприятия. Несмотря на кажущуюся простоту, механизм преобразования зрительного сигнала не является прямым фотографированием. Он опирается на визуальные представления о том, как должна выглядеть та или иная эмоция [1, с. 48].

Над вопросом о том, что такое эмоция и что такое чувство, и в чем их различие задумывались многие психологи. Согласно А. Н. Леонтьеву (1971), который предложил ясный критерий для разграничения эмоций и чувств, эмоция всегда привязана к конкретной ситуации: она отражает наше оценочное отношение к тому, что происходит сейчас или может произойти в будущем, включая оценку собственных действий в этих обстоятельствах. Чувство же, напротив, направлено на определенный объект и представляет собой устойчивое, стабильное эмоциональное отношение к нему.

В. А. Крутецкий (1980) первоначально дает общее определение, указывая, что «чувствами или эмоциями называют переживание человеком своего отношения к тому, что он познает и делает, к другим людям и к самому себе» [2, с. 286]. Однако далее он проводит между этими понятиями принципиальное различие. Чувство – как более

сложное и устойчивое личностное образование, как черта характера, отражающая устоявшееся отношение человека. Эмоция, напротив, характеризуется как относительно простая и непосредственная реакция, ограниченная актуальным временным промежутком.

Эмоции служат внешним проявлением чувств, и их конкретная форма зависит от обстоятельств, в которых находится объект переживания. Определённой связи между чувством и эмоцией не существует: одно и то же эмоциональное состояние способно отражать различные чувства, в то время как одно чувство может находить выход в непохожих эмоциональных реакциях. Скрывая внешние проявления эмоций, человек тем самым утаивает от окружающих и свои чувства. Еще одним подтверждением того, что чувства и эмоции не являются одним и тем же, служит тот факт, что в процессе индивидуального развития человека чувства формируются значительно позже, чем эмоциональные реакции [2, с. 288].

Принципиальное различие между эмоциями и чувствами заключается во временной перспективе и объектной направленности. Эмоции возникают как непосредственный ответ на конкретные обстоятельства и угасают вместе с ними. Чувства, напротив, фиксируют стабильную мотивационно-смысловую связь субъекта с определенным явлением или объектом. Вследствие этого эмоциональные состояния краткосрочны и преходящи, тогда как чувства характеризуются инертностью, длительностью и потенциальной пожизненной устойчивостью [2, с. 207].

Многие психологи пытались объединить или разделить эмоциональные проявления человека, опираясь на конкретные жизненные ситуации. Поскольку каждый человек реагирует на обстоятельства по-своему, а его переживания индивидуальны, учёные предлагают разные способы подразделения эмоций. Одним из главных подходов является деление эмоций на первичные, они же базовые и вторичные. При этом исследователи расходятся в количестве базовых эмоций от двух до десяти [1, с. 49].

П. Экман наблюдал что одинаково проявляется у всех людей, и на основе мимического выражения выделил шесть эмоций: гнев, страх, отвращение, удивление, печаль, радость.

Однако К. Изард расширил диапазон эмоций и перечисляет десять основных эмоций: гнев, презрение, отвращение, дистресс, страх, вина, интерес, радость, стыд, удивление. С точки зрения К. Изарда, обязательными признаками базовых эмоций являются: характерная мимика, осознаваемое переживание, эволюционно-биологическое происхождение, организующее и мотивирующее влияние для адаптации, но он также признал, что некоторые из десяти эмоций не имеют яркой мимики.

Р. Плутчик называет восемь основных эмоций, объединяя их в четыре пары по действию: разрушение (гнев) как защита (страх); принятие (одобрение) как отвержение (отвращение); воспроизведение (радость) как лишение (уныние); исследование (ожидание) как ориентация (удивление). Такое объединение Р. Плутчик называет «эмоциональное колесо», в которое входят восемь эмоций.

Несмотря на то, что концепция базовых эмоций по-прежнему полезна для изучения психики, современные исследования выявили её ограниченность и необходимость сочетать с более сложными моделями. Комплексный анализ ведёт к созданию более

точных и практически ориентированных подходов, охватывающих как универсальные, так и индивидуальные эмоциональные проявления.

Тем самым, с одной стороны, концепция базовых эмоций (К. Изард, П. Экман) удобна для изучения психики: у каждой базовой эмоции есть характерная мимика, она возникает из биологических механизмов и помогает человеку адаптироваться. С другой стороны, эта концепция имеет ограничения. Сам К. Изард признавал, что не все выделенные им эмоции имеют яркое мимическое выражение. А современные исследования показывают, что реальные эмоциональные переживания часто сложнее, чем набор из нескольких «базовых» состояний [2, с. 137].

Исходя из этого, мы построили эмпирическое исследование следующим образом. Нас интересовало, как люди визуально представляют разные эмоции и чувства – как простые, так и сложные. Для этого отобрали 20 понятий: 10 положительно окрашенных и 10 отрицательно окрашенных эмоций/чувств. В список вошли шесть базовых эмоций по П. Экману (радость, страх, гнев, грусть, удивление, отвращение). Остальные позиции были составлены по принципу комбинаций из «колеса» Р. Плутчика – например, любовь как сочетание радости и доверия.

В исследовании принял участие 81 человек (28 мужчин и 53 женщины) в возрасте от 8 до 65 лет. Такая выборка позволяет изучить как общие, универсальные закономерности, так и различия, связанные с возрастом и полом.

Участники исследования должны были из 20 эмоций выбрать 5, которые они хотели бы изобразить или считают наиболее важными. Не было ограничений по стилю и качеству рисунка. Важным было, чтобы участники передали личное представление об эмоциях. Респонденты были разделены на три группы по возрасту: в первую группу вошли участники в возрасте от 8 до 13 лет (27 участников); во вторую – от 18 до 30 лет (42 участника); третья группа была старше 30 лет (12 участников).

Для последующего углубленного анализа были отобраны эмоции, характеризующиеся наибольшей частотой выбора респондентами: гнев, грусть, радость и любовь.

Визуальное представление гнева характеризовалось следующими признаками: экспрессия злости (напряженное выражение лицевой мускулатуры), сведенные брови, сомкнутые губы и, напротив, демонстрация зубов как элемент агрессивной экспрессии. Колористической доминантой образа выступал красный цвет.

В изображениях грусти были выявлены следующие особенности: мимика, демонстрирующая переживание печали; наличие слез; преобладание в цветовой гамме синего спектра; использование метафор погодных явлений (облака, осадки).

Относительно представления радости установлено, что улыбка присутствовала в визуализациях подавляющего большинства участников (исключение составила третья возрастная группа, где данная эмоция обозначалась посредством образов солнца и цветущих растений).

Такое сложное аффективное состояние, как любовь, визуализировалось испытуемыми преимущественно с использованием символа сердца в различных вариациях (в проекции на области глаз, парные изображения и сама форма сердца), а также посредством сочетания красного и розового цветов.

На рис. 1 представлено процентное распределение частот выбора указанных эмоций в разрезе различных возрастных групп.

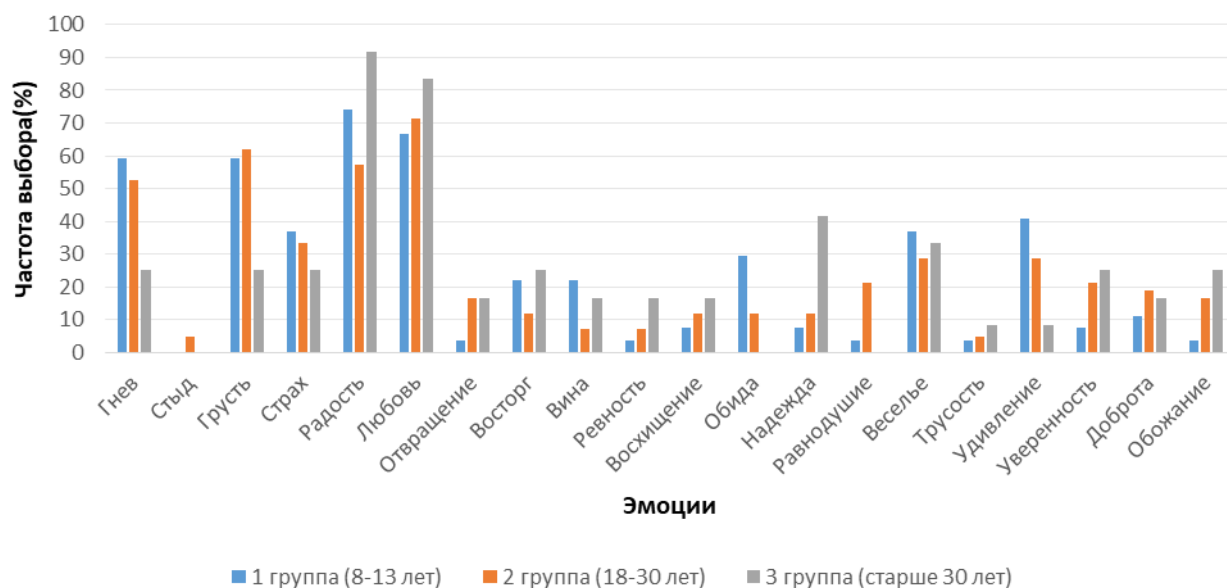


Рис. 1. Частота выбора эмоций в каждой возрастной группе

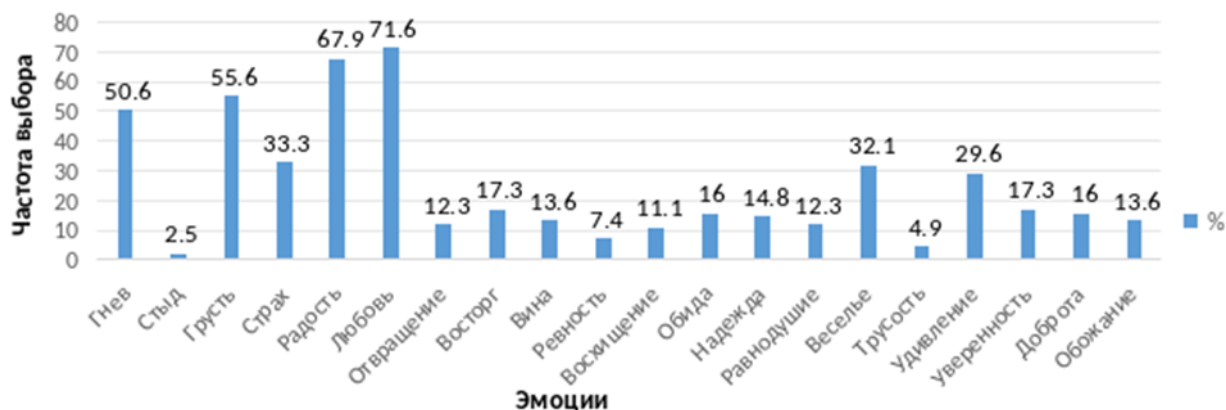


Рис. 2. Частота выбора эмоций по всем группам респондентов

Наиболее часто выбираемыми эмоциональными состояниями вне зависимости от возрастной группы оказались любовь (71,6%), радость (67,9%), грусть (55,6%) и гнев (50,6%). Установлено, что во всех возрастных группах наблюдается доминирование положительно окрашенных эмоций: доля участников, отдавших предпочтение эмоциям с позитивной стороной, составила 64% от общей выборки (см. рис. 2).

Выявлена возрастная динамика в предпочитаемых способах визуализации эмоциональных состояний. Участники первой возрастной группы в 74% случаев использовали стилизованные графические изображения (смайлики/эмодзи) для передачи эмоций, тогда как во второй группе доля таких респондентов снизилась до 54%, а в третьей – до 8%. При этом испытуемые третьей группы демонстрировали преимущественно ассоциативные и характеризующиеся большей метафоричностью, и цветовой насыщенностью рисунки.

Данные результаты позволяют предположить влияние условий стремительного развития цифровых коммуникаций на визуальное представление эмоций. Современное общество всё чаще использует изображения, эмодзи и другие визуальные средства для передачи и объяснения эмоциональных состояний, что оказывает влияние на взаимодействие. По полученным результатам, к 30 годам люди почти полностью отказываются от этих упрощённых знаков в пользу оригинальных рисунков. Это может означать, что зрелая эмоциональная культура требует выхода за рамки готовых шаблонов. В обществе становится всё сложнее выразить и объяснить свою позицию, когда на замену живого общения пришли технологии.

Проведённое исследование показало, что независимо от возраста люди выделяют одни и те же эмоции как наиболее значимые для визуального представления: любовь, радость, грусть и гнев. При этом во всех возрастных группах наблюдается явное предпочтение положительно окрашенных переживаний (64% участников), что может говорить о врождённой или культурно обусловленной тенденции фокусироваться на позитивных аспектах эмоциональной жизни, которые усваиваются уже в детстве и сохраняются во взрослом возрасте. Доминирование позитивных эмоций говорит о том, что люди в целом настроены на воспроизведение и закрепление хороших переживаний.

Таким образом, хотя ядро ключевых эмоций и их визуальные символы (слёзы, улыбка, сердце) остаются устойчивыми на протяжении жизни, сама стратегия их графического воплощения качественно меняется: от использования готовых культурных клише в детстве к более сложным, индивидуализированным и метафорическим образам во взрослом возрасте.

Список источников

1. Пырьев Е. А. Мотивационная функция эмоций: теоретический подход к изучению // Вестник практической психологии образования. 2019. Т. 16, № 2. С. 47–55.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. М., 2001. 752 с.

**Психолого-педагогическое сопровождение развития
когнитивно-эмоциональной регуляции в юношеском возрасте**

**Psychological and pedagogical support for the development
of cognitive-emotional regulation in adolescence**

Екатерина Александровна Ибрагимова

Ekaterina Aleksandrovna Ibragimova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Валерьевна Овчинникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

Аннотация. Обосновывается необходимость психолого-педагогического сопровождения развития когнитивно-эмоциональной регуляции в юношеском возрасте. Анализируются дезадаптивные стратегии регуляции (руминации, катастрофизация, самообвинение, негативные предсказания) как факторы риска тревожно-депрессивных расстройств. Рассматриваются основные направления сопровождения: психообразование, развитие когнитивных навыков, телесная регуляция, формирование ценностно-смысловой сферы. Обосновывается роль образовательной среды в профилактике эмоциональных нарушений у студентов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, когнитивно-эмоциональная регуляция, юношеский возраст, тревожно-депрессивные расстройства, профилактика, студенты

Keywords: psychological and pedagogical support, cognitive-emotional regulation, adolescence, anxiety-depressive disorders, prevention, students

Современная образовательная среда предъявляет высокие требования к психологической устойчивости студентов. Юношеский возраст (18–25 лет) характеризуется повышенной уязвимостью к эмоциональным нарушениям, повышенной тревожности и развитию депрессивных состояний, что делает психолого-педагогическое сопровождение одним из приоритетных направлений работы образовательных организаций [1]. Когнитивно-эмоциональная регуляция – способность осознавать и модулировать эмоциональные состояния через когнитивные процессы – является ключевым механизмом, определяющим психическое здоровье. Её нарушение создаёт почву для развития тревожной и депрессивной симптоматики.

В когнитивно-поведенческом подходе А. Бека и А. Эллиса ключевая роль в возникновении эмоциональных нарушений отводится автоматическим мыслям и иррациональным убеждениям (долженствования, катастрофизация, низкая толерантность к фрустрации) [2, 3]. Дж. Гросс разработал модель процессуальной регуляции эмоций, выделив наиболее адаптивную стратегию (когнитивную переоценку) и наименее адаптивную (подавление эмоций, которое истощает ресурсы и ухудшает социальное функционирование) [4].

В отечественной психологии Е. А. Сергиенко и соавт. рассматривают контроль поведения как интегративную систему, включающую когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и волевой контроль [5, 6]. М. А. Падун показала, что подавление эмоций в российской выборке не связано с психологическим благополучием, в отличие от американской, что важно учитывать при разработке профилактических программ [7].

Опираясь на теоретические модели, можно выделить ряд дезадаптивных стратегий регуляции, повышающих риск развития эмоциональных нарушений:

1. Руминация – склонность к повторяющемуся, навязчивому обдумыванию негативных переживаний, их причин и последствий [8]. Руминации удлиняют и углубляют депрессивные эпизоды и выступают предиктором их возникновения [9].

2. Катастрофизация – когнитивное искажение, при котором человек предвосхищает наихудший исход ситуации даже при отсутствии объективных оснований [3].

3. Самообвинение и необоснованное чувство вины проявляются в склонности приписывать ответственность за негативные события исключительно себе [10].

4. Негативные предсказания будущего – выстраивание развернутого нарратива о неизбежном неблагополучии – замыкают порочный круг тревоги.

Современный юношеский возраст разворачивается в уникальной социокультурной ситуации, которую можно охарактеризовать как «культуру идеальной картинки». Под влиянием социальных сетей формируются недостижимые стандарты: внешний успех, материальное благополучие, финансовая независимость при минимальных усилиях. Транслируется миф: «можно мало работать и много зарабатывать, а образование не нужно». Это создает мощное внутреннее противоречие и обесценивание собственного пути, усиливая действие дезадаптивных когнитивных паттернов.

Поступление в вуз или колледж создает новую социальную ситуацию – возможность «социального перезапуска». Однако реализовать её мешают страх и сформированная неуверенность, а также желание быть «своим» любой ценой, что подталкивает к дезадаптивному поведению. Ключевые зоны уязвимости включают: референтную группу сверстников (страх отвержения), преподавателя как агента оценки (зависимость от оценки, перфекционизм, экзаменационная тревожность) и «двойную ловушку» – невозможность одновременно удовлетворить противоречивые требования.

Описанные социокультурные факторы и дезадаптивные когнитивные паттерны находят прямое отражение на телесном уровне. Недостаток знаний о работе вегетативной нервной системы провоцирует вторичную тревогу: молодые люди пугаются собственных физиологических реакций (сердцебиения, нехватки воздуха, головокружения), интерпретируя их как угрожающие здоровью. Этот страх перед собственными ощущениями усиливает тревогу, замыкая порочный круг. Психосообразование – объяснение того, как работает тело в стрессовых ситуациях, – позволяет снизить страх перед телесными проявлениями и использовать тело как ресурс для саморегуляции.

Учитывая всё вышесказанное, психолого-педагогическое сопровождение развития когнитивно-эмоциональной регуляции должно включать следующие направления:

1. Психосообразование – формирование представлений о механизмах эмоциональной регуляции, связи мыслей, эмоций и телесных реакций, разоблачение социокультурных мифов.

2. Развитие когнитивных навыков – обучение выявлению и оспариванию автоматических мыслей, снижению руминаций и катастрофизации, проверке негативных прогнозов реальностью.

3. Телесная регуляция – информирование о работе вегетативной нервной системы, нормализация телесных реакций, освоение дыхательных техник и релаксации.

4. Формирование ценностно-смысловой сферы – развитие внутренней опоры, отделение собственных ценностей от навязанных, снижение зависимости от внешней оценки.

Образовательная среда обладает значительными ресурсами для реализации такого сопровождения: психологические службы, кураторы, студенческие объединения, спортивная и творческая деятельность. Важной задачей становится не только коррекция дефицитов, но и развитие сильных сторон личности, формирование устойчивости к стрессу. Особого внимания требует работа со студентами первого курса, проходящими период адаптации к новой среде, и с выпускниками, испытывающими стресс, связанный с трудоустройством.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение развития когнитивно-эмоциональной регуляции в юношеском возрасте является эффективной стратегией профилактики эмоциональных нарушений. Перспективой дальнейших исследований является разработка и апробация конкретных программ, направленных на развитие навыков регуляции у студентов с учётом выявленных мишеней и принципов.

Список источников

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 5. P. 469–480.
2. Бек А., Раш А., Шо Б. Когнитивная терапия депрессии. СПб., 2019. 416 с.
3. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. СПб., 1997. 352 с.
4. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85, No. 2. P. 348–362.
5. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М., 2019. 352 с.
6. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как основа саморегуляции // *Южно-российский журнал социальных наук*. 2018. Т. 19, № 4. С. 130–146.
7. Падун М. А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // *Психологический журнал*. 2019. Т. 40, № 3. С. 31–43.
8. Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes // *Journal of Abnormal Psychology*. 1991. Vol. 100, No. 4. P. 569–582.
9. Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking rumination: perspectives // *Psychological Science*. 2008. Vol. 3, No. 5. P. 400–424.
10. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems // *Personality and Individual Differences*. 2001. Vol. 30, No. 8. P. 1311–1327.

Феномен Ивана Айвазовского: психологические особенности личности и творчества знаменитого художника

The Ivan Aivazovsky phenomenon: the psychological traits of the famous artist's personality and works

Камила Кусаиновна Кожухметова

Kamila Kusainovna Kozhakhmetova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, vkorytova@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются психологические особенности личности и творчества знаменитого художника Ивана Айвазовского. Анализируются методы работы живописца – создание художественных полотен при участии эйдетической памяти и воображения. Показана роль визуальной памяти, романтического восприятия природы, эмоциональной вовлеченности и состояния потока в процессе творчества художника. С позиции гуманистической психологии личность художника раскрыта со стороны самоактуализации и пиковых переживаний.

Ключевые слова: одаренность, талант, гениальность, способности, изобразительно-художественные способности, творчество, И. К. Айвазовский

Keywords: giftedness, talent, genius, abilities, visual and artistic abilities, creativity, I. K. Aivazovsky

Разнообразие человеческих способностей и уникальные одаренные личности издавна привлекают к себе внимание исследователей из различных областей научного знания. Еще в первой половине XX столетия в работах классиков отечественной психологической науки (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, В. С. Мерлин и др.) было определено, что способности являются индивидуально-психологическими особенностями личности, определяющими успешность выполнения деятельности, быстроту освоения знаний, умений, навыков. Несколько ранее, в 1904 г., в теоретической концепции английского психолога и статистика, создателя двухфакторной модели интеллекта Ч. Спирмена структура способностей обосновывалась через взаимодействие общего (G, «general») и специальных (S, «special») факторов. Разделение способностей на общие (умственные) и частные (специальные) в отечественной психологии изначально связано с работами известного специалиста в области психологии летных способностей К. К. Платонова [1]. Далее эти идеи получили развитие в трудах Б. М. Теплова и С. Л. Рубинштейна, которые углубили понимание взаимосвязи и взаимовлияния общих и специальных компонентов способностей [2, 3].

Принято считать, что общие способности связаны с умственной (интеллектуальной) одаренностью – способностью человека приспособляться к новым задачам и

условиям жизни и т.д. Они обеспечивают успешность в разных видах деятельности и лежат в основе адаптации к новым ситуациям. Частные (специальные) способности проявляются в конкретных областях – музыке, математике, спорте, изобразительном искусстве, инженерно-технической деятельности, художественной литературе и др. [4]. Они развиваются на базе общих способностей, но требуют специфических (наследственных) анатомо-физиологических задатков и целенаправленного обучения. В настоящее время частные (специальные) способности получили обозначение «профессиональные» (или «профессионализированные») и рассматриваются как индивидуально-психологические особенности индивида, обеспечивающие ему успешность в создании предметов материальной и духовной культуры, производстве новых оригинальных идей и изобретений в творческой деятельности. Группа способностей, связанных с творчеством, занимает особое место среди специальных (профессиональных) способностей. В «Рабочей концепции одаренности» (2003) – официальном документе, определяющем основы государственной политики в психолого-педагогической работе с одаренными и способными детьми в России, они получили наименование «художественно-эстетические» [5, с. 18]. Это особый подвид специальных способностей, который позволяет человеку создавать принципиально новые идеи и продукты творческой деятельности и проявляться его творческим художественным самовыражением.

В частности, художественно-эстетические способности определяют потенциал личности в создании художественных произведений изобразительного искусства. В психологической науке изобразительную художественную одаренность определяют как системное качество психики, которое проявляется в способности создавать оригинальные художественные образы, глубоком восприятии реальности и стремлении к самовыражению через изобразительное искусство. Принято считать (В. И. Кириенко, Б. М. Теплов, А. А. Мелик-Пашаев, А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина и др.), что изобразительно-художественная одаренность начинает проявляться у детей в раннем возрасте и достигает расцвета с получением специального профессионального образования (например, после обучения в академиях художеств или университетах искусств). Безусловно, способности к рисованию у детей могут раскрываться в любом возрасте, не обязательно будучи связанными с ранним началом занятий или профессиональным образованием. Уже в один-два года для малыша с явными признаками изобразительно-художественной одаренности весьма вероятно раннее возникновение интереса к рисованию. Пик активного увлечения рисованием в среднем приходится на трехшестилетний возраст, когда для ребенка характерно спонтанное экспериментирование с формой и цветом. Л. С. Выготский отмечал, что детское творчество – это способ познания мира и самого себя: рисование для ребенка – это диалог с самим собой и окружающей действительностью [6]. Начало более осознанной изобразительно-художественной деятельности, например графики или живописи, обнаруживается у одаренных детей ближе к подростковому возрасту.

Ярким примером раннего проявления художественных способностей является один из самых известных художников-маринистов XIX в. Иван Константинович Айвазовский (1817–1900), чьи художественные способности обнаружили в раннем воз-

расте. «К восьми годам Иван Константинович уже демонстрировал свои способности в рисовании, несмотря на то, что как таковых возможностей рисовать у него не было, он выражал свою склонность к творчеству примитивным способом – рисуя на заборах и стенах соседних домов все, что попадалось юному художнику на глаза» [7, с. 8]. Время раскрытия его способностей совпало с поддержкой родителей, педагогов, высокозначимых должностных лиц, что позволило в будущем развить рано проявившийся талант и вывести его на уровень гениальности. И. К. Айвазовский стал знаменитым в основном благодаря своим многочисленным морским пейзажам («Девятый вал», «Черное море», «Неаполитанский залив», «Туман на море» и др.) и батальным картинам с изображением известных в мировой истории морских сражений («Наваринский бой», «Чесменский бой», «Синопский бой» и др.), но этим его изобразительно-художественное творчество, безусловно, не ограничивалось.

В научной психологии многие исследователи выделяют важность личности творца как фактора, влияющего на искусство и его восприятие. Особый акцент делается на профессионально значимые личностные качества, которые понимаются как индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность его профессиональной деятельности и успешность ее освоения. Наиболее значимыми для творчества знаменитого художника проявлениями стали его уникальные индивидуально-психологические свойства и личностные качества, такие как визуальная (зрительная) память, яркая эмоциональность, переживания эмоционального состояния «поток сознания». Российский писатель В. В. Конецкий в 2003 г. писал: «...я знаю, что стать Айвазовским не просто, что художник Главного морского штаба имел в кармане мундира секрет, при помощи которого умел делать на полотне воду мокрой...» [8, с. 132]. Известно, что таким секретом И. К. Айвазовского были уникальные способности его психики. Хотя ни для кого не являлся большим секретом тот факт, что художественному методу и индивидуальной манере И. К. Айвазовского была присуща визуальная эйдетическая память, которая выступает показателем его гениальности и способности к созданию высоко материально и духовно значимых для культуры творений. В психологической науке под визуальной памятью в целом понимают способность запоминать, сохранять и воспроизводить образы, предметы, лица или места, воспринятые через зрительный анализатор. И именно эта редко встречающаяся у людей разновидность памяти стала главным инструментом художника И. К. Айвазовского в создании шедевров мировой живописи. При этом вместе с ней он использовал свое богатое воображение и тонкую наблюдательность. Один из первых в мире исследователей эйдетической памяти, отечественный психолог П. П. Блонский в 1927 г. году отмечал, что эйдетизм (от др.-греч. эйдос – «образ») представляет собой «особый вид памяти, преимущественно на зрительные впечатления, позволяющий на протяжении длительного периода времени удерживать в зрительной памяти и воспроизводить в деталях образ воспринятого ранее предмета или явления» [9]. Феноменальная эйдетическая память И. К. Айвазовского позволяла ему тщательно про-рисовывать все мельчайшие детали морских пейзажей по памяти, а не с натуры, что в итоге придает картинам великого художника эмоциональную неповторимость, философскую глубину, показывает мощь морской стихии и игры света. По памяти он вос-

производил в мельчайших деталях на своих живописных полотнах всё, ранее хотя бы один раз им увиденное. Такой факт свидетельствует об уникальной когнитивной особенности его мозга – эйдетической (фотографической) памяти [10].

Для большинства полотен И. К. Айвазовского присуща их высокая эмоциональная насыщенность, выступающая результатом философского осмысления природы и способностью художника передавать богатый спектр человеческих эмоций и чувств через изображение морской стихии. Ему удавалось добиться эмоциональной мощи в своих картинах, что указывает на личностные особенности мариниста, романтическое восприятие жизненных реалий, т.е. эмоционально окрашенный взгляд на мир, который характеризуется идеализацией, повышенной чувствительностью, стремлением к возвышенному и поиску необыкновенного. Благодаря своему романтическому восприятию мира И. К. Айвазовский создавал «пейзажи настроения», в которых нашли отражение различные человеческие эмоции. Именно эмоциональная мощь, вложенная в его картины, за счет быстрого написания при помощи эйдетической памяти находит отклик во внутреннем мире большого количества людей и делает его талантливейшим художником.

Еще одно проявление способностей И. К. Айвазовского, оказавшее влияние на высокую результативность его художественного творчества, – это так называемое состояние потока. Создатель теории оптимального переживания М. Чиксентмихайи способствовал тому, что появившееся в книге «отца американской психологии» У. Джеймса «Принципы психологии» (1890) понятие «поток» стало актуальным в современной психологии. М. Чиксентмихайи описал поток как состояние полной поглощенности выполняемой деятельностью, сопровождаемой потерей чувства времени, когда человек забывает о себе, при этом испытывая глубокий приток энергии и удовлетворения от процесса [11]. По сохранившимся воспоминаниям современников, именно состояние потока, творческое вдохновение и высокая продуктивность сопровождали И. К. Айвазовского во время написания его живописных полотен. Это влияло на невероятную скорость его письма и развило мелкую моторику настолько, что движения рук художника опережали сознательный анализ.

Все вышеперечисленные факторы: визуальная память, романтическое восприятие и повышенная энергия (драйв) состояния потока, относятся к психологическим аспектам способностей, обусловивших гениальный уровень изобразительно-художественной одаренности И. К. Айвазовского. Гений – именно этим словом можно охарактеризовать И. К. Айвазовского. Гениальность (от лат. *genius* – «дух») – удивительная, восхищающая окружающих способность творить, рождать новые идеи, находить верные решения. Гением признают человека, «который на протяжении длительного периода времени выполняет огромную работу, оказывающую существенное влияние на других людей в течение многих лет» [12]. Для гения характерны овладение культурным наследием общества, особое гибкое мышление, высокая творческая продуктивность и решительное преодоление устаревших норм и традиций [13]. Гениальность часто обнаруживает себя в детском возрасте, что проявляется в неослабевающем с возрастом уровне любознательности, стремлении познать новое и незаурядном интеллектуальном развитии. Важно вовремя заметить в ребенке потенциал и дать возможность раскрыть его. Все эти

психологические черты и личностные качества наблюдались на протяжении всего жизненного пути И. К. Айвазовского: он с самого детства проявлял свои художественные способности, а помощь со стороны других лиц помогли раскрыть его талант. В дальнейшем его одаренность переступила ступень таланта и стала гениальностью, на что повлияло упорство художника, высокая продуктивность, стремление расти, особый взгляд на мир и т.д.

Если оценивать личность И. К. Айвазовского с позиций гуманистической психологии (направление мировой психологии, которое рассматривает человека как целостную, уникальную личность, стремящуюся к самоактуализации), то его можно отнести к числу тех редких персон в истории человечества, которым удалось достичь самоактуализации. Согласно научным взглядам представителей гуманистической психологии (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Шостром и др.), самоактуализация – это высшая ступень в иерархии человеческих потребностей, которая проявляется стремлением индивида к полному раскрытию своего внутреннего потенциала, выявлению и развитию способностей и талантов, а также в постоянном личностном росте и поиску жизненных смыслов, в центре которых находится опыт человека, его свобода выбора, ответственность, вера в доброту и способность к саморазвитию. Способность И. К. Айвазовского писать огромные полотна за считанные дни и умение при этом погружаться в состояние потока указывает на его «пиковые переживания – переходные моменты самоактуализации, вершина наших переживаний, которые возникают при сильном чувстве любви, исключительной красоты, произведений искусства. Пиковые переживание – это обобщение лучших моментов человеческой жизни» [14, с. 6].

«Феноменом Айвазовского» можно назвать его уникальное сочетание визуальной памяти, неиссякающей энергии состояния потока, особенностей восприятия и его страхов перед стихией, которые он бессознательно прорабатывал в своем творчестве. «Феномен Айвазовского» – это случай гармоничного и удачного сочетания нескольких психических особенностей. Подытоживая проведенный анализ психологических особенностей личности И. К. Айвазовского и его творчества, можно сделать заключение, что феномен этого знаменитого художника представляет собой совокупность природных и наследственных задатков, а также факторов окружающей среды (ранее покровительство социального окружения, целенаправленное академическое обучение, стремление развиваться), что в итоге привело к формированию уникального творческого метода – работе «по памяти» благодаря богатому воображению, которые заменили классическую натурную практику. Все это с позиций научной психологии позволяет рассматривать И. К. Айвазовского как человека художественной гениальности и опровергает представление о гениальности, как о чем-то полностью врожденном. Его жизненный путь и личность демонстрируют то, как можно раскрыть врожденные задатки при помощи упорного труда и поддержки социального окружения, в котором растет способный ребенок.

Список источников

1. Платонов К. К. Проблемы способностей. М., 1972. 312 с.
2. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 2003. 378 с.

3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2024. 705 с.
4. Коригова А. И., Коригова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. Вып. 1 (23). С. 28–37.
5. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 95 с.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. 93 с.
7. Барсамов Н. С. Иван Константинович Айвазовский. М., 1941. 84 с.
8. Конецкий В. В. Солёный лёд. В шторм и штиль. СПб., 2002. 471 с.
9. Айвазовский Иван Константинович. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Айвазовский,_Иван_Константинович
10. Жукова Ю. Г. Айвазовский: его страх и страсть. URL: https://www.b17.ru/article/yasamagarnia_aivaz/ (дата обращения: 02.02.2026).
11. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М., 2019. 460 с.
12. Алтухов Е. М. Трудовая деятельность гениев. URL: <https://rikmosgu.ru/publications/3559/4502/> (дата обращения: 02.02.2026).
13. Гений и гениальность // Психологос. URL: <https://psychologos.ru/articles/view/geniy-i-genialnost> (дата обращения: 02.02.2026).
14. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999. 432 с.

Особенности поведения в конфликте обучающихся подросткового возраста

Peculiarities of behavior in conflict among teenagers

Елизавета Кузнецова

Elizaveta Kuznetsova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, bulatowa@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей поведения в конфликте у обучающихся подросткового возраста. Выявлено, что доминирующей стратегией поведения в конфликте является избегание. Установлены статистически значимые положительные корреляционные связи между негативной агрессивностью и конфликтностью, а также между позитивной агрессивностью и конфликтностью. Разработана коррекционно-развивающая программа, которая показала свою эффективность и позитивную тенденцию изменений результатов тестирования в формировании конструктивных стратегий поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, поведение в конфликте, стратегии поведения, агрессивность, конфликтность, коррекционно-развивающая программа

Keywords: adolescence, conflict behavior, behavioral strategies, aggression, conflict, correctional and developmental program

Подростковый возраст традиционно рассматривается в психолого-педагогической науке как кризисный период, сопровождающийся обострением межличностных отношений и ростом конфликтности [1, 2]. Как отмечает А. А. Реан, конфликтные ситуации выступают своеобразной «школой социального взросления», через которую в той или иной форме проходит подавляющее большинство подростков [3, с. 112]. Однако несформированность навыков конструктивного взаимодействия у значительной части молодежи создаёт риски для социальной стабильности, поскольку именно эта возрастная категория в перспективе будет определять характер общественных отношений. Приоритетным направлением профилактической работы выступает формирование психологического благополучия ребёнка, что предполагает реализацию комплексной стратегии, объединяющей заботу о физическом и душевном здоровье, поддержку личностного становления и обеспечение безопасной, поддерживающей атмосферы в семье и образовательной среде [3].

Цель исследования – изучить поведение в конфликте у обучающихся подросткового возраста, выявить взаимосвязь агрессивности и конфликтности.

Гипотеза исследования: негативная агрессивность связана с деструктивными стратегиями поведения в конфликте, а целенаправленная коррекционная работа способствует снижению деструктивных форм конфликтного поведения у подростков.

Эмпирическое исследование проведено на базе МАОУ СОШ № 28 г. Томска. В исследовании приняли участие 63 обучающихся восьмых классов в возрасте 14–15 лет (30 девушек и 33 юноши). Диагностический комплекс составили три стандартизированные методики. Первая – тест-опросник «Поведение в конфликтной ситуации» К. Томаса и Р. Килманна в адаптации Н. В. Гришиной, направленный на выявление доминирующих стратегий поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление [4]. Вторая – тест «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалёва, позволяющий оценить выраженность таких характеристик, как вспыльчивость, наступательность, обидчивость, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других, подозрительность, а также интегральные показатели негативной и позитивной агрессивности и общей конфликтности [5]. Третья – тест «Самооценка конфликтности» В. Ф. Ряховского, измеряющий субъективную оценку респондентом собственной конфликтности [6]. Статистическая обработка данных включала методы первичной описательной статистики, корреляционный анализ с вычислением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, а также Т-критерий Вилкоксона для оценки значимости сдвигов в результатах коррекционной группы до и после формирующего воздействия.

На основе результатов первичной диагностики была сформирована коррекционная группа из 10 человек с наиболее выраженными показателями конфликтного поведения (высокий уровень конфликтности по тесту Ряховского, высокие баллы по деструктивным стратегиям в тесте Томаса – Килманна, высокие показатели по интегральной шкале «конфликтность» в методике Ильина – Ковалёва). Для них разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа «Мастерская мира: ключ к конструктивному решению конфликтов». Программа включала 10 занятий продолжительностью 40 минут каждое (периодичность – 2 раза в неделю) и строилась на принципах гуманистической психологии (безусловное принятие, эмпатийное понимание), когнитивно-поведенческого подхода (выявление и коррекция иррациональных установок) и социально-психологического тренинга (моделирование ситуаций, обратная связь, рефлексия). Структурно программа включала три этапа: ориентировочный (формирование мотивации и групповой сплочённости), основной (освоение стратегий конструктивного поведения) и закрепляющий (интериоризация компетенций и их перенос в реальные жизненные ситуации).

Анализ результатов по опроснику Томаса – Килманна показал, что доминирующей стратегией поведения в конфликте у подростков является избегание: высокий уровень этой стратегии зафиксирован у 45,2% респондентов (29 чел.), тогда как низкий уровень – лишь у 4,8% (3 чел.). Высокий уровень соперничества выявлен у 40,3% подростков (25 чел.), что свидетельствует о значительной доле деструктивных форм реагирования. Стратегии сотрудничества и компромисса характеризуются смещением в сторону средних значений: 48,4% (31 чел.) и 51,6% (32 чел.) соответственно, что указывает на наличие потенциала к конструктивному взаимодействию при отсутствии сформированного устойчивого навыка. По методике Ильина – Ковалёва наиболее выраженными деструктивными характеристиками выборки являются вспыльчивость, высокий уровень у

31,8% (20 чел.), бескомпромиссность 34,9% (22 чел.) и подозрительность 27,0% (17 чел.). Интегральная шкала конфликтности показала, что высокий уровень конфликтности присущ 17,5% подростков (11 чел.), а средний – 60,3% (38 чел.). Результаты по методике Ряховского выявили интересное расхождение: 63,5% подростков (42 чел.) оценивают свою конфликтность как слабо выраженную, однако у 31,7% выборки (20 чел.) объективно выявлены выраженная или высокая степень конфликтности. Это свидетельствует о недостаточной рефлексии собственного конфликтного поведения, что создаёт дополнительные сложности для профилактической работы.

Для проверки гипотезы о связи агрессивности и конфликтности был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Расчёты выявили статистически значимые положительные связи умеренной силы: между негативной агрессивностью и конфликтностью ($r_s = 0,33$, $p < 0,01$), а также между позитивной агрессивностью и конфликтностью ($r_s = 0,324$, $p < 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольший вклад в конфликтное поведение подростков вносят именно аффективные компоненты. Это согласуется с теоретическими положениями о природе конфликтного поведения в подростковом возрасте [1, 2].

После реализации коррекционно-развивающей в группе ($N = 10$) была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса методик. Анализ динамики показателей выявил выраженные положительные изменения. По опроснику Томаса – Килманна количество людей с высоким уровнем соперничества снизилось с 40% (4 чел.) до 0%, тогда как количество респондентов с высоким уровнем сотрудничества вырос с 0 до 80% (8 чел.). Количество респондентов с высоким уровнем компромисса увеличилось с 10% (1 чел.) до 50% (5 чел.). Показатели по стратегии избегания остались практически неизменными (средний уровень сохранился у 90% группы), а по шкале приспособления все участники (100%) перешли на низкий уровень, что свидетельствует об отказе от одностороннего жертвования своими интересами в пользу более эффективных стратегий сотрудничества и компромисса. По методике Ильина – Ковалёва зафиксировано обнуление высоких уровней по всем шкалам). Количество респондентов с высоким уровнем вспыльчивости снизилось с 30% (3 чел.) до 0%, наступательности – с 10% (1 чел.) до 0%, мстительности – с 20% (2 чел.) до 0%. Наиболее показательной является динамика по интегральной шкале конфликтности: количество респондентов с высоким уровнем снизилось с 20% (2 чел.) до 0%, а с низким уровнем возросло с 0 до 80% (8 чел.). По методике Ряховского структура распределения также претерпела изменения. Доля подростков с выраженной конфликтностью сократилась с 60% (6 чел.) до 20% (2 чел.). Категория участников с высокой степенью конфликтности уменьшилась с 30% (3 чел.) до 10% (1 чел.). Доля подростков со слабо выраженной конфликтностью увеличилась с 10% (1 чел.) до 50% (5 чел.), а категория «не выражена» появилась у 10% (1 чел.) – ранее она отсутствовала полностью.

Для проверки статистической значимости выявленных изменений использовался Т-критерий Вилкоксона для зависимых выборок. По всем анализируемым шкалам эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона ($T_{\text{эмп}} = 0$) не превышали критические значения, что свидетельствует о статистически значимых положительных сдвигах

($p < 0,05$) после реализации программы. Наиболее выраженная динамика зафиксирована по шкалам «Соперничество», «Сотрудничество», «Негативная агрессивность», «Конфликтность» (по Ильину – Ковалёву) и «Самооценка конфликтности» (по Ряховскому) менее выраженная.

Таким образом, коррекционная программа продемонстрировала эффективность в формировании у подростков конструктивных стратегий поведения в конфликте, снижении уровня агрессивности и гармонизации субъективной самооценки конфликтности.

Список источников

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 2022. 528 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2018. 576 с.
3. Реан А. А. Психология подростка. М., 2023. 512 с.
4. Ильин Е. П., Ковалёв П. А. Методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности. СПб., 2005. 16 с.
5. Ряховский В. Ф. Тест «Самооценка конфликтности». М., 1999. 4 с.
6. Томас К. Опросник «Поведение в конфликтной ситуации». СПб., 2005. 8 с.

Роль педагогических условий в развитии субъективного благополучия будущих учителей

The role of pedagogical conditions in the development of subjective well-being of future teachers

Александра Игоревна Моисеева

Alexandra Igorevna Moiseeva

Старобельский факультет (филиал) Луганского государственного педагогического университета,
Старобельск, ЛНР

Starobelsky Faculty (branch) of the Lugansk State Pedagogical University, Starobilsk, LPR

Научный руководитель: Анна Валерьевна Решетило

Старобельский факультет (филиал) Луганского государственного педагогического университета,
Старобельск, ЛНР, reshetilo20@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается, каким образом условия обучения в вузе влияют на субъективное благополучие студентов педагогических направлений. Раскрывается содержание понятия субъективного благополучия применительно к будущим учителям, выделяются педагогические условия, оказывающие на него наибольшее влияние. На основе анализа опыта Старобельского факультета (филиала) Луганского государственного педагогического университета сформулированы практические рекомендации по развитию условий, направленных на укрепление психологического комфорта, эмоциональной устойчивости и субъективного благополучия будущих педагогов.

Ключевые слова: субъективное благополучие, педагогические условия, будущие учителя, профессиональная подготовка, педагогические направления

Keywords: subjective well-being, pedagogical conditions, prospective teachers, pre-service training, pedagogical approaches

В современной системе высшего педагогического образования все большее значение приобретает не только качество предметной и методической подготовки студентов, но и их личностное развитие в процессе обучения. Одним из ключевых показателей такого развития выступает субъективное благополучие, представляющее собой степень удовлетворенности своим обучением и ощущениями в процессе получения знаний. Исследования подтверждают, что субъективное благополучие напрямую связано с учебной мотивацией и успешным освоением профессии. Это оказывает непосредственное влияние на формирование человеческого капитала страны в педагогической отрасли [1].

Актуальность данной темы также подтверждает рассмотрение данного вопроса на государственном уровне. В Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 г. подчеркивается необходимость создавать условия для всестороннего личностного развития будущих педагогов [2]. Вместе с тем конкретные механизмы реализации этой задачи в рамках учебного процесса остаются недостаточно разработанными.

Студенты педагогических направлений нередко испытывают напряжение, связанное с высокой учебной нагрузкой, трудностями профессионального самоопределения и необходимостью адаптации к новым условиям. Особенно это ощутимо на начальных курсах обучения. В рамках данной тенденции возрастает необходимость изучения вопроса создания благоприятных условий для освоения образовательной программы и студенческой жизни в целом, что в свою очередь будет способствовать развитию гармонично развитой личности.

Исследование, проведенное на базе Старобельского факультета (филиала) Луганского государственного педагогического университета (ЛГПУ), содержит как теоретические, так и эмпирические научные методы. В качестве теоретических методов использовались анализ и обобщение отечественной научной литературы относительно субъективного благополучия студентов и педагогов. Эмпирическая часть состояла из наблюдения за образовательным процессом и систематизацией данных относительно условий организации учебной и внеучебной деятельности на Старобельском факультете (филиале) ЛГПУ.

Цель исследования: обосновать педагогические условия, способствующие развитию субъективного благополучия студентов педагогических направлений и разработать рекомендации по их реализации в образовательной среде вуза.

Задачи исследования:

- изучить понятие субъективного благополучия применительно к студентам педагогических направлений;
- рассмотреть педагогические условия, влияющие на субъективное благополучие будущих учителей;
- проанализировать опыт реализации педагогических условий на Старобельском факультете (филиале) ЛГПУ;
- разработать рекомендации по совершенствованию педагогических условий, способствующих развитию субъективного благополучия студентов.

Субъективное благополучие представляет собой личную оценку человеком качества своей жизни и деятельности. В структуре этого явления выделяют три составляющих [3]:

- когнитивную, показывающую насколько человек доволен тем, как складываются его дела;
- эмоциональную, представляющую преобладание положительных переживаний над отрицательными;
- смысловую, трактующую ощущение цели и значимости своей деятельности.

Применительно к студентам педагогических направлений субъективное благополучие проявляется в удовлетворенности учебной, качестве отношений с преподавателями и однокурсниками, уверенности в правильности профессионального выбора и ощущении собственной компетентности. Немаловажно и то, что благополучие будущего педагога важно не только для него самого. Педагог, который чувствует себя хорошо, создает позитивную атмосферу в классе и эффективнее выстраивает взаимодействие с учениками [3].

На основе анализа научной литературы были выделены педагогические условия, оказывающие наибольшее влияние на субъективное благополучие студентов педагогических направлений.

1. Психологически безопасная образовательная среда – это атмосфера доверия, открытости и уважения между преподавателями и студентами. Когда студент не боится высказаться, задать вопрос или допустить ошибку, он чувствует себя увереннее и спокойнее.

2. Поддержка профессиональной идентичности через включение студентов в реальные педагогические ситуации, рефлексивные задания и сопровождение в процессе первых профессиональных проб. Это помогает студентам понять смысл своего обучения и укрепить связь с выбранной профессией [1].

3. Активная позиция студента в учебном процессе. Когда студент не просто получает знания, но участвует в обсуждениях, проектах, его самочувствие заметно улучшается.

4. Доступная система психолого-педагогического сопровождения, включающая кураторство, наставничество и возможность обратиться за профессиональной поддержкой в сложной ситуации [3].

В рамках нашего исследования был исследован опыт реализации педагогических условий, способствующих повышению уровня субъективного благополучия среди студентов и педагогов на Старобельском факультете (филиале) ЛГПУ. В процессе анализа мы выявили ключевые актуальные и инновационные способы реализации педагогических условий благополучия студентов педагогических направлений.

1. Система кураторства. За каждой учебной группой закреплён куратор из числа преподавателей, который оказывает студентам помощь в период адаптации к образовательной среде и сопровождает их на протяжении всего периода обучения, что способствует ускоренной адаптации к образовательному процессу высшего образования и психологическому комфорту студента. Важной особенностью системы кураторства на факультете является наличие у некоторых групп, которые требуют особого внимания двух кураторов.

2. Психологическое сопровождение. На базе учреждения работает педагог-психолог, который проводит психологическую диагностику как коллектива, так и личности, коррекционные занятия, консультирование как студентов, так и преподавателей относительно вопросов психологического и эмоционального благополучия обучающихся. Данная мера способствует формированию у студентов чувства защищённости и готовности обращаться за профессиональной поддержкой в сложных ситуациях. Педагог-психолог факультета проводит занятия с учётом интересов обучающихся, что позволяет идти в ногу со временем и наладить контакт с молодёжью. Также педагог-психолог принимает участие в важных инициативах студенческого самоуправления факультета и администрации, что позволяет обеспечить психологический комфорт будущего педагога на всех этапах образовательного процесса.

3. Интерактивные формы обучения. В образовательном процессе активно используются кейс-методы, геймификация обучения и внеучебной активности, а также технологии виртуализации профессиональной деятельности через различные симуляторы. Примером виртуализации профессиональной деятельности является использование онлайн-сервисов для проектирования уроков, используемых учителями в школах в режиме реального времени: «LearningApps», «Wordwall». Данные приложения позволяют приблизить обучение к реальной деятельности педагога.

4. Дисциплина «Обучение служением». В рамках поддержки профессиональной идентичности на факультете успешно реализуется данная программа, позволяющая студентам познакомиться с «изнанкой» профессиональной деятельности, осознать ее реальные вызовы и смыслы. Примечательным для исследуемого учреждения является то, что в его стенах данная дисциплина несёт в себе не только образовательные цели, но и социальные, заключающиеся в желании помочь образовательным организациям через волонтерство. Это позволяет студентам ощущать себя частью большого коллектива и повышает самооценку.

5. Проектная и социально ориентированная деятельность. Студенты факультета принимают активное участие в разработке социальных проектов, в том числе в рамках «Школы социального проектирования», где обучающиеся через гранты напрямую влияют на создание комфортной образовательной среды. Также социальное проектирование популяризировалось в рамках конкурсной программы межрегиональной олимпиады студентов «Моя профессия – путь к успеху», проводимой на базе Старобельского факультета (филиала) ЛГПУ. Через проекты олимпиады студенты факультета и других учреждений не только получили ценный опыт, но и смогли повлиять на образование в нашем регионе.

6. Наставничество студентов старших курсов над младшими. Сложившаяся система наставничества позволяет студентам младших курсов чувствовать себя более уверенно, быстрее адаптироваться к требованиям образовательного процесса и получать поддержку от более опытных товарищей. Студенты старших курсов активно помогают первому курсу с участием в конкурсных программах шоу-танцев, а также с участием в научной деятельности факультета через проведение различных лекций и интерактивов, способствующих не только быстрой адаптации, но и развитию первокурсников.

Так как современная система образования динамично развивается в режиме реального времени, опираясь на передовые тенденции информационных технологий, а также психолого-педагогических методов, важно совершенствовать образовательный процесс вуза с целью сохранения эффективности обучения и субъективного благополучия. На основании анализа педагогического опыта Старобельского факультета (филиала) ЛГПУ мы разработали рекомендации по улучшению уже имеющихся педагогических условий:

1) дополнить программы педагогических дисциплин темами, посвященным развитию эмоциональной устойчивости, рефлексии и навыков совладания с профессиональными трудностями. Это поможет студентам лучше понимать себя и осознанно готовиться к работе в школе. Формирование эмоционального интеллекта у студентов педагогических направлений является важным элементом профессиональной программы современного педагога;

2) расширить практико-ориентированную составляющую обучения – обеспечить студентам возможность раннего знакомства с педагогической деятельностью под руководством опытного наставника в рамках различных ситуативных занятий и открытых уроков в реальной среде, что поможет более доступно показать обучающимся их профессию, а также вызовы, с которыми они столкнутся [4];

3) поддерживать развитие студенческого сообщества. Важно содействовать работе студенческого самоуправления и проводить мероприятия, направленные на формирование профессиональной идентичности и чувства принадлежности к педагогическому сообществу, в том числе поощрять реализацию небольших студенческих проектов на уровне факультета, что поможет реализовать потенциал будущих педагогов и повысить уровень мотивации к образовательному процессу;

4) повысить использование информационно-коммуникационных технологий. Активно внедрять в образовательный процесс современные технологии, которые помогут развить интерес студентов к профессиональной деятельности и сделают процесс обучения более доступным для поколения, живущего в эпоху цифровых технологий. В качестве примера предлагаем использование технологий дополненной реальности.

5) повышение квалификации в режиме реального времени. Обучение педагогов должно быть направлено на получение актуальных знаний и навыков в области эмоционального интеллекта у студентов, а также на овладение методами помощи обучающимся в сложных жизненных и профессиональных ситуациях, таким образом педагоги смогут обучать студентов педагогических направлений по новейшим методикам, что позволит воспитать высококвалифицированные кадры в будущем;

6) внедрить систему рефлексивных дневников, представляющую собой организованную форму самостоятельной работы обучающихся относительно осмысления собственного опыта обучения и профессионально-личностного становления [5]. Данное решение позволит помочь будущему педагогу научиться не просто адаптироваться к образовательному процессу, а анализировать свои действия и ощущения при этом.

В рамках проведённого исследования мы изучили понятие субъективного благополучия, также рассмотрели педагогические условия, способствующие развитию благополучия студентов педагогических направлений: психологически безопасная образовательная среда, поддержка профессиональной идентичности студентов, их активная роль в учебном процессе и доступность психолого-педагогического сопровождения. На основании изученного материала был проведён анализ опыта создания благоприятных педагогических условий развития эмоциональной устойчивости студентов на базе Старобельского факультета (филиала) ЛГПУ. Полученные результаты позволили нам сформировать рекомендации по улучшению педагогических условий, что будет способствовать развитию эмоционального интеллекта у студентов и повышению мотивации к обучению и профессиональному становлению. Это и является фундаментом субъективного благополучия.

Проведенное исследование показало, что субъективное благополучие будущих учителей является важной составляющей их профессиональной подготовки и во многом определяется качеством педагогических условий в вузе. Важно улучшать образовательную среду в режиме реального времени с целью выпуска высококвалифицированных педагогических кадров.

Список источников

1. Лызь Н. А., Истратова О. Н., Голубева Е. В. Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие // Высшее образование в России. 2023. № 2. С. 80–96.

2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 02.04.2026).
2. Денисова Е. Г., Бовдуй Д. А., Гостева А. О. Психологическое благополучие работников сферы образования в связи с различными психологическими аспектами их профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2024. № 1 (19). С. 114–129.
3. Тумашева О. В., Шашкина М. Б. Педагогическая система поддержки и сопровождения работающих в школе студентов // Образование и наука. 2024. № 5. С. 12–38.
5. Нургалиева В. Ю. Рефлексивный дневник в системе профессиональной подготовки будущих педагогов // Наука в жизни человека. 2025. № 2. С. 104–112.

Связь социальной тревожности и социально-психологической адаптации обучающихся подросткового возраста

The connection between social anxiety and socio-psychological adaptation in adolescent students

Надежда Сергеевна Осипова

Nadezhda Sergeevna Osipova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, bulatowa@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты изучения связи социальной тревожности и социально-психологической адаптации обучающихся подросткового возраста, а также апробации программы, направленной на коррекцию исследуемых характеристик. Использованы психодиагностические методики («BFNE», «SADS», опросник СПА), статистические методы (описательные статистики, метод ранговой корреляции Спирмена, Т-критерий Вилкоксона). Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 36 города Томска. Общий объем выборки составил 95 человек. Выявлена значимая обратная связь между указанными переменными; апробированная программа показала эффективность.

Ключевые слова: социальная тревожность, социально-психологическая адаптация, страх негативной оценки, дистресс, социальное избегание, подростковый возраст

Keywords: social anxiety, socio-psychological adaptation, fear of negative evaluation, distress, social avoidance, adolescence

В условиях современного образования к подросткам предъявляются высокие требования в отношении качества знаний, умения их публично представлять и взаимодействовать с референтными группами (учителями, сверстниками, родителями). Всё это предполагает наличие у школьников высокого адаптационного потенциала, позволяющего успешно справляться с новыми задачами, возникающими в процессе взаимодействия с субъектами образовательной среды. Социальная тревожность, как реакция на непредвиденные изменения и социальные ожидания, может препятствовать не только демонстрации знаний, но и формированию адекватного самопринятия, принятия других, эмоциональному комфорту и стремлению к лидерству – ключевым показателям социально-психологической адаптации.

Подростковый возраст является критическим этапом, характеризующимся перестройкой социальных ролей, расширением круга общения и усилением учебных нагрузок, что повышает риск дезадаптации. Результаты отечественных и зарубежных исследований фиксируют рост тревожных состояний, причём пики социальной тревожности приходится на дошкольный и подростковый периоды [1]. Несмотря на значительный

интерес к проблеме, существующие работы часто рассматривают социальную тревожность и социально-психологическую адаптацию как отдельные явления, что ограничивает понимание их взаимосвязи.

Современные исследователи, такие как А. Б. Холмогорова и Т. С. Павлова, рассматривают социальную тревожность в качестве специфической формы личностной тревожности, которая проявляется в ситуациях социального взаимодействия [2]. Согласно континуальной модели Д. Макнила, данный феномен занимает промежуточное положение между нормативной застенчивостью (как непатологической чертой) и клинически выраженной социофобией, что позволяет рассматривать его в динамике возрастного развития [3]. В структуре социальной тревожности выделяют три взаимосвязанных компонента. Когнитивный компонент проявляется в страхе негативной и положительной оценки: индивид убеждён, что окружающие отвергнут или осудят его, а позитивное внимание воспринимается как повышение социальных ожиданий, усиливающее дискомфорт (двухвалентная модель страха оценки Уикса и соавт.). Эмоциональный компонент выражается в дистрессе, возникающем при любых формах социального контакта. Поведенческий компонент реализуется через избегание социальных ситуаций либо использование «безопасного поведения», которое, снижая тревогу сиюминутно, закрепляет тревожность в долгосрочной перспективе, препятствуя адаптации [4, 5].

Социально-психологическая адаптация представляет собой динамический процесс активного взаимодействия личности с социальной средой, направленный на достижение оптимального равновесия между ними [6]. В структуре адаптации, выделенной в опроснике Р. Даймонда – К. Роджерса, основными компонентами выступают: принятие себя (степень позитивного отношения к себе и уверенность в собственной значимости), принятие других (доверие к окружающим, отсутствие критичности), эмоциональный комфорт (преобладание положительных эмоциональных состояний и отсутствие хронической тревоги), внутренний контроль (склонность принимать ответственность на себя), доминирование (способность отстаивать свою позицию, лидерские качества). Эскапизм отражает склонность к уходу от решения проблем: низкие значения указывают на конструктивное совладание с трудностями, высокие – на пассивную, избегающую стратегию поведения [7]. Нарушение равновесия данных компонентов ведёт к социально-психологической дезадаптации – дисбалансу отношений в значимых сферах жизнедеятельности (школа, семья, межличностные контакты), проявляющемуся в замкнутости, неуправляемости и других дезадаптивных формах поведения [8]. Таким образом, выявление особенностей взаимосвязи социальной тревожности и социально-психологической адаптации у подростков представляет собой важную научно-практическую задачу для понимания механизмов дезадаптации в подростковом возрасте и является необходимой основой для разработки эффективных профилактических и коррекционных программ, направленных на поддержание психологического благополучия обучающихся.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МАОУ СОШ № 36 города Томска. Выборку составили обучающиеся 14 лет в количестве 95 человек. В ходе исследования использовались следующие психодиагностические методики: «Краткая

шкала негативной оценки (BFNE)» в адаптации И. В. Григорьевой, С. Н. Ениколоповой; «Шкала социального избегания и дистресса (SADS)» в адаптации Е. Н. Клименковой, А. Б. Холмогоровой; «Опросник социально-психологической адаптации» Р. Даймонда – К. Роджерса в адаптации А. К. Осницкого.

На констатирующем этапе входной диагностики было установлено, что по обеим методикам, оценивающим компоненты социальной тревожности, большинство подростков демонстрирует средний уровень страха негативной оценки, социального избегания и дистресса, что отражает нормативную способность к социальному функционированию при сохранении некоторой озабоченности мнением окружающих. Вместе с тем значительная часть выборки характеризуется высокими показателями по обеим шкалам, что указывает на интенсивную тревогу в ситуациях социального оценивания, выраженный дискомфорт в общении, устойчивую тенденцию к избеганию социальных контактов и, как следствие, повышенный риск дезадаптации в межличностном взаимодействии. Результаты по методике социально-психологической адаптации свидетельствуют о «пассивно-оборонительном» характере адаптации: несмотря на благополучные показатели общей адаптации у большинства, остальные факторы, такие как низкий уровень эмоционального комфорта, принятие себя, ведомость и высокий уровень эскапизма, остаются противоречивыми.

Для определения силы и направления корреляционной связи между исследуемыми параметрами был применён метод ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа выявили значимые обратные связи между показателями социальной тревожности («Краткая шкала страха негативной оценки», «Шкала социального избегания и дистресса») и параметрами социально-психологической адаптации. Наиболее тесные отрицательные корреляции ($p \leq 0,01$) зафиксированы между общим уровнем адаптации и обеими методиками социальной тревожности ($r = -0,595$ и $r = -0,684$), причём параметр социального избегания и дистресса оказывает несколько более сильное влияние на этот показатель. Аналогичная по тесноте связь обнаружена с принятием себя ($r = -0,583$ и $r = -0,541$), что указывает на снижение самооценности у респондентов с выраженными тревожными тенденциями. Умеренные отрицательные корреляции прослеживаются с показателем по шкале доминирования ($r = -0,491$ и $r = -0,387$), свидетельствуя о трудностях в проявлении лидерских качеств. Слабые, но значимые отрицательные связи выявлены между показателями эмоционального комфорта и внутреннего контроля и параметрами социальной тревожности. При этом шкала «принятие других» значимо коррелирует только с методикой «Шкала социального избегания и дистресса» ($r = -0,247$), а связь со страхом негативной оценки оказалась незначимой. Положительные корреляции зафиксированы со шкалой «эскапизм» ($r = 0,27$ и $r = 0,306$), что указывает на рост склонности к уходу от проблем при усилении тревожности. Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что высокая социальная тревожность сопряжена со снижением адаптационного потенциала личности, причём наиболее уязвимыми сферами оказываются общая адаптация, самопринятие и способность к доминированию. Следует отметить, что выявленные корреляции не позволяют сделать однозначный вывод о причинно-следственных связях.

По результатам психодиагностического исследования была выделена группа респондентов (5 человек) с высоким уровнем социальной тревожности и дезадаптивным адаптационным профилем. Для них была разработана и проведена коррекционно-развивающая программа, включавшая 10 занятий по 40 минут, реализованных в течение месяца. Цель программы – снижение уровня социальной тревожности и повышение уровня социально-психологической адаптации подростков. Программа состояла из двух блоков: первый блок был направлен на уменьшение факторов социальной тревожности (формирование понимания проблемы, развитие эмоциональной грамотности, освоение техник саморегуляции, идентификация автоматических негативных мыслей, связанных со страхом негативной оценки); второй блок – на повышение параметров социально-психологической адаптации (формирование адекватной самооценки и самоподдержки, развитие навыков эффективного общения, снижение избегающего поведения через тренировку уверенности, развитие лидерских качеств и выработку стратегий поведения в трудных социальных ситуациях).

После реализации коррекционно-развивающей программы была проведена повторная диагностика по тем же методикам. Математическая обработка с использованием Т-критерия Вилкоксона показала, что по методике «Краткая шкала страха негативной оценки» изменения являются достоверными (попадают в зону значимости при $p < 0,05$), что свидетельствует о статистически значимой динамике после проведённой программы. По тесту «Шкала социального избегания и дистресса» различия не достигли статистической значимости, однако зафиксирована положительная динамика средних значений. При сравнении результатов по опроснику социально-психологической адаптации выявлены достоверные изменения (зона значимости при $p < 0,05$) по шкалам «Адаптация», «Принятие себя», «Принятие других», «Внутренний контроль» и «Доминирование», что подтверждает эффективность разработанной программы. Изменения по шкалам «Эмоциональный комфорт» и «Эскапизм» не достигли статистической значимости, т.е. уровень эмоционального благополучия и склонность к уходу от проблем остались практически без изменений. Таким образом, в ходе реализации коррекционно-развивающей программы была выявлена положительная динамика по снижению дезадаптивных показателей и показателей социальной тревожности. Ввиду малого объёма выборки ($n = 5$) полученные результаты следует рассматривать как предварительные. Для подтверждения эффективности программы требуется дальнейшее исследование на расширенной выборке.

Проведённое исследование, направленное на изучение взаимосвязи социальной тревожности и социально-психологической адаптации у подростков, позволило получить результаты, подтверждающие выдвинутую гипотезу. Полученные данные расширяют представления о связях различных характеристик личности, в частности в рамках темы исследования. Разработанная программа может быть рекомендована для использования в практической деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений с целью профилактики дезадаптации и поддержания психологического благополучия обучающихся.

Список источников

1. Павлова Т. С., Холмогорова А. Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Т. 19, № 1. С. 29–43.
2. Павлова Т. С., Краснова-Гольева В. В. Современные теории социальной тревожности в детском и подростковом возрасте // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 3. С. 27–40.
3. Wake S. The role of individual differences in social anxiety on threat extinction and avoidance : PhD thesis. University of Reading, 2021.
4. Zhang Y. Subgroups based on fears of evaluation exhibited different social anxiety levels // BMC Psychiatry. 2025. Vol. 25, No. 1. P. 84.
5. Булатова Т. А., Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л. Изучение взаимосвязи социальной тревожности и психологических защит студентов: интегральный подход к решению проблемы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. Вып. 3 (9). С. 33–39.
6. Арапова О. И. Феномен адаптации. Теоретический обзор // Психология. Психофизиология. 2023. № 3. С. 124–129.
7. Белобрыкина О. А., Дроздова А. В. Социально-психологическая адаптация: проблемы измерения (на примере анализа методики К. Р. Роджерса и Р. Ф. Даймонд) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021. № 3. С. 56–71.
8. Семенова К. Г. Диагностика социально-психологической дезадаптации подростков и молодых людей: теоретико-методологический подход // ИНСАЙТ. 2024. № 1 (17). С. 35–42.

Взаимосвязь социально-психологического климата и психологической безопасности образовательной среды у студентов вуза

The relationship between the socio-psychological climate and the psychological safety of the educational environment among university students

Елизавета Дмитриевна Прибавкина

Elizaveta Dmitrievna Pribavkina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, pr1@tspu.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи социально-психологического климата и психологической безопасности студентов педагогического вуза. Выборку составили студенты разных курсов ($n = 103$) в возрасте от 18 до 45 лет. Выявлено изменение уровня показателей социально-психологического климата и психологической безопасности в зависимости от курса. Особое внимание уделяется «кризису третьего курса». Установлено, что социально-психологический климат и безопасность тесно связаны и взаимно усиливают друг друга. Первокурсники магистратуры оценивают оба показателя ниже, чем первокурсники бакалавриата. Обсуждаются возможные причины кризиса, требующие дальнейшего изучения.

Ключевые слова: социально-психологический климат, психологическая безопасность, студенты вуза

Keywords: socio-psychological climate, psychological safety, university students

Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата (СПК) в студенческих группах и обеспечения психологической безопасности образовательной среды является одной из ключевых в современной психологии образования. В условиях высокой учебной нагрузки, активного внедрения проектных и командных форм работы, а также цифровизации образовательного процесса способность студентов к конструктивному общению и психологическая устойчивость становятся критически важными ресурсами для эффективной адаптации и сохранения психологического благополучия, что отмечают в своих работах Б. Д. Парыгин [1] и А. Л. Журавлёв [2].

В отечественной психологии сложилось несколько подходов к пониманию сущности СПК. В. М. Шепель определял СПК как эмоциональную окраску психологических связей членов коллектива, возникающую на основе их симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей [3]. Б. Д. Парыгин рассматривал СПК как интегральную характеристику психического состояния коллектива, включающую культуру межличностного общения и культуру организации деятельности [1]. А. Л. Журавлёв связывал характер СПК со степенью сплочённости коллектива и эффективностью совместной деятельности [2].

Обобщая различные подходы, можно констатировать, что социально-психологический климат представляет собой интегральную динамическую характеристику психических состояний членов группы, включающую следующие компоненты: эмоциональный (преобладающее настроение, удовлетворённость), когнитивный (понимание целей и задач, согласованность) и поведенческий (характер взаимодействия, взаимопомощь, сплочённость).

В настоящем исследовании под социально-психологическим климатом мы понимаем качественный показатель предметного и эмоционального отношения участников коллектива друг к другу, к совместной деятельности и к образовательной среде в целом, который выступает катализатором эффективности взаимодействия и условием психологического благополучия каждого члена группы.

Вслед за И. А. Баемой под психологической безопасностью образовательной среды мы понимаем состояние защищённости участников образовательного процесса от психологического насилия, характеризующееся наличием уважительных межличностных отношений, доверия к среде и возможностью личностного саморазвития [4, 5].

Цель исследования – выявить особенности и взаимосвязь социально-психологического климата и психологической безопасности у студентов разных курсов педагогического вуза.

Гипотеза исследования: существует статистически значимая положительная связь между показателями социально-психологического климата и психологической безопасности, а их уровень имеет определённую динамику в зависимости от курса обучения.

Исследование проведено на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). Выборку составили 103 студента очной формы обучения в возрасте от 18 до 45 лет. Распределение участников по курсам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Структура выборки

Курс	Количество студентов
1-й курс, бакалавриат/специалитет	20
2-й курс, бакалавриат/специалитет	28
3-й курс, бакалавриат/специалитет	20
4-й курс, бакалавриат/специалитет	13
5-й курс, специалитет	5
1-й курс, магистратура	17
Всего	103

Методики исследования:

1. Опросник «Оценка социально-психологического климата в коллективе» (О. С. Михалюк, А. Ю. Шалыто). Позволяет измерить интегральный показатель СПК, а также его эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты [6].

2. Методика диагностики психологической безопасности образовательной среды (И. А. Баева, адаптация). Оценивает уровень защищённости участников образователь-

ного процесса от психологического насилия, удовлетворённость средой и её значимость для респондентов [4, 5].

Статистическая обработка включала расчёт средних арифметических (М), стандартных отклонений (SD), корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), а также сравнение групп с использованием U-критерия Манна – Уитни.

На рис. 1 представлены уровни социально-психологического климата и психологической безопасности студентов разных курсов и ступеней высшего профессионального образования. Средние значения параметра СПК формируют следующую линию: высокие значения на 1-м (4,38) и 2-м курсе (4,29), резкое снижение на 3-м курсе до минимального значения (3,37), затем постепенное повышение на 4-м (3,67) 5-м курсе (3,89) и у первокурсников магистратуры (4,05). Средние значения уровня психологической безопасности повторяют эту траекторию, однако её падение менее выражено: с 4,38 на 1-м курсе до 3,69 на 3-м. У всех обследованных значение психологической безопасности выше (или на уровне) значений СПК, а максимальное расхождение (0,32 балла) фиксируется на 3-м курсе.

Таблица 2

Средние показатели СПК и психологической безопасности по курсам

Курс	Среднее значение СПК	Среднее значение психологической безопасности
1-й курс, бакалавриат/специалитет	4,38	4,38
2-й курс, бакалавриат/специалитет	4,29	4,30
3-й курс, бакалавриат/специалитет	3,37	3,69
4-й курс, бакалавриат/специалитет	3,67	3,81
5-й курс, специалитет	3,89	3,98
1-й курс, магистратура	4,05	3,98

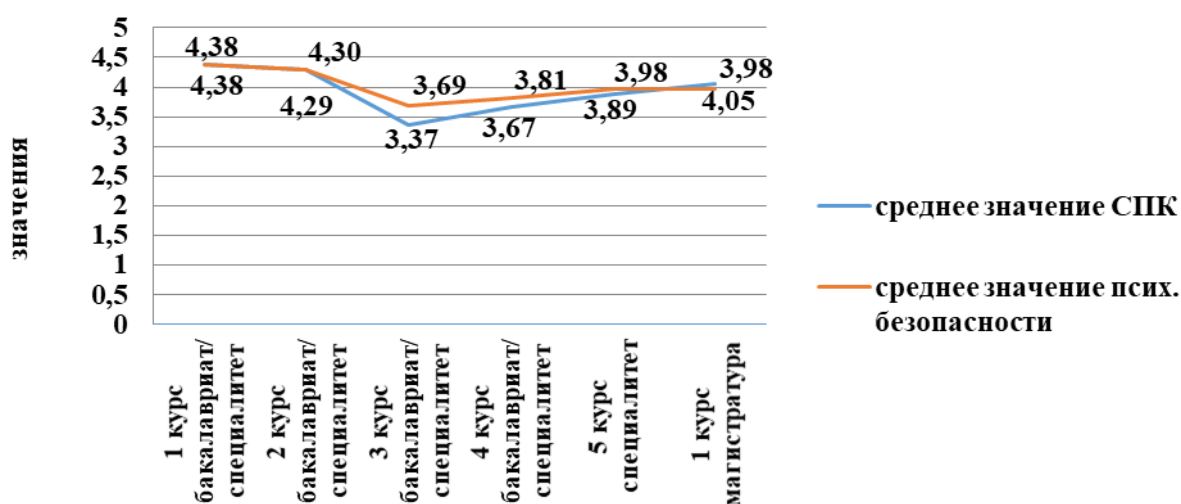


Рисунок. Уровни показателей социально-психологического климата (методика О. С. Михалюк, А. Ю. Шалыто) и психологической безопасности (методика И. А. Басовой) в зависимости от курса обучения

Для сравнения показателей между курсами использовался U-критерий Манна – Уитни. Установлено, что показатели СПК на 3-м курсе статистически значимо ниже, чем на 1-м курсе ($U = 48,0$, $p < 0,001$) и 2-м ($U = 120,5$, $p < 0,001$). Показатели психологической безопасности на 3 курсе также значимо ниже, чем на 1-м курсе ($U = 79,5$, $p < 0,001$) и 2-м ($U = 157,0$, $p < 0,01$).

Различия в показателях СПК и психологической безопасности между 4-м и 5-м курсами, а также между 5-м курсом и магистратурой не достигли статистической значимости.

Корреляционный анализ выявил статистически значимую сильную положительную связь между показателями СПК и психологической безопасности по всей выборке ($r = 0,76$, $p < 0,001$). Это означает, что студенты, выше оценивающие климат в своей группе, также выше оценивают свою защищённость и комфорт в образовательной среде вуза.

Полученные данные позволяют сделать несколько важных выводов.

1. Средние показатели СПК и психологической безопасности по всей выборке находятся в диапазоне «выше среднего» (от 3,5 до 4,5 по 5-балльной шкале). Это свидетельствует о преимущественно благоприятной атмосфере в ТГПУ.

2. Показатели СПК и безопасности достигают своего минимума на 3-м курсе. Этот феномен может быть описан как «кризис третьего курса». Возможные причины включают:

- естественное снижение учебной мотивации и появление сомнений в правильности выбора профессии [2, 7];
- охлаждение межличностных отношений после этапа активного сплочения на младших курсах;
- увеличение академической нагрузки и начало углублённой специализации;
- переоценку ценностей и формирование более критичного отношения к окружающей среде [8].

Исследования также подтверждают, что третий курс является значимой точкой для оценки психологического состояния студентов [9], на этом этапе 32% студентов испытывают страх перед будущим, что может объяснять снижение показателя психологической безопасности [10].

Важно отметить, что показатель психологической безопасности снижается не так сильно, как оценка группового климата. Возможно, чувство защищённости является более устойчивой личностной характеристикой.

3. Повышение показателей СПК и психологической безопасности на старших курсах, что может объясняться стабилизацией групповых ролей и отношений, а также завершающим этапом обучения, когда акцент смещается на профессиональную самореализацию.

4. Показатели магистрантов (СПК = 4,05, безопасность = 3,98) ниже, чем у первокурсников бакалавриата. Это объясняется, в частности, большим возрастным разбросом в магистерских группах: здесь могут учиться как недавние выпускники бакалавриата, так и люди зрелого возраста с большим жизненным и профессиональным опытом. В такой разнородной среде сложнее формируются доверительные отношения и единые

групповые нормы. В отличие от юных первокурсников, взрослые, уже состоявшиеся люди более критичны, требовательны к качеству отношений и менее склонны идеализировать среду.

5. Взаимосвязь СПК и безопасности. Обнаруженная высокая корреляция ($r = 0,76$) свидетельствует о том, что СПК и психологическая безопасность не просто сопутствуют друг другу, а тесно связаны и, предположительно, взаимно усиливают друг друга, что подтверждается высокой корреляцией. Это говорит о необходимости комплексного подхода к их формированию [4, 5].

Таким образом, можем сделать следующие выводы:

1. Социально-психологический климат и психологическая безопасность студентов ТГПУ в целом находятся на благоприятном уровне (средние значения $\approx 4,0$ из 5).

2. Уровень показателей достигает минимума на 3-м курсе, что требует специального психолого-педагогического сопровождения студентов в этот период.

3. Подтверждена сильная положительная связь между СПК и психологической безопасностью ($r = 0,76$, $p < 0,001$), что обосновывает необходимость их комплексного формирования.

Список источников

1. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. Л., 1981. 192 с.
2. Журавлёв А. Л. Психология совместной деятельности. М. : Институт психологии РАН, 2005. 640 с.
3. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999. 592 с.
4. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002. 271 с.
5. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. М., 2011. 272 с.
6. Михалюк О. С., Шалыто А. Ю. Социально-психологический климат коллектива и его диагностика // Социально-психологические проблемы производственного коллектива / под ред. Е. В. Шороховой. М., 1983. С. 44–54.
7. Новикова В. Н., Баграмян К. Т. Применение терапии (ОРКТ) в коррекции уровня учебной мотивации // Вестник Государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе. 2024. № 2. С. 45–51.
8. Капустина Т. В., Алешина А. А., Черемискина И. И. Психологическая коррекция кризисного состояния у студентов, связанного с учебно-профессиональной деятельностью // Научный журнал ВВГУ. 2025. № 4 (14).
9. Лавров Н. В., Бортник М. А., Цепилова М. О., Карелов Д. А. Значение актуальных стрессовых факторов в жизни студентов 1-го, 3-го и 6-го курсов медицинского вуза // Вестник психотерапии. 2024. Т. 1, № 92. С. 53–60.
10. Исследование РГСУ/ТАСС. Наибольшую неуверенность в будущем испытывают студенты на 3 курсе // ТАСС : [сайт]. 2024. URL: <https://tass.ru/obschestvo/17199389> (дата обращения: 28.04.2026).

Теоретико-методологические основы адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях приемной семьи

Theoretical and methodological foundations of adaptation of children left without parental care in foster families

Диана Александровна Ромашова

Diana Aleksandrovna Romashova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Павловна Молчанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, alena.molchanov@yandex.ru

Аннотация. Предложен многоаспектный анализ теоретических подходов к интерпретации понятия адаптации в контексте психологической, физиологической и социологической научных парадигм. Раскрыто сущностное содержание понятия «приемная семья» как специфического института социализации личности. Особое внимание уделено психологическим особенностям детей, оставшихся без попечения родителей, и факторам, влияющим на успешность их интеграции в приемную семью. Акцентируется значимость последствий депривационных влияний и специфики формирования нарушенной привязанности как ключевых барьеров адаптации.

Ключевые слова: адаптация, приемная семья, дети-сироты, депривация, привязанность, социализация, психологическая травма

Keywords: adaptation, foster family, orphans, deprivation, attachment, socialization, psychological trauma

Проблема социального сиротства продолжает оставаться одной из наиболее острых в современном российском обществе. В контексте государственной политики приоритетной формой устройства детей, оставшихся без попечения родителей, выступает семейное воспитание, в частности институциональная форма приемной семьи. Однако, как демонстрирует анализ научных исследований, сам факт помещения ребенка в семью не гарантирует его благополучного развития и адаптации. Ключевым условием успешности данного процесса является адаптация [1]. Адаптация в широком смысле представляет собой многоуровневый процесс вхождения ребенка в новую семейную систему, в приемную семью. В рамках нашего исследования рассматриваем адаптацию не как статичный результат, а как динамический процесс взаимного принятия, требующий мобилизации ресурсов как от ребенка, так и от приемных родителей.

Цель данной статьи – анализ теоретико-методологических основ изучения адаптации данной категории детей. Несмотря на обилие работ об адаптации в приемной семье, остаются дискуссионными вопросы: какие именно депривационные паттерны (сенсорная, эмоциональная, социальная депривация) наиболее приоритетны к коррекции в приемной семье?

Изучение теоретической базы понятия «адаптация» позволяет сделать заключение, что данное понятие носит междисциплинарный характер. Исторически термин вошел в научный оборот в XVIII в. в контексте биологии и эволюционной теории. Г. Селье описал стадии адаптационного синдрома, заложив основы понимания физиологической адаптации как механизма поддержания гомеостаза. Мы разделяем данную позицию, ведь адаптация трактуется не как пассивное приспособление, а как активный процесс взаимодействия индивида со средой, предполагающий их взаимовлияние. В психологии традиционно выделяют три ключевых аспекта адаптации: когнитивный (изменение мышления), эмоциональный (регуляция реакций) и поведенческий (освоение новых паттернов). Анализ литературы позволяет выделить виды адаптации: физиологическая, психологическая, социальная, а также профессиональная и культурная. Важно подчеркнуть, что все указанные виды взаимосвязаны: так, психологический дискомфорт неизбежно влечет за собой сбой в социальной интеграции.

В качестве методологической базы нашего исследования выступают системно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев), субъектный подход понимание адаптации как активного процесса взаимодействия личности со средой (К. А. Абульханова) и концепция нарушенной привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт).

В современной науке все большее внимание уделяется понятию «ко-адаптация» акторов приемной семьи, подчеркивающему паритетность и взаимность процесса приспособления всех членов новой семейной системы. Сложность ко-адаптации связана с проблемой паритета ее основных компонентов. В познавательном компоненте наблюдается разница ожиданий. Коммуникативно-поведенческий компонент отражает доминанту проблем. Адаптация является двусторонним процессом, и приемные родители также переживают сложности: эмоциональное истощение, чувство вины, «миф о спасении».

В трактовке Семейного кодекса РФ (ст. 152) приемная семья юридически приравнивается к договорной опеке [2]. Мы склонны рассматривать приемную семью шире: не просто как замену биологической, а как особый социально-педагогический институт реабилитации. Ее функции включают не только содержание и воспитание, но и психологическую реабилитацию ребенка, его социокультурную интеграцию. Логика нашего исследования требует уточнить, что успешность реализации данных функций напрямую зависит от уровня подготовки приемных родителей. Исследования многих ученых показывают: низкая осведомленность замещающих родителей об особенностях детей-сирот, отсутствие навыков саморегуляции могут провоцировать кризисы и вторичные отказы [3].

Категория детей, оставшихся без попечения родителей, неоднородна. Ключевым критерием выступает наличие опыта жизни в кровной семье. Первую группу составляют дети без первичного семейного опыта – «отказники», у которых не сформировано базовое доверие к миру. Вторую группу – дети с прерванным семейным опытом, пережившие травму разрыва. Для них характерны тревожность, искажение самооценки. Согласно лонгитюдным наблюдениям И. В. Дубровиной, уже к первому году жизни воспитанники домов ребенка демонстрируют регресс в коммуникативной сфере, иными словами, исследования доказывают, что дефицит общения в учреждениях интернатного типа ведет к отставанию в развитии уже к концу первого года жизни [4].

Фундаментальное значение для понимания психологии сиротства имеет понятие привязанности – устойчивой эмоциональной связи со значимым взрослым. Надежная привязанность формирует доверие к миру. Ее дефицит (депривация) ведет к эмоциональной нестабильности. В сенситивные периоды общение со взрослым выполняет медиативную функцию, обеспечивая «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский). В рамках нашего подхода именно реабилитация нарушенного механизма привязанности выступает системообразующим фактором адаптации.

В современной науке для понимания глубины проблем детей, оставшихся без попечения родителей, все чаще используется концепция неблагоприятного детского опыта. Сюда относятся физическое, эмоциональное или сексуальное насилие, пренебрежение основными нуждами ребенка, жизнь в семье с дисфункциями. Исследования показывают, что дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют значительно более высокие показатели по сравнению с общей популяцией. Родительское внимание и теплота отношений в приемной семье могут выступить значимым защитным фактором, минимизирующим последствия этих травм.

Процесс адаптации в приемной семье имеет специфическую динамику и неизбежно сопровождается кризисами. Разлука с кровной семьей переживается ребенком как горе. На стадии гнева наблюдаются тоска, идеализация прошлого, злость на приемных родителей, депрессия и чувство вины. В этот период, как мы предполагаем, поведенческие нарушения (агрессия, замкнутость) являются не следствием «плохого» характера, а защитной реакцией на страх повторного отвержения. Исследования показывают, что первый год совместного проживания является критическим, и именно в этот период поддержка родителей наиболее важна [5].

На успешность адаптации влияет комплекс факторов: возраст, пол, состояние здоровья ребенка, его предыдущий опыт, а также мотивация и состояние здоровья приемных родителей. В нашем исследовании акцент сделан на детях младшего школьного возраста. Для них, особенно нуждающихся в одобрении значимого взрослого, важнейшее значение приобретает создание безопасной среды для освоения новых социальных ролей.

Актуальность избранной проблематики подтверждается устойчивым интересом к вопросам социально-психологической адаптации приемных детей в Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). В публикациях ТГПУ последовательно разрабатывается тематика качества жизни выпускников интернатных учреждений, факторов успешной социализации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей. Ранее выполненные исследования подчеркивают значимость диагностики социально-психологических проблем как детей, так и приемных родителей, особенно в условиях сельской местности, где доступность специализированной помощи может быть ограничена. Настоящая работа продолжает данную исследовательскую традицию, фокусируясь на теоретико-методологических основаниях адаптации и возможностях их практической реализации».

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать ряд выводов, значимых для нашего дальнейшего исследования. Адаптация детей в приемной семье

представляет собой сложный процесс, интегрирующий биологические, психологические и социальные компоненты. Данный процесс требует обязательного учета индивидуальной истории травмы и депривации. Успешность адаптации не является автоматической, она напрямую зависит от способности семьи создать условия для формирования новой надежной привязанности. Понимание теоретических закономерностей служит основой для разработки программ подготовки родителей, что является ключевым фактором профилактики вторичных отказов. Таким образом, адаптация выступает фундаментальным процессом, обеспечивающим не только вхождение в семью, но и личностное развитие ребенка.

Список источников

1. Гребенникова Е. В., Фирсова О. В. Социально-психологическая адаптация детей-сирот в приемных семьях // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2009. Вып. 4 (82). С. 45–49.
2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 31.07.2023) // Собрание законодательства РФ. 1996. № 1. Ст. 16.
3. Лупекина Е. А., Смирнова М. С. Замещающая семья и качество детско-родительского контакта // Развитие социально-нравственной и профессиональной компетентности обучающихся в условиях целостного образовательного процесса : сб. науч. ст. Гомель, 2021. С. 84–87.
4. Семья Г. В., Телицына А. Ю., Лашкул М. В. Адаптация к новой реальности: обзор международных исследований специфики развития детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях и при усыновлении // Социальные науки и детство. 2024. Т. 5, № 4. С. 65–85.
5. Соломатина Г. Н., Суменко Л. В. Социальная успешность приемного ребенка как фактор эффективности замещающей семьи // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. Вып. 6 (46). С. 104–113.

**Стратегии осознанного родительства при возвращении к режиму
дошкольного образовательного учреждения
после выходных и праздников: анализ поведения детей
младшего дошкольного возраста**

**Mindful parenting strategies for children's return to preschool after weekends
and holidays: an analysis of young preschool-age children's behavior**

Анастасия Олеговна Сиволап

Anastasia Olegovna Sivolap

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Викторовна Каракулова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, karakulova@tspu.ru

Аннотация. Исследованы поведенческие реакции детей младшего дошкольного возраста (2–3 года) в период возобновления посещения дошкольного образовательного учреждения после выходных дней и праздничных периодов. Определены эффективные стратегии осознанного родительства, снижающие дезадаптацию. Показано, что соблюдение режима в выходные дни, использование ритуалов перехода и эмоциональная поддержка ребёнка достоверно снижают проявления дезадаптации при возвращении в ДООУ.

Ключевые слова: осознанное родительство, дошкольное образовательное учреждение, адаптация детей, режим дня, поведение дошкольников, эмоциональная регуляция, детская тревожность, праздничный период, ритуалы перехода, дезадаптация

Keywords: mindful parenting, preschool educational institution, children's adaptation, daily routine, preschooler behavior, emotional regulation, childhood anxiety, holiday period, transition rituals, maladaptation

Проблема адаптации детей дошкольного возраста к условиям организованного детского коллектива остаётся одной из актуальных в современной психолого-педагогической науке. Если первичная адаптация при поступлении в дошкольное образовательное учреждение (ДООУ) изучена достаточно подробно, то повторяющиеся эпизоды дезадаптации – при возобновлении посещения после выходных и праздников – остаются на периферии исследовательского интереса. Между тем нежелание идти в детский сад, капризное поведение в первые дни недели, повышенная возбудимость – всё это хорошо знакомо родителям и педагогам, работающим с детьми 2–3 лет [1].

Концепция осознанного родительства предоставляет продуктивный инструментарий для анализа подобных ситуаций [2]. Осознанный родитель – взрослый, способный рефлексировать собственные реакции и выстраивать взаимодействие, опираясь на понимание потребностей ребёнка [3, с. 49].

Цель работы – изучить поведенческие реакции детей при возвращении к режиму ДООУ и выявить эффективные родительские стратегии, снижающие дезадаптацию.

Исследование проводилось в течение половины учебного года (2025/26) на базе двух ДООУ г. Томска. В нём приняли участие 30 полных семей, чьи дети (13 мальчиков и 17 девочек) в возрасте 2–3 лет посещали первую младшую группу.

Применялся комплекс методов. Первый – структурированное наблюдение за поведением детей в первые два дня после выходных и в первые дни после праздников. Наблюдение вели воспитатели по стандартизированному протоколу: фиксировались характер прощания с родителями, уровень тревожности, включённость в коллективную деятельность, качество дневного сна и аппетит.

Второй метод – структурированное интервью с родителями (18 вопросов): режим ребёнка в выходные, характер семейного досуга, наличие ритуалов подготовки к детскому саду, эмоциональное состояние взрослых. Третий метод – анализ дневниковых записей воспитателей за 8 эпизодов возвращения к режиму ДООУ. Данные обрабатывались методами описательной статистики и качественного контент-анализа [4, 5].

Анализ данных наблюдения показал, что наиболее выраженные признаки дезадаптации отмечались у детей в понедельник после длинных выходных и в первый день после праздников продолжительностью от 5 дней. В 72% случаев прощание с родителями сопровождалось плачем или протестным поведением, у 58% детей наблюдалась сниженная включённость в групповую деятельность, у 44% – нарушения дневного сна.

Сравнительный анализ выявил два контрастных паттерна адаптации. В группе детей, чьи родители демонстрировали осознанный подход (сохранение режима, ритуалы подготовки, эмоциональная поддержка), признаки дезадаптации были значительно ниже: плач при расставании – 31%, нарушения сна – 18%. В группе, где режим не соблюдался и специальных стратегий не применялось, – 84 и 61% соответственно.

Контент-анализ интервью позволил выделить четыре ключевые стратегии эффективных родителей: сохранение режима сна в праздники (± 30 минут от привычного времени); ритуалы перехода накануне возвращения в ДООУ (совместная подготовка одежды, разговор о предстоящем дне); эмоциональное проговаривание – называние и валидация чувств ребёнка; информирование педагогов об особенностях самочувствия ребёнка в выходные [4, 5]. Длительность перерыва сама по себе не являлась определяющим фактором: при наличии осознанных стратегий дети успешнее переносили возвращение даже после длинных праздников, что согласуется с положениями ФОП ДО [6].

Результаты исследования подтверждают: поведение ребёнка при возвращении в ДООУ является системным ответом не только на разрыв с привычной средой, но и на эмоциональное состояние значимых взрослых [1]. Это делает родительскую осознанность ключевым ресурсом адаптации. Выявленные стратегии перекликаются с концепцией «якорного родительства» [7]: ребёнку необходима предсказуемость и ощущение, что переход между домашним и детсадовским пространством управляем. Ритуалы выполняют функцию «мостика» между этими мирами.

Ограничения исследования: выборка охватывала только городские ДООУ одного региона; субъективность оценок воспитателей не может быть полностью исключена.

Перспективным направлением представляется лонгитюдное изучение динамики адаптации с учётом темперамента ребёнка [8]. С практической точки зрения полученные данные обосновывают целесообразность включения блока по осознанному родительству в программы психологического просвещения в ДООУ.

Авторы выражают искреннюю благодарность воспитателям и администрации дошкольных образовательных учреждений г. Томска, принявших участие в исследовании, а также семьям, согласившимся поделиться своим опытом. Особая признательность – педагогам-психологам ДООУ, обеспечившим организационное сопровождение сбора данных.

Список источников

1. Поливанова К. Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 3. С. 1–11.
2. Овчарова Р. В. Типология и факторы формирования осознанного родительства в молодой семье // Вестник Курганского государственного университета. 2008. № 1 (11). С. 109–112.
3. Мазур Д. Н. Осознанное родительство в молодой семье // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы V Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, апрель 2019 г.). СПб., 2019. С. 48–51.
4. Режим дня дошкольника в выходные и праздничные дни: консультация для родителей // Методический центр «Аркти». URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/konsultacija-dlja-roditelei-rezhim-dnja-v-prazdnichnye-i-vyhodnye-dni.html> (дата обращения: 05.03.2026).
5. Зебзеева В. А. Организация режимных процессов в ДОО. М. : ТЦ Сфера, 2017. 128 с. ISBN 978-5-9949-1782-4
6. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 05.03.2026).
7. Системный подход в работе с семьёй дошкольника : метод. рекомендации для педагогов-психологов ДООУ // Психологическая газета. 2021. URL: <https://psy.su/feed/9637> (дата обращения: 05.03.2026).
8. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для вузов. СПб., 2017. 304 с.

Страх публичных выступлений: психологический анализ проблемы

The fear of public speaking: the psychological analysis of the problem

Евгения Максимовна Силаева

Evgeniya Maksimovna Silaeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, ums@tspu.ru

Аннотация. Исследуется проблема страха публичных выступлений как психологический феномен. Актуальность проблемы обусловлена противоречием между требованиями современного общества к владению высокими навыкам коммуникации и снижением социализации в связи с цифровизацией общества. Также малоизучена распространенность страха публичных выступлений. Приводится анализ механизмов возникновения, структуры, факторов, влияющих на формирование страха публичных выступлений. Проведен анализ возрастной динамики его формирования.

Ключевые слова: страх, публичные выступления, социальный страх, тревожность, социальная тревога, когнитивные искажения, перфекционизм, самооценка, стратегия избегания

Keywords: fear, fear of public speaking, social fear, anxiety, social anxiety, cognitive distortions, perfectionism, self-esteem, avoidance strategy

Проблема страха публичных выступлений является не новой, однако по-прежнему остается актуальной. С одной стороны, возрастают требования современного общества и особенно образовательных учреждений в развитии коммуникативной компетентности и способности к эффективной публичной самопрезентации обучающихся. С другой стороны, повышение цифровизации, зависимость от гаджетов приводят к уменьшению непосредственного общения с ранних лет, проблемам в коммуникации и социализации. Таким образом, появляется противоречие: у обучающихся формируются трудности самовыражения и публичности, развивается страх публичных выступлений как паттерн избегания в ситуации социального взаимодействия, а образовательная и профессиональная система требуют высокого уровня коммуникативных навыков.

Следует заметить, что отечественных научных исследований, посвященных измерению распространенности страха публичных выступлений, недостаточно, а имеющиеся не дают полной картины по данной проблеме. О. А. Беляевой были продиагностированы 210 обучающихся 3–5-х классов общеобразовательных школ Ярославля, и только 4 из них не испытывали тревоги в ситуации публичного выступления, у остальных она была на высоком уровне [1]. Другие отечественные исследования посвящены исследованию факторов, формирующих страх публичных выступлений, его структуры и методик преодоления.

Иная ситуация отмечается в зарубежных исследованиях, согласно которым страх публичных выступлений рассматривается как весьма распространенный феномен среди обучающихся школьного и юношеского возрастов. По результатам словацко-чешского исследования, серьезные трудности с преодолением страха публичных выступлений испытывают 32,6% студентов университетов – значительно больше, чем среди учащихся старшей школы (15,55%) [2]. В США более 61% студентов испытывают страх публичных выступлений [3]. Опрос студентов двух британских университетов показал, что наибольшее число студентов (80%) испытывают страх перед устной презентацией [4].

В современной психологии термин «страх» обозначает эмоциональное состояние, которое является реакцией человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия [5].

Отдельно принято выделять социальный страх. При этом определять его как негативную форму отношения человека к обществу, связанную с ситуациями взаимодействия с другими людьми. Теоретические исследования феномена социальных страхов отображены в работах Е. П. Ильина, К. Н. Кузнецовой, В. И. Леви, М. О. Савиной, Ю. В. Щербатых. В отличие от биологических страхов (угроза жизни, боль), социальные страхи носят опосредованный характер: объект страха сам по себе физически не опасен, но несёт угрозу психологического и социального характера – осуждения, отвержения, потери статуса. К социальным страхам относят страх отвержения, неудачи, удачи, одиночества, ответственности, страх выглядеть смешным.

Страх публичных выступлений в современной литературе описывается как разновидность социального страха, связанного с ситуациями субъективного оценивания, необходимостью говорить перед аудиторией и риском негативной реакции со стороны окружающих. Его содержание определяется не столько самим фактом речи перед людьми, сколько ожиданием осуждения, потери престижа, ошибки или неудачи, которые воспринимаются как значимые для самооценки личности [5]. «При возникновении эмоции страха затормаживаются процессы восприятия, оно становится более узким, сфокусированным на каком-то одном объекте. Мышление замедляется, становится более ригидным. Ухудшается память, сужается объем внимания, нарушается координация движений. Наблюдается общая скованность» [5, с. 21]. Человек теряет самоконтроль. Физиологические проявления страха публичных выступлений схожи с симптомами, характерными в целом для страха: повышение потливости, путанность речи, заикание, скованность движений, учащение сокращений сердца, подъем артериального давления, нарушение ритма дыхания, расширенные зрачки, тремор рук, покраснение кожных покровов, пересыхание горла [5]. Ключевым поведенческим проявлением страха является избегание: высокая самооценочная тревога публичных выступлений предсказывает более короткую продолжительность речи, что отражает буквальное «уклонение» от ситуации [6].

В научной литературе, к сожалению, не дано описание механизма формирования страха публичных выступлений. Однако возможно описать его с точки зрения страха в целом и социального страха.

На биологическом уровне страх формируется преимущественно в подкорковых структурах лимбической системы – прежде всего в миндалине, которая «взвешивает»

конкурирующие эмоции и запускает реакцию страха. Правое полушарие головного мозга играет ведущую роль в оценке угрозы и формировании негативных эмоций [5]. Амигдала активирует выброс адреналина, вызывая физиологические симптомы: дрожь, потливость, учащенное сердцебиение, пересыхание горла, расширение зрачков.

Ю. В. Щербатых указывает на биологические и социальные корни страха: биологически страх является адаптивной реакцией, однако в социальной среде он может формироваться на основе прижизненного опыта, утрачивая непосредственную связь с реальной угрозой [7]. Социальные страхи возникают в процессе социализации, постепенно вытесняя биологические страхи. Ребёнок начинает бояться не огня, а строгого учителя; не темноты, а невыученного урока. Однажды сформировавшись, социальный страх прочно ассоциируется с определёнными ситуациями и автоматически воспроизводится в них, создавая почву для новых неудач. В случае с публичными выступлениями повторение детских или прошлых неудач формирует когнитивные искажения: «выступать – стыдно, меня все засмеют, я не умею говорить на публике» и прочие. Эти мысли вызывают страх публичных выступлений, который способствует совершению ошибок, проявлению скованности и неуверенности во время выступления. Таким образом, формируется круговой цикл: негативный опыт – когнитивное искажение – страх – негативный опыт [7, 8].

Структура страха публичных выступлений включает в себя четыре компонента:

1. Когнитивный компонент включает негативные автоматические мысли, катастрофические прогнозы, дисфункциональные убеждения, ассоциированные с публичным выступлением. Человек заранее убеждён, что он забудет текст, что аудитория будет настроена критически, что малейшая ошибка будет немедленно замечена и осуждена. Эти убеждения вызывают страх ещё до начала выступления [7].

2. Эмоциональный компонент включает непосредственное переживание страха, напряжения, смущения, стыда, беспомощности, а также предвосхищающей тревоги – особого вида тревоги, возникающей задолго до ситуации выступления. Эмоция страха может приобретать устойчивый характер и формировать специфическую эмоциональную установку: человек начинает привычно ждать страха и тем самым его воспроизводит [5].

3. Физиологический компонент проявляется в виде активации симпатической нервной системы: учащённого сердцебиения, изменения дыхания, мышечного напряжения, тремора, сухости во рту, покраснения лица, потливости [5, 6]. В ситуации публичного выступления данные физиологические реакции приобретают дополнительное значение: человек начинает наблюдать за ними и интерпретировать их как признаки собственной несостоятельности, которые к тому же, по его убеждению, очевидны для аудитории.

4. Поведенческий компонент выражается прежде всего в избегании. Человек отказывается от участия в ситуациях, требующих публичного выступления, выбирает позиции минимальной заметности, ограничивает инициативу в дискуссиях, говорит тихо или торопливо, стремясь как можно быстрее завершить контакт с аудиторией [8]. Стратегия избегания, снижая страх в краткосрочной перспективе, лишает человека успешного опыта публичного выступления и тем самым закрепляет страх [9]. Кроме того, избе-

гание в образовательном контексте нередко ведёт к снижению успеваемости и ухудшению социальной адаптации [10].

Страх публичных выступлений не является врождённым – он формируется постепенно в ходе социализации. Вопросу изучения страхов в разном возрасте занимались А. И. Захаров, Л. С. Выготский, Ю. В. Щербатых. Они выделяют подростковый возраст как уязвимый период для формирования и закрепления социальных страхов. Меняется социальная ситуация развития: ведущей становится потребность в признании сверстниками. Давление на подростка также оказывает зависимость от оценки взрослых и учителей. Самооценка становится неустойчивой и целиком зависит от группового одобрения, формируется «публичное Я» – образ себя, существующий в глазах других. Если подросток переживает провал при выступлении, над ним смеются или прямо отвергают, то страх может закрепиться как устойчивая личностная черта. А это приведет к риску развития социальной фобии или застенчивости во взрослом возрасте [7, 11, 12].

Согласно А. И. Захарову, страхи у детей закономерно трансформируются от биологических (2–5 лет) через социальные (6–11 лет) к экзистенциальным (11–16 лет). Социальные страхи достигают пика у младших школьников и подростков [11].

Факторы, влияющие на формирование страха публичных выступлений, можно разделить на три группы: когнитивные, личностные и социальные. Чаще всего на формирование страха влияют сразу несколько факторов.

Среди когнитивных факторов выделяют дисфункциональные установки и когнитивные искажения: перфекционизм, катастрофизацию и негативную интерпретацию физиологических сигналов [13, 14].

Личностные факторы, влияющие на формирование страха публичных выступлений, – это заниженная самооценка, негативное самовосприятие, социально-оценочные страхи, социальная тревожность, интровертность и нейротизм [5, 6, 15]. Также выделяют сепарационную тревогу как специфический фактор студенческого возраста [16].

Социальные и средовые факторы, формирующие страх публичных выступлений: нарушение привязанности в раннем возрасте, гиперопека или отвергающий стиль воспитания, личность и стиль работы педагога, требования к обучению, социальный климат в коллективе [7, 11, 12, 17].

Таким образом, обобщая сказанное выше, можно сделать следующие выводы:

1) страх публичных выступлений является многокомпонентным видом социального страха, обусловленный ожиданием негативных внешних и внутренних реакций в ситуации выступления перед аудиторией;

2) дальнейшее изучение страха публичных выступлений и разработка психокоррекционных приемов его преодоления позволят повысить коммуникативную компетентность и успешность социальной реализации личности.

Список источников

1. Беляева О. А. Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема современных обучающихся // Системная психология и социология. 2022. № 2. С. 5–13.
2. Хмеларова З., Чонкова А., Шолтес Э. Страх публичных выступлений у учеников и студентов в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 70–

79. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2018_n4/pse_2018_n4_Chmelarova_conkova_Soltes.pdf (дата обращения: 10.03.2026).
3. Dwyer K. K., Davidson M. M. Is public speaking really more feared than death? // *Communication Research Reports* Vol. 29, No. 2. 2012. P. 99–107. URL: https://www.researchgate.net/publication/271993200_Is_Public_Speaking_Really_More_Feared_Than_Death (дата обращения: 12.03.2026).
4. Grieve R. et al. Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: a qualitative survey // *Journal of Further and Higher Education*. 2021. Vol. 45, No. 9. P. 1281–1293. URL: https://www.researchgate.net/publication/353272734_Student_fears_of_oral_presentations_and_public_speaking_in_higher_education_a_qualitative_survey (дата обращения 12.03.26)
5. Ильин Е. П. Психология страха. СПб., 2017. 352 с.
6. Gallego A. et al. Measuring Public Speaking Anxiety: Self-report, behavioral, and physiological // *Behavior Modification*. 2022. Vol. 46, No. 4. P. 782–798. URL: https://www.researchgate.net/publication/349366923_Measuring_Public_Speaking_Anxiety_Self-report_behavioral_and_physiological (дата обращения: 12.03.2026).
7. Щербатых Ю. В. Психология страха. М., 2006. 512 с.
8. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Социальные страхи и социофобии. Томск, 2007. 210 с.
9. Бек А., Эмери Г. Тревожные расстройства и фобии. Когнитивный подход. М., 2005. 240 с.
10. Краснова В. В., Холмагорова А. Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 140–150.
11. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб., 2004. 448 с.
12. Выготский Л. С. Детская психология // *Собрание сочинений* : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. Т. 4. 433 с.
13. Межина А. С., Юсупов П. Р. Страхи и тревоги студентов разного профиля обучения в контексте базисных убеждений и когнитивных искажений // *СибСкрипт*. 2025. Т. 27, № 6. С. 362–374.
14. Шутилина А. А., Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Страх публичных выступлений: психологические механизмы // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2016. № 2. С. 263–265.
15. Вырская О. Б. Проявление страха публичных выступлений в зависимости от самооценки и самовосприятия личности // *Бизнес и общество*. 2023. № 1 (37). URL: https://business-society.ru/publ/2023_god/1_37/projavlenie_strakha_publichnykh_vystuplenij_v_zavisimosti_ot_samoocenki_i_samovosprijatiya_lichnosti/56-1-0-849 (дата обращения: 15.03.2026).
16. Чахалова А. А. Изучение страха публичных выступлений у студентов с различным уровнем сепарационной тревоги // *Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки»*. 2024. Т. 1, № 5 (92). С. 212–219.
17. Цветкова Н. А. Социальная тревога у студентов социогуманитарных направлений профессиональной подготовки // *Вестник университета*. 2024. № 6. С. 220–228.

Психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников пожарно-спасательных подразделений МЧС России

Psychological features of the professional activities of employees of fire and rescue units of EMERCOM of Russia

Ксения Сергеевна Соколова

Ksenia Sergeevna Sokolova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются психологические особенности профессиональной деятельности человека в экстремальных условиях. Анализируются требования к индивидуально-психологическим свойствам и личностным качествам пожарных-спасателей. Показана высокая вероятность профессионального выгорания у сотрудников пожарно-спасательных подразделений МЧС России. Особое внимание уделено анализу стрессогенных факторов, характерных для профессиональной деятельности спасателей, а также особенностям формирования и проявления эмоциональной выносливости в условиях чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: стресс, психологические особенности личности пожарных-спасателей, совладание, профессиональное выгорание, копинг

Keywords: stress, psychological characteristics of firefighters and rescue workers, coping, professional burnout, coping strategies

Актуальность теоретического исследования психологической устойчивости сотрудников пожарно-спасательных подразделений МЧС России обусловлена возрастающими требованиями к их профессиональной деятельности в условиях современных чрезвычайных ситуаций и природных катаклизмов. Работа спасателей подразделений МЧС России связана с высоким уровнем стресса, необходимостью принятия быстрых и ответственных решений, а также постоянным риском для их жизни и здоровья. В подобных условиях изучение психологических особенностей профессиональной деятельности сотрудников пожарно-спасательных подразделений, а также экстремальных факторов, влияющих на их эмоциональное состояние и высокую вероятность профессионального выгорания, приобретает особое значение. Изучение специфики экстремальной профессиональной деятельности – важное направление современной психологической науки, в частности ее прикладных направлений – психологии труда, психологии экстремальной деятельности (в рамках медицины катастроф). Проводимые в обозначенном русле научные исследования позволяют ученым понять, как человек адаптируется к внешним условиям, сопряженным с высоким уровнем стресса, риском для жизни и интенсивными психофизиологическими нагрузками. Как известно, к таким профессиям в первую очередь относятся космонавты, спасатели, пожарные, военные, полярники и

представители других специальностей, работающие в чрезвычайных и экстремальных условиях.

Одним из основоположников психологии экстремальной деятельности в нашей стране был создатель космической психологии В. И. Лебедев. Он состоял психологом первого отряда советских космонавтов, в 1960–1971 гг. возглавлял медико-психологический отдел Центра подготовки космонавтов, расположенный в Звездном городке. В своих многочисленных научных работах В. И. Лебедев детально исследовал психическую деятельность человека в экстремальных условиях. Ученый изучал механизмы формирования нервно-психической устойчивости специалистов, работающих в особо опасных условиях. Среди ключевых трудов В. И. Лебедева были такие книги, как «Личность в экстремальных условиях» (1989), «Экстремальная психология» (2001) [1].

Во второй половине XX в. в разных направлениях психологической науки высоко востребованными и чрезвычайно популярными стали эмпирические исследования (Л. Мерфи, Р. Лазарус, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, С. К. Нартова-Бочавер, Т. Л. Крюкова и др.), связанные с преодолением последствий переживаемого людьми психоэмоционального напряжения, направленные на изучение эмоциогенного стресса и совладания с ним. Способы совладания со стрессом получили в современной науке обозначение «копинг» (от англ. to cope – «совладать», «преодолевать») [2].

Важным направлением копинга (синоним совладание) стало изучение адаптивного копинг-поведения (копинг-стратегий, а также копинг-ресурсов) у представителей экстремальных профессий. Значительный вклад в понимание психологической адаптации специалистов опасных профессий внесли сотрудники Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А. М. Никифорова МЧС России В. Ю. Рыбников и Е. Н. Ашанина. В совместной монографии «Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий» (2011) они проанализировали стресс-факторы и копинги у сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России. Исследователи разработали концепцию оценки и коррекции копинг-поведения, а также создали структурно-функциональную модель адаптации пожарных в экстремальных условиях. Их работа позволила выявить, какие психологические механизмы помогают специалистам сохранять эффективность в ситуациях повышенного риска [3].

Еще одно значимое исследование представлено в учебном пособии «Психология экстремальных ситуаций и состояний», изданном в Томском государственном университете в 2015 г. и подготовленном к печати Т. В. Рогачевой, Г. В. Залевским и Т. Е. Левицкой. Авторы проанализировали факторы психологической устойчивости личности в чрезвычайных ситуациях, механизмы адаптации к экстремальным условиям и ресурсы преодоления стресса. В работе особое внимание уделяется взаимосвязи внешних (социальных, профессиональных) и внутренних (личностных) ресурсов, которые помогают человеку справляться с кризисными обстоятельствами [4].

Теоретическую базу для изучения природы экстремальной деятельности заложил известный во всем мире канадский врач Г. Селье, создавший еще в 1930-х гг. чрезвычайно популярную в наши дни теорию стресса, описывающую общие реакции человеческого организма на воздействие различных экстремальных факторов действительно-

сти. Концепция общего адаптационного синдрома, автором-разработчиком которой был Г. Селье, показала, что организм человека, оказавшегося в экстремальных условиях, проходит через три стадии психологической адаптации к интенсивным психофизиологическим нагрузкам: 1) тревогу (фаза эустресса), 2) сопротивление (фаза резистенции) и 3) истощение (фаза дистресса).

Теория Г. Селье позволила ученым лучше понять физиологические и психологические процессы, происходящие в человеческом организме в условиях повышенных нагрузок. Г. Селье заложил основы современной психонейроэндокринологии и повлиял на подходы к профилактике и психотерапии последствий стресса в медицине и психологии [5].

Р. Лазарус и С. Фолкман разработали когнитивно-феноменологическую теорию совладания со стрессом. Согласно подходу, реакция человека на стресс зависит от когнитивной оценки угрозы и выбора стратегий преодоления. Ученые выделили два типа копинг-стратегий: направленные на решение проблемы и нацеленные на регуляцию эмоций. Эта теория стала основой для изучения того, как специалисты экстремальных профессий справляются с профессиональными и жизненными проблемами [6].

Исследования в области психологии профессиональной деятельности охватывают широкий спектр вопросов: от физиологических реакций на стресс до сложных когнитивных и личностных механизмов адаптации. Работы отечественных и зарубежных ученых не только углубляют понимание этих процессов, но и помогают разрабатывать практические рекомендации для подготовки специалистов, чья работа связана с повышенными рисками. Можно видеть, что чаще других психических состояний, возникающих под влиянием экстремальных условий профессиональной активности пожарных-спасателей, является профессионализированный (эмоциогенный) стресс. Проблема переживания профессионального стресса актуальна не только в рамках ее научного изучения. Она также признается психологическим явлением, вокруг которого вращаются многие события повседневной жизни любого человека [7].

Анализ профессиональной деятельности работников пожарно-спасательных подразделений позволяет увидеть некоторую закономерность, проявляющуюся в первую очередь непосредственно тем, что ее значительная доля приходится на экстремально тяжелые и эмоционально напряженные условия, негативно отражающиеся на их психической активности. Пожалуй, одним из главных условий и факторов активности пожарных-спасателей на своем рабочем месте выступает активное совершенствование профессионально важных свойств и личностных качеств, формирование навыков и умений, а также постоянное развитие эмоциональной и психологической устойчивости.

Понятие профессионально значимых качеств личности в отечественную психологию ввел В. Д. Шадриков в 1982 г. Он определял их как индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность его профессиональной деятельности и успешность ее освоения. Подтверждением того факта, что психология экстремальной профессиональной деятельности в качестве актуального направления научных исследований сложилась в настоящее время, являются сформированные содержательное и понятийные поля

рассматриваемого явления [8], его дифференцирование от имеющихся направлений и отраслей психологического знания [9].

Перед психологическими службами, активно работающими с работниками МЧС, как и перед специалистами-психологами других многочисленных направлений психологической науки в наши дни, довольно остро стоит проблема разработки методов диагностики психоэмоциональных состояний и эмпирического исследования личностных особенностей представителей разных профессий.

Разработка методов психодиагностики для представителей экстремальных и опасных профессий сопряжена с рядом серьезных проблем и трудностей. Во-первых, такие специалисты зачастую обладают специфическим набором личностных качеств – высокой стрессоустойчивостью, способностью к быстрому принятию решений, готовностью к риску, которые сложно измерить стандартными психологическими тестами. Во-вторых, существует проблема отбора релевантных диагностических методик: многие общепринятые в психологии тесты не учитывают специфику конкретной профессиональной деятельности (например, работу пожарных, военных или спасателей). Наконец, подбор диагностического инструментария затрудняет уникальность профессиональных вызовов: методики, эффективные для пожарных, могут не подойти спасателям или военным из-за различий в характере стрессоров и предъявляемых требований к личности конкретных специалистов.

Наиболее распространенным негативным последствием длительного профессионального стресса является профессиональное выгорание. «Профессиональное выгорание как психологический феномен привлекло внимание исследователей во второй половине XX в., хотя его проявления наблюдались задолго введения официального термина. Так, например, еще в 1953 г. в американском журнале «Psychiatry» М. С. Шварц и Дж. Т. Уилл опубликовали статью «Low morale and mutual withdrawal on a mental hospital ward» («Низкая мораль и взаимное отстранение в больничной палате»), где на примере медицинской сестры психиатрической больницы впервые представили клиническую картину профессионального выгорания.

Отечественный психолог Б. Г. Ананьев в 1968 г. в своем труде «Человек как предмет познания» назвал «эмоциональным сгоранием» состояние, возникающее у людей коммуникативных профессий и связанное с межличностными отношениями [10]. Другие отечественные психологи, такие как Н. Г. Осухова и М. А. Качалова, исследовали психологические особенности сотрудников МЧС, отмечая высокий уровень эмоционального напряжения и необходимость психологической поддержки» [11]. В начале 2000-х гг. проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности стала предметом экспериментальных исследований многих отечественных авторов (В. В. Бойко, Н. В. Водопьянова, В. Е. Орел, Т. В. Форманюк и др.) в разных видах профессий.

Профессиональное выгорание принято понимать как психологическое истощение, появляющееся вследствие длительного стресса на работе. При выгорании страдают когнитивные способности, эмоциональное и физическое состояние человека. Необходимо отметить, что выгорание действует в трех направлениях: 1) эмоциональное истощение;

2) деперсонализация – отстраненность от рабочего процесса, коллег; 3) снижение продуктивности и удовлетворенности работой.

Профессиональное выгорание у пожарных-спасателей обусловлено спецификой их профессии. В их задачи входят не только спасательные работы, связанные с пожаротушением, наводнениями, природными катастрофами и другими ЧС, но и ликвидация последствий несчастных случаев (например, дорожно-транспортные происшествия). Работа сотрудников МЧС связана со значительным физическим и психологическим напряжением, которое вызвано высокой ответственностью за людей, огромной степенью личного риска, необходимостью принятия решения в условиях дефицита времени. Также стоит заметить, что регулярные суточные дежурства нарушают нормальный режим сна и бодрствования и способствуют развитию дезадаптивных процессов у сотрудников МЧС России.

Исследования последнего времени определили, что формирование синдрома профессионального выгорания проходит три основных стадии. Первая стадия проявляется на уровне выполнения функций, независимого поведения, забывания в нужный момент слов, терминов, фактов внесения записей в реестры и т.п. Возникают перебои в выполнении простых двигательных действий. По длительности первая стадия формируется в течение 3–5 лет. Вторая стадия характеризуется снижением заинтересованности в работе, редукцией потребности в общении, росте апатии, недовольстве. На этой стадии становится заметным появление отрицательных психофизиологических проявлений, таких как психосоматика, бессонница. Период формирования данной стадии в среднем от 5 до 15 лет. Для третьей стадии характерно личностное выгорание. Характеризуется полной потерей интереса к жизни в целом, эмоциональным опустошением, отсутствием жизненных сил. Человек старается как можно меньше общаться с людьми, больше уходить в себя и уединяться. Эта стадия формируется от 10 до 20 лет [12].

Аналитический обзор проведенных исследований позволяет сделать вывод о том, что деятельность сотрудников пожарно-спасательных подразделений МЧС России чрезвычайно важна и очень опасна. Она сопровождается высоким уровнем профессионального стресса, психоэмоционального напряжения, а также высокой вероятностью развития профессионального выгорания.

Различные экстремальные условия, катастрофы, природные факторы катаклизмы, постоянный стресс, высокая ответственность и необходимость принимать решения в кратчайшие сроки оказывают существенное влияние на психику пожарных-спасателей, что может приводить к снижению их трудоспособности, конфликтам с коллегами, нарушениям дисциплины и личностным кризисам. Чтобы избежать этих факторов, нужна системная психологическая подготовка и психологическое сопровождение сотрудников МЧС России.

Список источников

1. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. М., 1989. 303 с.
2. Кoryтова Г. С., Кoryтова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 1. С. 157–170.
3. Рыбников В. Ю. Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий. СПб., 2011. 120 с.

4. Рогачева Т. В., Залевский Г. В., Левицкая Т. Е. Психология экстремальных ситуаций и состояний. Томск, 2015. 274 с.
5. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960. 254 с.
6. Lazarus R., Folkman S. Stress and Coping. New York, 1984. 356 p.
7. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006. С. 4–15.
8. Махмудова М. Э. Нервно-психическая устойчивость сотрудников МЧС с различным стажем работы // Наука. Мысль. 2016. № 10. С. 11–12.
9. Селиванов А. Э. Критерии психологической безопасности сотрудников МЧС России: субъективное благополучие, потребность в безопасности // Научный результат. 2024. Т. 10, № 1. С. 119–133.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 338 с.
11. Ливак Н. С., Еремеева С. В. Проблемы психологической профилактики и коррекции эмоционального выгорания в системе МЧС // Конфликтология. 2025. № 2. С. 32–50.
12. Беспалова О. В., Кирянова М. Л., Казакова М. В. Профессиональное выгорание сотрудников МЧС России // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2019. № 1. С. 521–523.

Природа музыкальных способностей: что делает человека талантливым?

The nature of musical abilities: what makes a person talented?

Диана Александровна Сомова

Diana Alexandrovna Somova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В рамках междисциплинарного подхода анализируются представления о специальных способностях. Рассматривается структурная модель музыкальных способностей, предложенная Д. К. Кирнарской. На основе анализа научной литературы показано, что музыкальный талант представляет собой сложную трехуровневую систему, включающую интонационный слух (эмоционально-смысловое ядро), аналитический слух (операционный компонент) и архитектурный слух (креативную вершину). Особое внимание уделяется различию понятий «одаренность» и «талант». Делается вывод, что талантливым человека делает не отдельная яркая способность, а гармоничное сочетание мотивации, техники и творческого мышления.

Ключевые слова: способности, психология способностей, специальные способности, музыкальные способности, музыкальный талант, одаренность, интонационный слух, аналитический слух, архитектурный слух

Keywords: abilities, psychology of abilities, special abilities, musical abilities, musical talent, giftedness, intonational ear, analytical ear, and architectonic ear

Способности как индивидуально-психологические особенности личности занимают одно из центральных мест в исследованиях современной психологии и педагогики. Их роль в определении успешности учебной, профессиональной и творческой деятельности человека трудно переоценить, поскольку именно наличие способностей во многом объясняет, почему люди, находясь в схожих жизненных условиях, достигают неодинаковых результатов и добиваются разных успехов.

В рамках междисциплинарного подхода, развиваемого в трудах отечественных психологов (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, А. Г. Ковалев, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков, Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес, В. И. Панов, Д. В. Ушаков), способности рассматриваются как динамические индивидуально-психологические и личностные структуры, трансформирующиеся под влиянием обучения, опыта и социокультурной среды [1–8]. При этом стоит заметить, что особой характеристикой способностей является их динамичность, и это означает, что они не остаются неизменными на протяжении жизни, а изменяются в результате воздействия внешних социальных условий (образовательная среда, условия семейного и родительского воспитания, социально-культурное и профессиональное пространство) и внутренних

усилий самого человека. Способности могут усиливаться при регулярной практике и целенаправленном развитии, ослабевать при отсутствии стимуляции или компенсироваться за счет других индивидуальных качеств человека.

Особое место в структуре способностей человека занимают специальные (профессиональные, профессионализированные) способности, к которым принято относить индивидуально-психологические и личностные особенности, обеспечивающие успешность в профессиях и конкретных видах деятельности. В современном мире, где требования к профессиональной деятельности постоянно растут, специальные способности приобретают особую значимость. Эти уникальные качества позволяют индивиду достигать высоких результатов в конкретной области деятельности, будь то наука, искусство или спорт.

В отличие от общих (умственных) способностей, влияющих на эффективность широкого спектра задач, специальные способности имеют четко выраженную предметную направленность: к их числу относят музыкальные, литературные, математические, лингвистические, инженерно-технические, художественные, педагогические, управленческие и другие виды способностей. Обзор имеющихся эмпирических исследований в области психологии специальных способностей (В. Д. Шадриков, Е. Ф. Яценко, А. В. Карпов, Д. К. Кирнарская, П. Скиллер, К. Тэкэкс, М. Карне и др.) показывает, что пик развития многих из них приходится на определенные возрастные периоды онтогенеза: например, музыкальные и лингвистические способности наиболее активно формируются в дошкольном и младшем школьном возрасте, математические и изобразительно-художественные – в подростковом возрасте, тогда как организаторские, управленческие, литературные способности достигают расцвета в зрелые годы [9–13].

Психологический анализ возрастных закономерностей развития специальных способностей приобретает особую ценность: понимание сензитивных периодов позволяет оптимизировать психолого-педагогические стратегии и разрабатывать эффективные программы профессиональной подготовки востребованных в современных условиях специалистов.

Актуальность изучения специальных способностей обусловлена их высоким прикладным значением – углубленное понимание механизмов формирования и развития данного феномена открывает новые возможности для профориентации, профотбора и индивидуализации обучения. При этом научное сообщество, начиная со времен Античности, продолжает дискутировать о соотношении врожденных задатков и влияния окружающей среды на способности, о структуре способностей и критериях их диагностики, что подчеркивает необходимость дальнейшего теоретического и эмпирического осмысления этой проблемы, разработки валидных и надежных методов их диагностики [14].

Значительный интерес выдающихся исследователей способностей – Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына, В. С. Мерлина, В. М. Русалова, Э. А. Голубевой и их последователей, сосредоточен на выявлении механизмов взаимодействия врожденных задатков и внешних условий, способствующих или препятствующих раскрытию личностного потенциала индивида [15–19].

Цель данной статьи – систематизировать имеющиеся современные научные представления о специальных способностях, в частности о музыкальной одаренности и таланте, проанализировать ключевые подходы к их типологизации, выявить возможные перспективные направления дальнейших исследований в этой области.

Когда говорят о музыкальных способностях и музыкальном таланте, как высоком уровне их проявления, обычно вспоминают людей, которые с детства играют сложные пьесы или без ошибки подбирают мелодии на слух. Из-за этого кажется, что талант – это редкий дар, который либо есть с рождения, либо его нет. Однако современная психология музыкальных способностей, и в особенности работы российского музыковеда, доктора психологических наук, профессора Дины Константиновны Кирнарской, убедительно доказывают: талант – это не только врожденные предрасположенности, а сложная, иерархически организованная система.

Для того чтобы понять природу музыкальных способностей, нужно уметь различать понятия «одаренность» и «талант». В научной монографии «Музыкальные способности» (2004) Д. К. Кирнарская дает четкое определение: «Обобщенная модель таланта предполагает триединство операционной части (способностей), творческой части (одаренности) и эмоциональной части (мотивации)» [20, с. 55]. Из этой формулировки следует, что одаренность – это лишь потенциал, совокупность задатков и способностей, которые сами по себе еще не гарантируют выдающихся результатов. А талант – это одаренность, направленная на сильную внутреннюю мотивацию и способность к творчеству, т.е. к созданию нового. Можно обладать прекрасным слухом и хорошей памятью, но без желания ежедневно трудиться и без умения устанавливать эмоциональную связь с музыкальной композицией данные способности не будут развиты в полной мере и не принесут ожидаемого результата.

Д. К. Кирнарская предлагает рассматривать музыкальный талант как иерархическую структуру, состоящую из трех уровней. Эта структура подробно изложена в статье «Структурная модель музыкального таланта и её роль в диагностике детской одарённости» [21]. Базовым, фундаментальным уровнем музыкального таланта является интонационный слух. Интонационный слух (от Асафьевского «музыка – искусство интонируемого смысла») в данном случае воплощает мотивацию – особое свойство восприятия, когда значение музыкального послания и его эмоциональное наполнение вызывают у слушателя сочувствие и понимание [21, с. 134].

Именно интонационный слух представляет собой психологическое основание для возникновения и поддержания музыкальной мотивации. Что это означает? Человек с хорошо развитым интонационным слухом слышит в музыке не просто последовательность звуков разной высоты и длительности. Он слышит в ней и различные эмоции и чувства, такие как грусть, восторг, удивление, радость, стыд, вину, волнение и др. Музыка организована так, чтобы человек воспринимал ее едва ли как живое существо, как обращенный к нему голос – музыка общается со слушателем, создавая эффект присутствия собеседника и избавляя от одиночества [20, с. 61].

Интонационный слух берёт своё начало в интонациях человеческой речи, с помощью которых мы с рождения передаём эмоции и отношение к окружающему. Именно

этот компонент, по мнению Д. К. Кирнарской, является «ядром музыкальности» – тем самым качеством. Если ребенок хорошо чувствует, как звучит музыка (ее настроение и эмоции), то он сам очень хочет заниматься музыкой. В этом случае музыка для него как способ говорить с миром и понимать его. Именно такие дети, даже если у них не всё получается идеально с техникой, реже бросают музыкальную школу.

Над интонационным слухом надстраивается аналитический слух, в который входят чувство ритма, чувство высоты звука и музыкальная память [21, с. 133]. Аналитический слух отвечает за высотно-ритмическое различение музыкальных элементов и их объединение в структуры языкового типа. Аналитический слух подобен языку и речи: нельзя говорить, не понимая сказанного [20, с. 141].

Подобно тому, как ребенок осваивает фонемный строй родного языка, музыкант овладевает звуковысотными и ритмическими закономерностями музыкальной речи. В структуру аналитического слуха входят чувство музыкальной высоты, чувство музыкального интервала, ладовое чувство, гармонический слух, внутренний слух и музыкальная память. Способность к аналитическому восприятию музыки является необходимым, но недостаточным условием проявления таланта. Многие думают, что главное – уметь точно читать ноты и чисто играть. Да, аналитический слух этому помогает. Но музыка – не набор инструкций. Без интонационного слуха она теряет душу, а без архитектурного слуха – форму. И тогда даже самое безупречное по технике исполнение остаётся лишь набором звуков, а не искусством.

Вершиной таланта, по Д. К. Кирнарской, является композиторская одаренность, состоящая из архитектурного слуха и музыкального воображения [21, с. 134]. Архитектурный слух – способность музыканта распознавать форму музыкального произведения: улавливать основные мотивы и отдельные мелодии, которые постепенно складываются в целостную композицию. Д. К. Кирнарская подчеркивает, что эстетический контролер рассматривает предложенный музыкальной фантазией готовый результат и, в зависимости от оценки его эстетического качества, принимает или отвергает его [20, с. 227–228]. Без него исполнение легко распадается на отдельные красивые эпизоды, не складывающиеся в единую картину.

Музыкальное воображение – это дар порождать новое: оригинальную композиторскую стилистику или уникальную исполнительскую концепцию. Д. К. Кирнарская отмечает, что наличие полноценной музыкальности, т.е. сочетания интонационного и аналитического слуха, еще не гарантирует проявления креативности. Далеко не каждый эмоционально отзывчивый и технически оснащенный музыкант становится творцом. Наиболее явные различия пролегают между свойствами, нацеленными на обучение и приобретение навыков, с одной стороны, и свойствами, на которые опираются открытия и творческие проекты – с другой [20, с. 230].

Структурная модель музыкального таланта, разработанная Д. К. Кирнарской, имеет важное практическое значение для музыкальной педагогики и психологии. Эта модель помогает преодолеть распространенные иллюзии относительно природы таланта. Нередко педагоги и родители делают ставку на детей с эффектными данными – абсолютным слухом или виртуозной техникой, не замечая менее ярких учеников, у которых

глубже переживание музыки и серьезнее внутренняя работа слуха. Между тем именно второй путь нередко оказывается более перспективным.

Модель Д. К. Кирнарской показывает: талант – это не одна яркая черта, а целостная система, где важны и эмоциональная отзывчивость, и техническая оснащенность, и чувство формы. Она позволяет правильно расставить акценты в музыкальном обучении. Если у ученика развит интонационный слух – способность слышать в музыке живое высказывание – у него есть главный двигатель таланта. Остальные компоненты можно и нужно развивать в процессе обучения. Д. К. Кирнарская подчеркивает, что талант формируется на пересечении природных задатков, личностной активности и условий музыкального воспитания.

Отдельного внимания заслуживает вопрос диагностики музыкального таланта. Структурная модель легла в основу батареи тестов, апробированных на тысячах испытуемых. Д. К. Кирнарская сообщает, что для апробации модели был создан аппарат тестирующих инструментов, позволяющий осуществить раннюю диагностику музыкальных способностей ребенка с целью проектирования траектории его личностного и профессионального становления [21, с. 133].

Результаты тестирования десяти тысяч учащихся первых и вторых классов московских школ показали, что представленная модель музыкального таланта и соответствующий ей диагностический инструментарий позволяют с большой долей достоверности выявить потенциально одаренных детей и определить успешность их дальнейшего музыкального развития [21, с. 133].

Для выявления интонационного слуха применяется методика «Музыкальные пары», где испытуемый должен определить, меняется ли смысловое наклонение музыкальной фразы при варьировании исполнительских нюансов – темпа, артикуляции, динамики. Для диагностики архитектурного слуха и креативного потенциала используются задания по элементарной композиции, где оценивается умение выстроить завершенное музыкальное высказывание из предложенных интонационных блоков.

Таким образом, концепция музыкального таланта, предложенная Д. К. Кирнарской, предоставляет логичное объяснение природы музыкальных способностей. В этой модели талант рассматривается не как мистический дар, а как трехуровневая структура: интонационный слух, который служит эмоционально-смысловым ядром и источником мотивации; аналитический слух, выступающий в роли операционно-языковой основы; и музыкальная креативность, объединяющая архитектурный слух с умением создавать новое. Гармоничное взаимодействие этих компонентов формирует музыкальный талант.

Значимость данной модели заключается в акценте на важности развития и педагогических усилий. Талант – это результат не только природных данных, но и целенаправленного обучения, самосовершенствования и творческого подхода. Это живая целостность в динамике, в которой смысл соединяется с дисциплиной ума и волей к созиданию порядка.

Список источников

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
2. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 312 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 2007. 358 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 317 с.
5. Ковалев А. Г. Психология литературного творчества. Л., 1960. 136 с.
6. Лейтес Н. С. Психология одаренных детей и подростков. М., 1996. 95 с.
7. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М., 2011. 464 с.
8. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. М., 2005. 299 с.
9. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М., 2019. 273 с.
10. Яценко Е. Ф., Карпов А. В. Психология общих и специальных способностей. Челябинск, 2009. 600 с.
11. Скиллер П. Умный старт: развитие умственных способностей в раннем возрасте. Минск, 2004. 144 с.
12. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М., 2004. 496 с.
13. Тэкэкс К., Карне М. Одаренные дети. М., 1991. 376 с.
14. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. Вып. 1 (23). С. 28–37.
15. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. 335 с.
16. Небылицын В. Д. Проблемы психологии индивидуальности. М., 2000. 682 с.
17. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь, 1990. 107 с.
18. Русалов В. М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: теоретико-экспериментальные исследования. М., 2024. 278 с.
19. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993. 304 с.
20. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. М., 2004. 493 с.
21. Кирнарская Д. К. Структурная модель музыкального таланта и её роль в диагностике детской одарённости // Мир науки, культуры и образования. 2018. № 4 (71). С. 133–135.

Трудности психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в общеобразовательных учреждениях

Difficulties of psychological and pedagogical support of gifted students in general educational institutions

Эльмира Сергеевна Тарасова

Elmira Sergeevna Tarasova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Представлены теоретические и методологические основания феномена детской одаренности. Дан аналитический обзор психолого-педагогической литературы, освещающей предметное и содержательное поля понятий «способности», «одаренность». Обозначены наиболее актуальные направления и злободневные трудности психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в образовательных учреждениях. Показаны возможные пути решения обозначенных трудностей в современной социокультурной образовательной среде.

Ключевые слова: одаренные дети, талант, общие способности, специальные способности, психолого-педагогическое сопровождение, психология способностей, одаренность

Keywords: gifted children, talent, general abilities, special abilities, psychological and pedagogical support, psychology of abilities, giftedness

Перед современной системой общего образования России сегодня стоит ряд важных целей и задач. Одной из них выступает выявление и поддержка способных и одаренных обучающихся. Согласно Национальному проекту «Молодежь и дети», запущенному в действие Указом Президента РФ в 2024 г., поддержка одаренных и талантливых детей должна к 2030 г. составить не менее 100% [1]. В контексте обеспечения поддержки одаренных и талантливых детей и молодежи, первостепенная ключевая задача, стоящая перед психологической службой образовательных учреждений, заключается в идентификации и профессионально грамотном психолого-педагогическом сопровождении таких обучающихся.

Как известно, практика отбора и обучения одаренных детей берет свои корни предположительно в Древнем Китае (5000 гг. до н. э.). Именно тогда в разных концах страны отбирали наиболее способных и одаренных детей для подготовки к службе при дворе китайского императора.

Великие философы Античности воспринимали одаренность как божественный дар – отсюда и вошло это слово в повседневный научный обиход. Мыслители эпохи Просвещения большое внимание уделяли противопоставлению врожденной и приобре-

тенной (божественной) природы способностей, изучению способностей и безумия как источников творчества.

К середине XIX в. исследование проблемы одарённости в философии подготовило почву для научного анализа этого феномена в психологии. Одаренность начали связывать с реальными явлениями: индивидуально-психологическими особенностями человека, внешними (социальными) факторами, а для их исследования стали применять эмпирические и математико-статистические методы.

Британский антрополог и естествоиспытатель Ф. Гальтон в своем трактате «Наследственный гений», увидевшем свет в 1869 г., предпринял первую в истории научной психологии попытку доказать экспериментальным путем, что выдающиеся способности являются результатом действия наследственных факторов.

В отечественной науке одним из первых определение понятия «одаренность» дал в 1940 г. в своей статье «Способности и одаренность» Б. М. Теплов. По его мнению, одаренность следует понимать как своеобразное сочетание способностей и факторов среды, от которых зависит возможность достижения успеха [2].

Для определения предметного и содержательного полей понятия «одаренность» в наши дни обратимся к «Большому психологическому словарю» (серия «Психологическая энциклопедия»), изданному в 2003 г. под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко: «...одаренность общая... – уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельности, в которых человек может достичь больших успехов» [3, с. 311]. И, соответственно, далее приводится определение понятия «одаренные дети», согласно которому это «дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность» [3, с. 311].

При всей многочисленности и разнообразии имеющихся определений одаренности, в зарубежной психологии многие годы в качестве рабочего использовали определение, сформулированное в 1972 г. в отчете Государственного отдела образования Конгрессу США, согласно которому выделяются следующие параметры одаренности: функциональные или потенциальные возможности ребенка в таких областях, как интеллектуальная, академическая, творческая, художественная, в сфере общения или психомоторики [4].

Достаточно долгое время в отечественной психологии наиболее популярным было определение, представленное в 1998 г. большим коллективом ведущих отечественных специалистов в «Рабочей концепции одаренности» (ответственный редактор Д. Б. Богоявленская, научный редактор В. Д. Шадриков). Документ был разработан по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации и представлял собой обобщение состояния знаний в области психологии одаренности на начало 2000-х гг. [5].

Согласно данному документу, «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [6, с. 7].

В 2019 г. уже с позиции системогенетического подхода В. Д. Шадриков предпринимает попытку совершенно по-новому раскрыть проблему одаренности, постулирует

мую им как «системное взаимодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности» [7, с. 16].

И все же на сегодняшний день в психологической науке нет единого общепринятого определения одаренности, что может говорить о том, что способности и одаренность – это явления глубокие, многогранные и недостаточно разработанные. Представляя оригинальный подход В. Д. Шадрикова, сформировавшийся на лучших традициях отечественной науки, заложенных в трудах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова и продолжающий череду исследований, составивших гордость отечественной психологической науки советского периода, в предисловии к книге В. Д. Шадрикова «Способности и одаренность человека» (2019) А. Л. Журавлев, В. А. Мазиллов констатировали: «Проблема способностей явно принадлежит к числу классических, “вечных”. Это означает, что человечество уже не одно тысячелетие пытается осмыслить эту проблему и найти подходы к ее решению... Понятно, что в итоге мало кому удастся в существенной степени продвинуться в ее постижении и разработке» [7, с. 10].

Известный исследователь обозначенной проблемы Д. В. Ушаков замечает, что «одаренные дети – очень ценная, но и весьма хрупкая часть нашего общества. Вопреки распространенному убеждению, что одаренность сама может пробить себе дорогу, научные исследования показывают обратную картину. Одаренные дети в своем развитии подвержены особому риску» [8, с. 5]. Одним из источников этого риска являются трудности контактов со сверстниками, свойственные в особенности исключительно одаренным детям. Дело в том, что ребенок с «высокими интеллектуальными способностями очень далеко отрывается от сверстников (на 3–4 года умственного развития и более), у него возникают особые интересы, в результате он оказывается в изоляции от своей группы, часто подвергается насмешкам и гонениям» [8, с. 5].

В исследованиях французских психологов, проведенных под руководством Ж.-Ш. Террасье, особое внимание обращается на свойственное многим одаренным и способным детям явление диссинхронии развития, заключающейся в том, что «при опережающем развитии отдельных функций одаренные дети в других отношениях не отличаются от своих ровесников или даже иногда уступают им» [8, с. 5].

Часто встречающимся проявлением диссинхронии может быть слабое развитие мелкой (тонкой) моторики у интеллектуально одаренных обучающихся в дошкольном и младшем школьном детстве. «Мелкая моторика, как известно, является важнейшим компонентом развития письма, то есть условием успешного освоения правописания в младших классах. В результате в младших классах школы некоторые интеллектуально одаренные дети оказываются слабо успевающими, а их особые возможности и потребности – невостребованными. У них теряется учебная мотивация и может развиться стойкое отвращение к школе» [8, с. 5]. Другим, менее распространенным, но еще более драматичным, хотя и реже встречающимся проявлением диссинхронии у одаренных детей является дислексия (слабое развитие речи).

«Проблема развития одаренности распадается на более частные: выявление, обучение и развитие одаренных детей с учетом специфики самих одаренных и типов образовательных учреждений; создание условий и возможностей для развития одаренности» [9, с. 5–6] – на сегодняшний день это вызовы, с которыми сталкивается современная система образования. Вместе с тем «от решения этих вызовов будет зависеть “прорыв” в ряде важных областей, в частности, таких как внутренняя природа творческого процесса и его моделирование (А. М. Матюшкин, Д. Б. Богоявленская), накопление и структурирование опыта субъектной активности (А. К. Осницкий), создание новых эффективных обучающих технологий (Н. Б. Шумакова)» [9, с. 4].

Педагоги-психологи также встречаются с рядом трудностей в работе с одаренными детьми. В первую очередь это вопросы психодиагностики. «Вопрос об отборе одаренных детей лишь на первый взгляд имеет чисто прикладной характер. На самом деле этот вопрос не может быть решен с помощью даже самых полных и подробных каталогов диагностических методик, если нет ясного и полного понимания, что именно отличает одаренных детей от всех остальных и как можно обнаружить это отличие» [10, с. 14], – пишет Е. И. Щебланова в книге «Психологическая диагностика одаренности школьников».

Основу системы образования составляют общеобразовательные школы, ориентированные на обучение детей со стандартными образовательными потребностями. Весь процесс обучения в таких школах заточен на то, чтобы дать обучающимся базовые знания. В повседневной реальной обыденности школьной жизни педагоги-предметники могут посредством метода включенного наблюдения выявить детей, которые не справляются с образовательной программой, и вся работа в классе может быть направлена лишь на то, чтобы помочь этой категории детей освоить базовые знания и навыки.

Те обучающиеся, у которых способности к усвоению знаний выше, чем у остальных (условно отнесем их к категории детей с признаками одаренности), воспринимаются учителями как категория детей, не нуждающаяся в их особом внимании, поскольку такие обучающиеся обычно без особого труда справляются с заданиями и самостоятельно решают проблемные ситуации, которые возникают в процессе обучения, не привлекая к себе повышенного внимания со стороны педагогов. Нетрудно догадаться, что такая обыденность в последующем имеет негативные последствия для учебной мотивации одаренного обучающегося.

В психолого-педагогической литературе среди причин разнообразных проблем одаренных и способных детей отмечается их особая уязвимость в силу стремления к совершенству, ощущения неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкой самооценки, нереалистических целей, сверхчувствительности, гиперактивности и постоянного реагирования на всевозможные стимулы и раздражители, потребности (жажды) во внимании взрослых и нетерпимости к окружающим, их поступкам и мнениям [11]. Успешная самореализация одаренности требует умения решать не только интеллектуальные, но и другие личностные и межличностные проблемы, рисковать, поддерживать свою самооценку и уверенность в собственных силах, регулировать отношения с окружающими.

Наконец, в качестве еще одной категории трудностей психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся выделяется проблема подготовки педагогов,

которые могли бы эффективно работать с одаренными детьми. В частности, в связи с такой проблемой Л. В. Поповой, Н. В. Дудыревой, М. М. Кашаповым были предприняты попытки по определению профессионально значимых качеств у разных групп специалистов в целом и профессионально важных качеств педагога в работе с одаренными обучающимися [12, 13].

Ввиду высокой актуальности и востребованности психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в образовательном учреждении, нами был разработан авторский проект «Инженерное будущее: комплексная программа психолого-педагогического сопровождения юных талантов в сфере высоких технологий», который представляет собой инновационную модель психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в сфере инженерного образования.

Проект был представлен нами на конкурсе инновационных площадок Томского института повышения квалификации работников образования (ТОИПКРО) и прошел конкурсный отбор. Целью данного проекта является создание в средней общеобразовательной школе № 65 г. Томска инновационной среды, обеспечивающей психологическую диагностику, системное развитие и поддержку инженерных способностей, обучающихся на основе комплексного психолого-педагогического сопровождения.

С 1 сентября 2024 г. в образовательном учреждении началась реализация обозначенного проекта, направленная на создание новой образовательной среды, отвечающей современным запросам цифровой экономики и стратегическим приоритетам развития России. Проект «Инженерное будущее: комплексная программа психолого-педагогического сопровождения юных талантов в сфере высоких технологий» обеспечивает раннюю идентификацию, системное развитие и поддержку инженерных способностей обучающихся на основе комплексного психолого-педагогического сопровождения. Его практическая и инновационная ценность заключается в целостной интеграции инженерных программ и постоянной психологической поддержки учащихся, что дает устойчивый результат в виде мотивированных, психологически и эмоционально зрелых выпускников.

Проект «Инженерное будущее: комплексная программа психолого-педагогического сопровождения юных талантов в сфере высоких технологий» также предлагает решение теоретических вопросов и прикладных задач, обозначенных в данной статье. С 2025 г. средней общеобразовательной школе № 65 г. Томска присвоен статус инновационной площадки ТОИПКРО.

Список источников

1. Национальный проект «Молодежь и дети». URL: <http://government.ru/rugovclassifier/914/about/> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., 2009. 638 с.
3. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М., 2009. 811 с.
4. Баграмянц М. Л. Психология одаренности, эксперимент, практика. М., 2003. 159 с.
5. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М., 2005. 175 с.
6. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 90 с.
7. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М., 2019. 274 с.

8. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. М., 2000. 80 с.
9. Бердникова А. Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 240–242.
10. Щербланова Е. И. Психологическая диагностика одарённости школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М., 2004. 367 с.
11. Лейтес Н. С. Психология одаренных детей и подростков. М., 1996. 95 с.
12. Дудырева Н. В. Структура профессионально-важных качеств педагога в работе с одаренными обучающимися // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 174–178.
13. Кашапов М. М. Подготовка учителя к работе с одаренными обучаемыми // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2013. Т. 16. С. 3–13.

Использование сказкотерапии в коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста

The use of fairy tale therapy in the correction of aggressive behavior in preschool children

Алина Алексеевна Федотова

Alina Alekseevna Fedotova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается проблема агрессивного поведения детей дошкольного возраста и возможности его коррекции средствами сказкотерапии. Представлены основные подходы к пониманию агрессии и агрессивности, обозначены причины агрессивных проявлений у дошкольников. Особое внимание уделено сказкотерапии как методу психолого-педагогической коррекции: охарактеризованы ее функции, формы применения и механизм воздействия на агрессивное поведение ребенка. Обосновывается вывод о том, что сказкотерапия является одним из эффективных и возрастосообразных средств коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: агрессивное поведение, дети дошкольного возраста, сказкотерапия, коррекция поведения, психолого-педагогическая помощь

Keywords: aggressive behavior, preschool children, fairy tale therapy, behavior correction, psychological and pedagogical assistance

Детская агрессивность является сложным и многогранным явлением, которое нередко вызывает тревогу у родителей, педагогов и психологов. Она может проявляться по-разному: от резких слов и насмешек до драк. Чтобы понять, почему ребенок ведёт себя агрессивно, важно обратиться к научным исследованиям, которые раскрывают глубинные причины такого поведения. Ещё З. Фрейд в работе «Инстинкты и их разновидности» (1915) рассматривал агрессию как проявление врождённого инстинкта разрушения. По его мнению, этот инстинкт может быть направлен как вовне – на окружающих, так и внутрь – в форме самокритики или самоповреждения.

В детском возрасте механизмы самоконтроля ещё не сформированы окончательно, поэтому импульсы агрессии проявляются особенно ярко. К. Лоренц, в свою очередь, в книге «Агрессия, или Так называемое зло» (1963), видел в агрессии биологический смысл: она помогает выживать, отстаивая свои интересы и место в группе. У детей это может выражаться в борьбе за игрушки или лидерство среди сверстников.

В работах отечественных психологов (Л. С. Выготский, С. Л. Колосова, Г. Э. Брелав, Л. В. Пасечник, А. Г. Долгова) неоднократно подчёркивалась социальная природа детской агрессивности. Утверждается, что ребенок усваивает модели поведения через

взаимодействие с окружающими [1, 2]. Если в семье или детском коллективе преобладают конфликты, малыш воспринимает их как норму и начинает действовать аналогичным образом.

Современные исследования И. А. Фурманова позволяют глубже понять механизмы детской агрессии. Он выделяет два ее типа: инструментальную, когда ребенок использует агрессию как средство достижения цели (например, чтобы отобрать игрушку), и враждебную, цель которой – причинить вред другому [3]. М. В. Осорина подчеркивает значение эмоциональной среды, в которой растет ребенок. Если дома царит атмосфера понимания и поддержки, если взрослые готовы обсуждать чувства и находить конструктивные решения конфликтов, вероятность проявления агрессии снижается. Напротив, авторитарный стиль воспитания, жесткие наказания и отсутствие эмоциональной близости создают почву для накопления напряжения, которое рано или поздно прорывается наружу [4].

Как же помочь ребенку справиться с агрессией? Психологи предлагают опираться не на запреты и наказания, а на развитие навыков саморегуляции и эмпатии. Важно создать безопасную среду, где ребёнок может выражать свои эмоции без страха осуждения, учиться понимать чувства других и находить мирные способы решения споров. В случаях устойчивой агрессивности арт-терапия помогает проработать глубинные причины поведения и выработать новые модели реакций.

Таким образом, детская агрессивность – не просто «плохое поведение», а сигнал о том, что ребенок испытывает трудности: будь то внутренний дискомфорт, проблемы в общении или недостаток навыков эмоциональной регуляции. Понимание ее природы с опорой на научные исследования позволяет выстроить грамотную поддержку – такую, которая поможет малышу научиться управлять своими чувствами и строить гармоничные отношения с окружающими.

Агрессивное поведение детей дошкольного возраста в настоящее время рассматривается (Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс) как одна из значимых психолого-педагогических проблем. Проявления агрессии затрудняют взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, осложняют включение в совместную деятельность, препятствуют усвоению социально приемлемых норм общения и могут закрепляться как привычный способ реагирования на трудности, запреты и конфликты.

Актуальность данной проблемы, по А. А. Реану, определяется не только частотой агрессивных проявлений в дошкольной среде, но и тем, что именно в этот период закладываются основы саморегуляции, эмоционального отклика, социальных установок и моделей поведения. В связи с этим особую значимость приобретают такие методы коррекционной работы, которые соответствуют возрастным особенностям ребенка, не вызывают у него выраженного сопротивления и позволяют воздействовать не только на внешние проявления агрессии, но и на их внутренние причины [5].

Дошкольный возраст имеет особое значение для становления личности ребёнка. Именно в этот период интенсивно развиваются воображение, эмоционально-волевая сфера, произвольность поведения, формируются первые устойчивые способы общения и взаимодействия с окружающими. Л. С. Выготский связывал психическое развитие ре-

бенка с усвоением культурных способов поведения, а Д. Б. Эльконин отмечал, что ведущая деятельность в каждом возрастном периоде во многом определяет личностное и эмоциональное развитие ребенка [1, 6].

В дошкольном возрасте ребенок активно осваивает правила, учится соотносить свои желания с требованиями ситуации, начинает понимать чувства других людей и регулировать собственные импульсы. Если же на данном этапе закрепляются разрушительные способы реагирования, это может в дальнейшем осложнять социализацию ребенка. Именно поэтому дошкольный возраст следует рассматривать как наиболее благоприятный период для своевременной коррекции агрессивного поведения.

В отечественной психолого-педагогической литературе подчеркивается, что агрессивное поведение дошкольников обусловлено совокупностью различных факторов. Одной из важнейших причин этого, по мнению А. А. Реана, выступают особенности семейного воспитания: дефицит эмоционального контакта со значимым взрослым, жесткость и непоследовательность требований, постоянные конфликты в семье, отсутствие четких границ дозволенного. Наряду с этим агрессивные реакции могут быть связаны с недостаточной сформированностью навыков саморегуляции, импульсивностью, трудностями в понимании и выражении собственных чувств. Немаловажную роль играют и проблемы общения со сверстниками: неумение договариваться, учитывать позицию другого, принимать правила совместной игры, конструктивно разрешать конфликтные ситуации [5]. Таким образом, агрессивное поведение ребенка следует рассматривать не как изолированную проблему, а как проявление более глубоких эмоциональных, коммуникативных и социальных затруднений.

Агрессивное поведение у детей может выступать как неадаптивная копинг-стратегия, направленная на немедленное устранение эмоционального напряжения или давления, даже если такой способ решения проблем неэффективен в долгосрочной перспективе. Например, в стрессовой ситуации ребенок может выбирать агрессивные действия как форму преодоления стресса, не задумываясь о долгосрочных последствиях. Копинг-поведение агрессивных детей часто формируется под влиянием семейного родительского воспитания, социальных условий или внутренних конфликтов, а не является врожденной чертой. Например, агрессия может быть способом привлечь внимание родителей или доказать свое право на существование, если в семье царят напряженность или недостаток эмоциональной поддержки [7].

Коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста в психолого-педагогической практике осуществляется с помощью различных методов, направленных на снижение эмоционального напряжения, развитие саморегуляции и освоение социально приемлемых способов взаимодействия. В работе с дошкольниками применяются игровые методы, элементы арт-терапии, беседа, упражнения на развитие самоконтроля и коммуникативных навыков. Каждый из этих подходов обладает собственным коррекционным потенциалом, однако в дошкольном возрасте особую значимость приобретает сказкотерапия, поскольку она объединяет в себе сюжет, образ, символ, игру и эмоциональное проживание ситуации. Именно это делает ее особенно доступной ребенку и позволяет воздействовать не только на внешние формы агрессии, но и на внутренние переживания, лежащие в их основе.

Сказкотерапия в отечественной литературе рассматривается как метод психологической помощи, диагностики, развития и коррекции, основанный на использовании сказочного сюжета, образов и символов для обращения к внутреннему миру ребенка. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева подчеркивает, что сказка в психологической работе позволяет передавать ребенку представления о способах преодоления трудностей, человеческих отношениях, нравственном выборе и последствиях поведения [8]. В отличие от прямого нравоучения, которое может вызывать сопротивление, сказочный материал воспринимается ребенком мягче и безопаснее. Благодаря своей образности, эмоциональной насыщенности и близости к детскому восприятию сказкотерапия является одним из методов психологической работы, наиболее соответствующих возрастным особенностям дошкольников.

Практическая ценность сказкотерапии связана и с разнообразием форм ее применения. В психокоррекционной работе могут использоваться чтение и обсуждение готовой сказки, сочинение ребенком собственного сюжета, изменение финала известной истории, введение нового героя, проигрывание сказки с помощью кукол или игрушек, инсценировка отдельных эпизодов, рисование персонажей и ключевых событий. Эти формы, как считает Е. А. Стебнева, переводят внутренние переживания ребенка во внешний образ, делая их доступными для осознания и обсуждения.

В сказкотерапии можно подбирать сюжет с учетом характера трудностей ребенка: работать с обидой, ревностью, страхом, враждебностью, импульсивностью, трудностями подчинения правилам и конфликтностью [9]. Таким образом, сказка выступает не просто художественным текстом, а специальным психокоррекционным средством, с помощью которого ребенок учится распознавать свои переживания.

Одним из важнейших достоинств сказкотерапии является ее многофункциональность. И. В. Вачков рассматривает сказку в работе психолога не только как культурный текст, но и как инструмент, способный выполнять диагностическую, коррекционную и развивающую функции [10]. Диагностическая функция проявляется в том, что через выбор ребёнком персонажа, развитие сюжета, способы разрешения конфликта можно косвенно судить о его внутренних переживаниях, страхах, установках и агрессивных импульсах. Коррекционная функция заключается в том, что ребенок получает возможность не просто услышать о «правильном» поведении, а прожить альтернативную модель действия внутри сказочного сюжета. Развивающий потенциал метода связан с обогащением эмоционального опыта, развитием эмпатии, воображения, способности понимать мотивы и чувства другого человека. Именно сочетание этих функций делает сказкотерапию особенно продуктивной в работе с агрессивным поведением дошкольников.

Профессионально значимые качества личности психолога, проводящего арт-терапию с агрессивными дошкольниками, включают комплекс личностных и профессиональных характеристик, обеспечивающих эффективность коррекционной работы [11]. Психолог, проводящий арт-терапию с агрессивными дошкольниками, должен обладать высоким уровнем эмпатии – это позволяет чутко улавливать скрытые эмоции ребенка и создавать доверительную атмосферу, в которой малыш готов раскрываться через творчество, не боясь осуждения.

Важное качество – терпение и эмоциональная устойчивость: работа с агрессивными детьми нередко сопровождается вспышками гнева или сопротивлением; специалисту нужно сохранять спокойствие, не реагировать на провокации и последовательно поддерживать ребёнка в поиске социально приемлемых способов выражения эмоций. Гибкость и креативность помогают психологу адаптировать арт-терапевтические техники под индивидуальные особенности дошкольника: подбирать подходящие материалы (пластилин, краски, песок и т.д.) и формы деятельности (рисование, игру с куклами, музыкотерапию), чтобы дать ребенку возможность безопасно «выплеснуть» напряжение и постепенно научиться саморегуляции.

Коррекционный эффект сказкотерапии во многом объясняется, как считает О. А. Пупышева, механизмом ее воздействия. Ребенок идентифицируется с героем и в символической форме проживает значимую для себя ситуацию, не сталкиваясь при этом с осуждением со стороны взрослого. Это позволяет ему безопасно выражать злость, обиду, раздражение, страх и другие напряженные эмоции, которые в реальной жизни могли бы проявляться в виде агрессивных действий. Наблюдая за тем, как герой сталкивается с последствиями своих поступков, ошибается, испытывает переживания и находит иной способ поведения, ребенок получает образец более конструктивного реагирования.

Важным преимуществом сказкотерапии перед прямым разъяснением или нравоучительной беседой является то, что проблема не предъявляется ребенку напрямую. Она переносится в пространство образа и сюжета, а потому воспринимается мягче и вызывает меньше сопротивления. Благодаря этому сказкотерапия позволяет работать одновременно с эмоциональной сферой, поведением и коммуникативными трудностями ребенка [12].

Ребёнок дошкольного возраста мыслит образами, легко включается в игровую и воображаемую ситуацию, эмоционально откликается на сюжет и действия персонажей. Именно поэтому сказка становится для него не внешним поучением, а внутренне значимым способом понимания себя и окружающих. В коррекционной работе это особенно важно: ребёнок не просто получает указание «не драться» или «вести себя хорошо», а оказывается включённым в ситуацию, где может осмыслить собственное поведение, увидеть причины конфликта и эмоционально принять иной способ реагирования. В этом состоит одно из главных преимуществ сказкотерапии перед методами, опирающимися преимущественно на рациональное объяснение, которое в дошкольном возрасте ещё не всегда оказывается достаточным.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что агрессивное поведение детей дошкольного возраста представляет собой значимую проблему, затрагивающую эмоциональное развитие ребенка, его общение со сверстниками и усвоение социально приемлемых способов поведения. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для своевременной коррекции таких проявлений, поскольку именно в это время активно формируются основы саморегуляции и взаимодействия с окружающими [13, 14].

Сказкотерапия, опирающаяся на образность, символичность и эмоциональную доступность сказочного сюжета, позволяет мягко воздействовать на внутренний мир ре-

бенка, способствуя снижению агрессивных реакций и освоению конструктивных моделей поведения. В связи с этим сказкотерапия может рассматриваться как одно из перспективных и наиболее соответствующих возрастным особенностям средств коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста.

Список источников

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 93 с.
2. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб., 2004. 137 с.
3. Фурманов И. А. Детская агрессивность. Минск, 1996. 192 с.
4. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2015. 297 с.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996. 160 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. 360 с.
7. Корицова Г. С., Корицова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 1. С. 157–170.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб., 2006. 208 с.
9. Стебнева Е. А. Сказкотерапия как метод диагностики и коррекции в психологии // Молодой ученый. 2022. № 5 (400). С. 305–307.
10. Вачков И. В. Сказка в работе психолога: определение и типология // Вестник практической психологии образования. 2010. Т. 7, № 2. С. 80–86.
11. Корицова А. И., Корицова Г. С. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования человека: Психология. : материалы VII Сибирского психологического форума. Ч. 1. Томск, 2017. С. 108–112.
12. Пупышева О. С. Сказкотерапия как метод коррекции агрессивного поведения у дошкольников // Молодой ученый. 2024. № 12 (511). С. 301–302.
13. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990. 196 с.
14. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2006. 208 с.

Современные подходы к профилактике агрессивного поведения у подростков с ограниченными возможностями здоровья

Modern approaches to the prevention of aggressive behavior in adolescents with disabilities

Ксения Вячеславовна Цедрик

Kseniya Vyacheslavovna Tsedrik

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Васильевна Байгулова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, aigulovanv@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются актуальные проблемы проявления агрессивного поведения у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализируются психолого-педагогические причины агрессии в данной группе обучающихся. Описываются современные эффективные подходы к профилактике и коррекции агрессивного поведения, включая когнитивно-поведенческие методы, арт-терапию, тренинги социальных навыков и службу школьной медиации. Обосновывается необходимость комплексного взаимодействия специалистов, педагогов и родителей.

Ключевые слова: подростки с ограниченными возможностями здоровья, агрессивное поведение, профилактика, инклюзивное образование, арт-терапия, социализация

Keywords: adolescents with disabilities, aggressive behavior, prevention, inclusive education, art therapy, socialization

В условиях развития инклюзивного образования в Российской Федерации вопрос социальной адаптации подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает особую значимость. Подростковый возраст сам по себе является кризисным периодом, характеризующимся эмоциональной нестабильностью и поиском идентичности. У подростков с ОВЗ эти процессы осложняются наличием первичного дефекта, ограничениями жизнедеятельности и часто возникающими трудностями в коммуникации со сверстниками [1].

Агрессивное поведение у данной категории обучающихся часто выступает как защитная реакция на фрустрирующую ситуацию, способ компенсации неуспешности или единственный доступный инструмент привлечения внимания. Профилактика агрессивного поведения у подростков с ОВЗ требует не просто подавления нежелательных реакций, а формирования альтернативных способов взаимодействия с миром.

Исследования отечественных дефектологов и психологов (Л. С. Выготский, Л. М. Шипицына) показывают, что структура дефекта напрямую влияет на эмоционально-волевую сферу. У подростков с нарушениями интеллекта агрессия может носить импульсивный характер, у детей с нарушениями слуха или зрения быть следствием недопонимания ситуации, у учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) – реакцией на сенсорную перегрузку [2].

Основными факторами риска развития агрессивного поведения у подростков с ОВЗ являются:

1. Коммуникативные барьеры: неспособность вербализировать свои потребности и эмоции.
2. Низкая самооценка: осознание своей отличности от сверстников и академические неудачи.
3. Семейное неблагополучие: гиперопека или, наоборот, отвержение со стороны родителей [3].
4. Социальная изоляция: отсутствие опыта успешного взаимодействия в группе.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе Реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ЗАО Северск). В исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте от 12 до 17 лет, имеющих различные нозологии (нарушения опорно-двигательного аппарата, легкие формы умственной отсталости, расстройства аутистического спектра без интеллектуальных нарушений).

Для оценки уровня агрессивности и сопутствующих эмоциональных состояний использовался комплекс методик, адаптированных для лиц с ОВЗ:

1. Опросник Басса – Дарки (адаптация А. А. Реана): для выявления индекса агрессивности и враждебности.
2. Методика «Несуществующее животное» (М. З. Друкаревич) – для оценки скрытой тревожности и агрессии.
3. Карты наблюдения специалистов центра: фиксация частоты конфликтных ситуаций, вербальных и физических вспышек в повседневной деятельности центра в течение месяца.

Диагностика показала высокий уровень напряженности. Средний показатель индекса агрессивности по опроснику Басса – Дарки составил 18,4 балла (высокий уровень).

Преобладающими формами агрессии являлись физическая агрессия и раздражительность. Проективные методики выявили, что у 73% участников агрессия носит защитный характер и связана со страхом социальной неудачи или ощущением физической неполноценности.

На основании полученных результатов были подобраны методы профилактики агрессивного поведения, которые учитывают выявленную структуру агрессии (преимущественно физической и защитной) и специфических ограничений подростков, что требует отказа от устаревших дисциплинарных мер в пользу комплексной психолого-педагогической поддержки.

Современная практика коррекционной педагогики и специальной психологии демонстрирует устойчивый тренд на отказ от карательных и чисто запретительных мер в сторону развивающих, профилактических и реабилитационных технологий. Работа строится на принципе замещения деструктивного поведения конструктивным. Можно выделить пять ключевых направлений работы, каждое из которых требует адаптации под нозологию и индивидуальные особенности ребенка.

Когнитивно-поведенческие методы базируются на теории о том, что поведение определяется не самой ситуацией, а тем, как человек ее интерпретирует. У подростков с ОВЗ часто встречаются когнитивные искажения, например «враждебная атрибуция», когда

нейтральный взгляд сверстника воспринимается как угроза. Механизм работы заключается в том, что специалист помогает подростку выявить цепочку «Ситуация → Мысль → Эмоция → Реакция». Подростка учат распознавать ранние физиологические признаки гнева, такие как сжатые кулаки или учащенное дыхание, и останавливаться до начала агрессии.

Поскольку у многих детей с ОВЗ может быть снижено абстрактное мышление, для адаптации программы используются конкретные визуальные инструменты: «Термометр гнева» – шкала, где ребенок отмечает уровень своего раздражения цветом или цифрой; «Стоп-карта» – алгоритм действий в виде пиктограмм; дневник самонаблюдения для записи ситуаций, вызвавших гнев, с помощью символов или коротких фраз [4]. Целью данного подхода является формирование навыка паузы между импульсом и действием, а также развитие способности прогнозировать последствия поступков.

Арт-терапевтические техники основаны на том, что искусство выступает безопасным каналом для сублимации агрессивной энергии. Для подростков с ОВЗ, у которых могут быть нарушения речи или трудности в вербализации чувств, невербальные методы являются часто единственно доступными. В рамках изотерапии используются техники, позволяющие легально выразить разрушение, например рисование агрессии карандашом с сильным нажимом с последующим заштриховыванием или трансформацией рисунка; работа с глиной позволяет безопасно выплеснуть напряжение через разминание и лепку [5].

Песочная терапия позволяет проиграть конфликтную ситуацию в миниатюре: подросток создает мир в песочнице, где может безопасно выразить свои страхи и агрессивные фантазии, а затем трансформировать сюжет в позитивный, что снижает уровень внутренней тревожности. Музыкаотерапия и ритмика используют ритмические упражнения для синхронизации состояния, где активная музыка позволяет выплеснуть негатив, а спокойная – восстанавливать равновесие. Общая цель этих методов – снижение психоэмоционального напряжения и получение опыта конструктивного выражения сильных чувств без вреда для себя и окружающих.

Тренинги социальных навыков строятся на понимании того, что многие подростки с ОВЗ проявляют агрессию не из желания причинить вред, а из-за дефицита коммуникативных инструментов. Обучение строится по последовательной модели: объяснение навыка, демонстрация педагогом, ролевая игра, обратная связь и закрепление в жизни.

Ключевыми навыками, которые отрабатываются, являются распознавание эмоций для правильного «чтения» лиц и жестов сверстников, асертивность как умение сказать «нет» или выразить несогласие без нападения, а также техники самоконтроля, такие как дыхательные упражнения или использование «уголка уединения». В рамках ресурсного обучения важно создавать ситуации успеха и использовать сценарии ролевых игр, максимально приближенные к реальным школьным ситуациям [6]. Цель тренингов – расширение репертуара поведенческих реакций и снижение социальной тревожности.

Служба школьной медиации предполагает внедрение служб примирения в инклюзивных школах, что позволяет переходить от наказания виновного к восстановлению отношений между сторонами конфликта на принципах добровольности, конфиденциальности и нейтральности ведущего. При работе с подростками с ОВЗ важно, чтобы в процессе участвовал тьютор или специальный педагог, который поможет ребенку фор-

мулировать мысли, проверит понимание вопросов и обеспечит психологическую безопасность, так как такой подросток может чувствовать себя уязвимым. Медиатор помогает сторонам услышать друг друга, понять чувства оппонента и совместно выработать решение, которое устроит всех. Цель медиации – обучение разрешению конфликтов через диалог, восстановление социального контакта и профилактика буллинга [7].

Работа с семьей исходит из того, что семья является первичной средой, где формируются модели поведения, и без изменения семейной системы школьная профилактика может быть неэффективной. Направления работы включают психологическое просвещение родителей о природе агрессии при конкретном нарушении, обучение методам коррекции, таким как игнорирование мелких провокаций и подкрепление желательного поведения, а также гармонизацию отношений через работу с родительской тревожностью и чувством вины. Проведение совместных мероприятий, например тренингов «родитель – ребенок», позволяет отрабатывать навыки взаимодействия в безопасной обстановке. Цель семейной работы – создание единого воспитательного пространства, снижение уровня стресса в семье и укрепление привязанности [8].

Создание безопасной образовательной среды является фундаментом профилактики. Это включает не только физическую доступность, но и психологический климат. Программы по формированию толерантности у нейротипичных сверстников снижают риск буллинга, который часто провоцирует ответную агрессивную реакцию детей с ОВЗ [9].

Таким образом, профилактика агрессивного поведения у подростков с ОВЗ – это многоуровневый процесс, требующий интеграции усилий психологов, дефектологов, учителей и родителей. Наиболее эффективным является комплексный подход, сочетающий индивидуальную коррекцию эмоциональной сферы с развитием социальных компетенций в группе. Современные технологии, такие как медиация и арт-терапия, доказали свою высокую результативность в работе с данной категорией обучающихся, способствуя их успешной социализации и интеграции в общество.

Список источников

1. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие. М., 2019. 287 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2020. 654 с.
3. Макарычева Г. И. Коррекция девиантного поведения подростков: методы и технологии. М., 2021. 192 с.
4. Бурменская Г. В., Карабанова О. А. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы и технологии. М., 2018. 310 с.
5. Медведева Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании. М., 2017. 245 с.
6. Хаустов А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. М. : РОО «Образование и здоровье». 2008. С. 208-235.
7. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство /под общей ред. Карнозовой Л. М. М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. 256 с.
8. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М., 2018. 112 с.
9. Карабанова О. А., Малофеев Н. Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 89–99.

**Самоотношение и социальная адаптация одаренных подростков:
аналитический обзор проблем**

**Self-attitude and social adaptation of gifted adolescents: an analytical review
of the problems**

Олеся Цыганкова

Olesya Tsygankova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

gkorytova@tspu.ru

Аннотация. Представлен теоретический обзор отечественных и зарубежных исследователей по проблеме самоотношения и социальной адаптации одаренных подростков. Рассматриваются основные подходы к определению одаренности, раскрывается содержание понятий «самоотношение» и «социальная адаптация» в психологической науке. Обобщаются эмпирические данные, содержащиеся в научной литературе относительно самоотношения одаренных подростков. Представлены различные взгляды на взаимосвязь одаренности и социальной адаптации у подростков.

Ключевые слова: одаренные подростки, самоотношение, способности, одаренность, социальная адаптация, психология одаренности

Keywords: gifted teenagers, self-attitude, abilities, giftedness, social adaptation, psychology of giftedness

Изучение феномена детской одаренности занимает значимое место в психологической науке. В отечественной психологии фундаментальные основы исследования способностей и одаренности изначально были заложены в трудах С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева. При этом акцент в исследованиях делался на изучении феноменологии и методов диагностики специальных (профессиональных) способностей – математических, музыкальных, лингвистических, художественно-изобразительных, технических, педагогических, литературных [1].

В XX в. в зарубежной психологии получили распространение многомерные модели общей одаренности (интеллекта), разработанные Г. Гарднером, Р. Стернбергом, Дж. Рензулли и др. Особую актуальность данная проблематика приобретает применительно к подростковому возрасту. Подростковый период характеризуется активным формированием самосознания, поиском идентичности, выстраиванием новых отношений со сверстниками. У одаренных подростков эти процессы могут иметь специфические особенности.

В психологической литературе представлены различные, порой противоположные точки зрения относительно того, каким образом одаренность, а также наличие высоких

общих (интеллектуальных) и многообразных специальных (музыкальных, математических, лингвистических, коммуникативных, технических, художественно-изобразительных, поэтических, литературных) способностей влияет на самоотношение и социальную адаптацию индивида [2].

Традиционно под одаренностью понимается качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения какой-либо деятельности. В своих трудах классик отечественной психологии Б. М. Теплов представлял одаренность как сложное и многомерное образование, которое нельзя свести к простой сумме способностей. Это новое качество, формирующееся за счет взаимодействия различных компонентов и их взаимного влияния [1].

Исследователь отмечал, что говорить об одаренности можно только при наличии определенного комплекса способностей, а не какой-либо одной из них. Н. С. Лейтес, изучавший возрастные особенности одаренности, ввел понятие «возрастная одаренность». Ученый показал, что у некоторых детей психическое развитие протекает ускоренными темпами, однако это опережение не всегда является равномерным: отдельные функции могут развиваться быстрее, другие – отставать. Данная неравномерность выступает источником специфических трудностей в общении со сверстниками и взрослыми [3].

В современной российской науке широкое распространение получила «Рабочая концепция одаренности», разработанная в 2003 г. коллективом авторов под руководством Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова. Согласно данной концепции, одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [4, с. 7].

До начала 1950-х гг. в американской психологии одаренности главным предметом изучения выступал высокий уровень интеллекта IQ (125–135 баллов). Однако постепенно внимание исследователей переключилось на академические способности. Сегодня одаренность понимается как способность индивида к высоким достижениям в любой социально полезной области. Возникла идея дифференциации одаренности, реализованная Г. Гарднером в его теории множественного интеллекта.

Появилась трехкольцевая модель Дж. Рензулли, где одаренность выступает как сочетание трех компонентов: 1) интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; 2) творческих способностей (креативности) и 3) настойчивости, при которой мотивация, ориентирована на определенную задачу. Согласно Дж. Рензулли, одаренность – это комплекс, включающий три характеристики: интеллект, креативность, мотивацию [5].

В психологической науке, начиная с работ У. Джеймса, самоотношение понимается как элемент самосознания, реализующий функцию принятия личностью самой себя [6]. Данный феномен изучается во взаимосвязи с другими составляющими Я-концепции, прежде всего с образом и картиной «Я». Принятие себя и позитивное отношение к себе обеспечивают гармоничное существование, высокий уровень самоидентификации и свидетельствуют об активной роли субъекта в формировании позитивной Я-концепции.

В феноменологической теории К. Роджерса самоотношение имеет аффективно-мотивационную природу и проявляется в чувстве внутреннего благополучия или неблагополучия. Самооценка трактуется как анализ человеком своих качеств, тогда как самопринятие означает, что индивида устраивают все имеющиеся у него свойства вне зависимости от их содержания (безусловное принятие себя) [7].

В отечественной психологии проблема самоотношения активно разрабатывалась в рамках исследований самосознания. Категорию «самоотношение» первым стал использовать Н. И. Сарджвеладзе, понимая его как установочное поведение, включающее эмоции, познание и действия [8]. И. И. Чеснокова ввела понятие «эмоционально-ценностное самоотношение», отражающее эмоции человека о получаемой информации о себе [9].

В концепции В. В. Столина самоотношение строится на оценке человеком собственных качеств, побуждая его к самореализации [10]. Каждый из компонентов (самоинтерес, самопонимание, самоуважение, самоуверенность, аутосимпатия) вносит самостоятельный вклад в глобальное самоотношение. С. Р. Пантеев выделил две подсистемы: самооценки (самоуважение) и эмоциональных отношений (аутосимпатия) [11]. Базовые аспекты самоотношения, согласно В. В. Столину и С. Р. Пантееву, – самоинтерес, аутосимпатия, самоуважение и самопрезрение.

По И. С. Кону, самоотношение выражается через установки, включающие познавательный (представления о качествах), эмоционально-аффективный (самолюбие) и оценочно-волевой (самооценка) компоненты [12]. Д. Б. Эльконин отмечал, что самооценка как знание своих качеств представляет самосознание, формирующееся к концу дошкольного возраста [13]. Таким образом, в современной психологии сложилось понимание самоотношения как многомерного образования, включающего как когнитивные (знание о себе), так и эмоционально-оценочные (отношение к себе) компоненты.

Социальная адаптация – это процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат данного процесса, характеризующийся определенным уровнем включенности человека в систему социальных отношений. В отечественной психологии социальная адаптация рассматривается в контексте деятельностного подхода. Л. С. Выготский подчеркивал, что адаптация не является пассивным приспособлением к среде, а включает в себя активное преобразование среды самим субъектом.

А. Н. Леонтьев связывал успешность социальной адаптации с реализацией ведущей деятельности, соответствующей возрасту. По мнению Д. И. Фельдштейна, для подросткового возраста такой деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками [14]. Б. Ф. Березин предложил рассматривать социальную адаптацию как установление оптимального баланса между индивидуумом и окружающей средой, позволяющего удовлетворять актуальные потребности при сохранении психического здоровья. Критериями успешной адаптации выступают: удовлетворенность отношениями со средой, отсутствие психических нарушений, способность к активной деятельности [15].

В последние десятилетия в научной психологии понятие адаптации часто рассматривается через призму копинг-стратегий – способов совладания с трудными жизненными ситуациями. Р. Лазарус и С. Фолкман определили копинг (от англ. to cope – «совла-

дать», «преодолевать») как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия человека по управлению внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются им как превышающие его ресурсы [16]. Соответственно, социальная адаптация представляет собой многомерный процесс, включающий как внешние (поведенческие) проявления, так и внутренние (психологические) механизмы – саморегуляцию, копинг (совладание со стрессом), выстраивание межличностных отношений.

Переходя к вопросу о специфике самоотношения одаренных подростков, следует отметить, что по данной проблеме в психологической литературе представлены различные, порой противоречивые эмпирические данные. В ранних работах О. С. Щербининой показано, что у одаренных детей младшего школьного возраста самоотношение, как правило, является позитивным и непротиворечивым. Однако при переходе в подростковый возраст картина существенно изменяется.

У одаренных подростков нередко возникает рассогласование между когнитивным и эмоциональным компонентами самооценки: они осознают наличие у себя высоких способностей, но при этом испытывают неуверенность в собственной ценности для окружающих. В более позднем исследовании, проведенном в 2019 г., О. С. Щербинина обнаруживает, что данное рассогласование может приводить к формированию внутренних конфликтов и снижению общего уровня психологического благополучия [17].

В. С. Юркевич связывает указанные трудности с возрастными особенностями подросткового периода. Ведущей деятельностью в этом возрасте становится интимно-личностное общение со сверстниками, потребность в принадлежности к референтной группе. Одаренный ребенок, чьи интеллектуальные интересы и увлечения часто не совпадают с интересами большинства одноклассников, оказывается перед выбором: либо скрывать свои способности, стремясь соответствовать групповым нормам, либо открыто их демонстрировать, рискуя столкнуться с непониманием и отвержением [18].

А. И. Савенков описывает феномен «скрытой одаренности»: некоторые одаренные подростки намеренно снижают уровень своей академической успеваемости, чтобы не выделяться среди одноклассников. Такая стратегия позволяет избежать насмешек и сохранить принадлежность к референтной группе, однако в долгосрочной перспективе она приводит к формированию чувства неаутентичности – состояния, при котором внешние проявления личности не соответствуют ее внутреннему содержанию [19].

В условиях индивидуализированного подхода к обучению одаренных подростков профессионально значимые качества педагогов и других смежных специалистов выступают ключевыми детерминантами успешности психолого-педагогической поддержки, минимизируя риски социальной и эмоциональной дезадаптации. Профессионально значимые качества личности специалиста формируют основу для проектирования образовательных ситуаций, стимулирующих развитие творческого и интеллектуального потенциала, одаренного обучающегося.

Б. Шнайдер в своем исследовании показал, что одаренные дети в целом демонстрируют высокий уровень академической самооценки, однако их социальная самооценка часто оказывается сниженной. Исследователь назвал это явление «синдромом неуместного величия»: ребенок осознает свою интеллектуальную исключительность, но

при этом чувствует себя одиноким среди сверстников [20]. Д. Чан, изучая одаренных учащихся младших классов средней школы, получил сходные данные. Одаренные подростки, проявляющие беспокойство по поводу собственной «инаковости», демонстрируют более низкие показатели социальной Я-концепции. Наиболее уязвимым оказались точки, связанные с дружескими отношениями [21].

В отношении социальной адаптации одаренных подростков в психологической литературе также отсутствует единая позиция. Так, Л. И. Ларионова утверждает, что одаренные дети по своей природе являются неадаптивными. Исследователь связывает это с их нонконформизмом, стремлением отстаивать собственную позицию и не подчиняться групповому давлению. В подростковом возрасте, где особую ценность приобретает умение «быть как все», указанные качества могут оборачиваться социальной изоляцией [22]. Вместе с тем другие авторы приводят противоположные эмпирические данные. А. И. Подольский в недавнем исследовании показал, что школьники, обучающиеся в специализированной гимназии для одаренных детей, отличаются от своих сверстников из обычных школ более высоким уровнем социально-психологической адаптации. У них зафиксирован более низкий уровень стремления уйти от проблем и более развитые социальные навыки [23].

Аналитический обзор научных источников, проведенный Дж. Шуур, обобщил данные эмпирических исследований, посвященных социальным характеристикам одаренных учащихся. Он показал, что факторами, облегчающими социальную адаптацию и поддерживающими психологическое благополучие одаренных лиц, являются жизнерадостность, резильентность, самооффективность, позитивная Я-концепция и поддерживающая семейная среда [24]. С. Сасс и соавт. провели исследование на большой выборке ($n = 3918$). Сравнивая одаренных и обычных учащихся, авторы не обнаружили значимых различий в показателях их психологического функционирования. Исследователи пришли к выводу, что одаренность выступает скорее защитным, нежели рискованным фактором для психологического благополучия [25].

Таким образом, можно видеть, что исследователи не приходят к единому мнению относительно характера взаимосвязи между одаренностью и социальной адаптацией. Перспективным направлением дальнейших исследований выступает разработка и апробация программ психолого-педагогического сопровождения, учитывающих специфику одаренных подростков и направленных на развитие социальных навыков.

Список источников

1. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 2003. 378 с.
2. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. Вып. 1 (23). С. 28–37.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М., 2000. 320 с.
4. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 95 с.
5. Renzulli J. The three-ring conception of giftedness // Conceptions of giftedness. Cambridge, 1986. P. 53–92.
6. Джеймс У. Личность // Психология самосознания. Самара, 2003. С. 7–45.

7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М., 1994. 480 с.
8. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. 206 с.
9. Чеснокова И. И. Самосознание личности // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. С. 209–225.
10. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
11. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991. 100 с.
12. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978. 367 с.
13. Эльконин Б. Д. Психология развития. М., 2001. 144 с.
14. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999. 670 с.
15. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
16. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. NY, 1984. 456 p.
17. Щербинина О. С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей. Кострома, 2019. 179 с.
18. Юркевич В. С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 28–38.
19. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2012. 256 с.
20. Schneider B. The Gifted Child in Peer Group Perspective. New York, 1987. 185 p.
21. Chan D. Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students // Journal of Youth and Adolescence. 2002. Vol. 31, No. 4. P. 243–252.
22. Ларионова Л. И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32–37.
23. Подольский А. И. К вопросу обучения и воспитания одаренных подростков // Мир психологии. 2025. № 4. С. 99–113.
24. Schuur J. Social-Emotional Characteristics and Adjustment of Accelerated University Students // Gifted Child Quarterly. 2021. Vol. 65, No. 1. P. 29–51.
25. Saß S. Smart but Maladapted? // Gifted Child Quarterly. 2025. Vol. 69, No. 3. P. 219–236.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов выпускных курсов как фактор успешной адаптации будущих молодых специалистов на предприятии

Psychological and pedagogical support of final-year students as a factor of successful adaptation of future young specialists in an enterprise

Екатерина Александровна Штумф

Ekaterina Alexandrovna Shtumf

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, buravljova-nata-bn@rambler.ru

Аннотация. Обосновывается необходимость психолого-педагогического сопровождения студентов выпускных курсов как фактора их успешной адаптации в роли молодых специалистов на производстве. Анализируются результаты исследования, выявившие ключевые «зоны развития» выпускников колледжа: повышенную тревожность, дефицит коммуникативных навыков и саморегуляции. Раскрывается содержание модели сопровождения, включающей диагностический, формирующий и поддерживающий этапы. Особое внимание уделяется активным методам обучения (ролевые игры, кейс-стади, рефлексивные практики), моделирующим производственные ситуации и способствующим формированию психологической готовности. Делается вывод, что подготовка студентов к адаптационным вызовам в учреждении является превентивной мерой, снижающей риск дезадаптации, текучести кадров и выгорания в начале карьеры.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, студенты выпускных курсов, психологическая готовность, адаптация молодых специалистов, профессиональное образование, превентивная психология

Key words: psychological and pedagogical support, final-year students, psychological readiness, adaptation of young specialists, vocational education, preventive psychology

Переход выпускника образовательного учреждения к самостоятельной профессиональной деятельности является одним из наиболее ответственных и психологически напряженных этапов в жизни человека. Исследования показывают, что около 25% молодых специалистов испытывают серьезные трудности в период первичной адаптации, что проявляется в повышении уровня тревожности, снижении психоэмоциональной устойчивости и в высоком уровне текучести кадров среди молодежи [2]. Особую остроту эта проблема приобретает в технической сфере, где работа сопряжена с высокой ответственностью, соблюдением строгих норм безопасности и необходимостью интеграции в сложившийся производственный коллектив [1].

Традиционная система профессионального образования ориентирована преимущественно на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, оставляя без

должного внимания развитие психологической готовности выпускников к реалиям трудовой деятельности [4]. Между тем именно психологическая подготовка во многом определяет успешность вхождения молодого специалиста в профессию, его удовлетворенность работой и долгосрочную лояльность организации.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема организации целенаправленного психолого-педагогического сопровождения студентов выпускных курсов, ориентированного на формирование у них комплекса компетенций, необходимых для успешной адаптации на будущем рабочем месте.

Целью данной статьи является обоснование необходимости и раскрытие содержания психолого-педагогического сопровождения студентов выпускных курсов как фактора их успешной адаптации в роли молодых специалистов на производственном предприятии.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» прочно вошло в категориальный аппарат современной педагогической психологии. Вслед за Э. Ф. Зеером и М. Р. Битяновой мы понимаем под ним целостную, системно организованную деятельность, направленную на создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения и развития человека в ситуациях образовательного взаимодействия [3, 6].

Применительно к студентам выпускных курсов психолого-педагогическое сопровождение приобретает специфические черты, будучи ориентированным:

- на осознание студентами себя как субъектов будущей профессиональной деятельности;
- формирование реалистичных представлений о содержании и условиях труда;
- развитие компетенций, обеспечивающих успешность социально-психологической адаптации в трудовом коллективе;
- профилактику кризисных состояний, связанных с переходом к самостоятельной трудовой деятельности [5, 7].

Теоретической основой разработки программ сопровождения выступают положения гуманистической психологии о ценности самореализации личности, концепция психологической готовности к деятельности, а также современные исследования особенностей поколения Z, характеризующегося специфическими ценностными ориентациями и паттернами поведения [8, 9].

Исследование психологической готовности студентов выпускных курсов к профессиональной адаптации было проведено эмпирическое исследование на базе ОГБПОУ «Томский политехнический техникум». Выборку составили 50 студентов 3-го курса специальности «Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования» в возрасте 17–19 лет.

Диагностический инструментарий включал методики: «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.

Анализ полученных данных позволил выявить следующие значимые закономерности, которые определили, что общий адаптационный потенциал студентов соответствует среднему (нормативному) уровню (средние значения по шкале «Адаптивность» СПА: 112–120 баллов при норме 68–136; общая эмоционально-деятельностная адаптивность по ДЭДА 5,8–6,0 баллов). Это свидетельствует о наличии базовых ресурсов, необходимых для начала профессиональной деятельности. Зоны риска связаны с недостаточным развитием отдельных компонентов адаптационного потенциала:

1. Повышенная ситуативная тревожность и эмоциональный дискомфорт, связанные с предстоящим вхождением в новый коллектив (показатели по шкалам «Эмоциональный дискомфорт» и «Неприятие других» методики СПА превышают нормативные значения).

2. Дефицит коммуникативных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия в производственной среде («Коммуникативный потенциал» по ДЭДА 5,2–5,4 балла при норме 6–7).

3. Недостаточная сформированность навыков саморегуляции и самоконтроля в стрессовых ситуациях («Самоконтроль и саморегуляция» по ДЭДА 5,5–5,7 балла).

4. Потребность в развитии риск-компетентности – способности к взвешенной, осознанной оценке рисков в профессиональных ситуациях (средние баллы по RSK 20,4–21,1).

Социально-психологический профиль студентов отражает характерные для поколения Z особенности: ценность психологического комфорта, потребность в признании и поддержке, сложности с построением долгосрочных горизонтальных связей в традиционных коллективах [9].

Выявленные «зоны развития» носят системный характер и указывают на разрыв между индивидуально-психологическими ресурсами выпускников и социально-психологическими требованиями современного производства. Это убедительно доказывает необходимость целенаправленного психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе завершения обучения.

На основе результатов диагностики нами разработана модель психолого-педагогического сопровождения студентов выпускных курсов, ориентированная на формирование психологической готовности к профессиональной адаптации. Модель включает три последовательных этапа.

Этап 1. Диагностический (профилактический).

Цель: выявление индивидуальных особенностей адаптационного потенциала студентов, раннее обнаружение признаков возможных затруднений в будущей профессиональной деятельности.

Содержание этапа: проведение комплексной психологической диагностики с использованием стандартизированных методик; индивидуальные и групповые консультации по результатам; формирование мотивации к участию в программах развития; выделение групп риска, нуждающихся в особом внимании.

Участники: все студенты выпускных курсов, педагоги-психологи, кураторы учебных групп.

Этап 2. Формирующий (развивающий).

Цель: целенаправленное развитие компетенций, обеспечивающих успешность профессиональной адаптации.

Содержание этапа: реализация программы психолого-педагогического сопровождения, включающей следующие модули:

Модуль 1. «Профессиональная реальность: ожидания и факты» – коррекция нереалистичных представлений о будущей работе, формирование целостного образа профессиональной деятельности (дискуссии с представителями производства, анализ типичных ситуаций).

Модуль 2. «Эффективная коммуникация в производственной среде» – развитие навыков установления контакта с коллегами, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, взаимодействия с наставниками и руководителями (тренинговые упражнения, ролевые игры, анализ кейсов).

Модуль 3. «Саморегуляция и стресс-менеджмент» – обучение методам распознавания признаков стресса, техникам эмоциональной саморегуляции, формирование навыков восстановления психоэмоционального равновесия (психологический практикум, дыхательные техники, релаксационные упражнения).

Модуль 4. «Риск-компетентность профессионала» – развитие способности к взвешенной оценке рисков, формирование ответственного отношения к соблюдению норм безопасности (анализ производственных инцидентов, деловые игры).

Модуль 5. «Стратегия успешного старта» – проектирование индивидуальной траектории вхождения в профессию, разработка личного плана адаптации на первые месяцы работы (стратегические сессии, работа с индивидуальными образовательными маршрутами).

Формы работы: тренинговые занятия, ролевые и деловые игры, кейс-стади, рефлексивные практикумы, встречи с представителями предприятий, экскурсии на производство.

Участники: студенты экспериментальных групп, педагоги-психологи, приглашенные специалисты (наставники, HR-специалисты, успешные выпускники).

Этап 3. Поддерживающий (постадаптационный).

Цель: обеспечение психологической поддержки выпускников в период непосредственного вхождения в профессиональную деятельность.

Содержание этапа: мониторинг психологического состояния молодых специалистов в первые месяцы работы; консультативная поддержка (индивидуальная и групповая); организация взаимодействия с наставниками на предприятиях; проведение адаптационных тренингов непосредственно на рабочем месте; создание сообщества выпускников для обмена опытом и взаимопомощи.

Участники: молодые специалисты (бывшие студенты), психологи образовательного учреждения и предприятия, наставники, HR-специалисты.

Реализация представленной модели предполагает переосмысление роли образовательного учреждения в процессе подготовки кадров. Учреждение профессионального образования должно выступать не просто транслятором знаний, но и активным агентом

социализации, формирующим у будущих специалистов психологическую готовность к реальным условиям труда [4, 7].

Основные направления деятельности образовательного учреждения в этом контексте включают:

- интеграцию психолого-педагогического компонента в образовательные программы. Введение специальных курсов (например, «Психология профессиональной адаптации», «Коммуникативный практикум») или модулей в рамках дисциплин профессионального цикла;

- развитие социального партнерства с предприятиями. Организация производственных практик с элементами психологического сопровождения, привлечение представителей производства к проведению тренингов и мастер-классов, совместная разработка кейсов и игровых ситуаций;

- подготовку педагогических кадров. Повышение квалификации педагогов и мастеров производственного обучения в области психологии профессиональной адаптации и особенностей работы с поколением Z;

- создание системы мониторинга. Отслеживание профессиональной судьбы выпускников, анализ факторов, способствующих или препятствующих их успешной адаптации, использование полученных данных для совершенствования программ сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов выпускных курсов является необходимым условием их успешной адаптации в роли молодых специалистов на производственном предприятии. Проведенное исследование убедительно доказывает, что даже при наличии базового адаптационного потенциала у выпускников существуют типичные «зоны развития» – ситуативная тревожность, дефицит коммуникативных навыков и навыков саморегуляции, несформированность риск-компетентности, которые могут стать серьезным препятствием на пути их профессиональной интеграции.

Предложенная модель психолого-педагогического сопровождения, включающая диагностический, формирующий и поддерживающий этапы, может быть адаптирована к условиям различных образовательных учреждений и стать основой для создания целостной системы подготовки будущих специалистов к успешному вхождению в профессию. Дальнейшие исследования будут направлены на апробацию данной модели в условиях формирующего эксперимента и оценку ее эффективности.

Список источников

1. Павлос А. В. Совершенствование системы адаптации молодых работников на промышленном предприятии: магистерская диссертация. Екатеринбург, 2017. 169 с.
2. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста : учебное пособие. М., 2017. 176 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального становления личности. Екатеринбург, 2018. 259 с.
4. Сопоев С. А. Адаптация молодых специалистов в современных российских организациях: дис. ... канд. социол. наук. М., 2013. 210 с.
5. Леус Э. В. Психологическое сопровождение и особенности его осуществления в исправительном учреждении // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 3-6. С. 14–19.
6. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997. 298 с.
7. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом : учебник. М., 2015. 304 с.

8. 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.
9. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб., 2021. 480 с.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
11. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб., 2012. 256 с.
12. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996. 246 с.
13. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004. 304 с.
14. Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300081> (дата обращения: 12.02.2025).

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 37.047; 37.048.45

Анализ отечественного и зарубежного опыта сопровождения профессионального выбора подростков посредством интернет-ресурсов

Analysis of domestic and foreign experience in supporting the professional choice of adolescents through online resources

Лилия Рамильевна Абсалямова¹, Ольга Богдановна Гач²

¹ СОШ «Школа № 32», Казань, Россия

¹ Secondary School "School No. 32", Kazan, Russia

² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Сравниваются российские и зарубежные подходы к использованию интернет-ресурсов для помощи подросткам при профессиональном выборе. Рассматривается влияние цифровых платформ на становление профессиональной идентичности и формирование готовности школьников к осознанному выбору будущей профессии. Особое внимание уделяется возможностям и ограничениям таких ресурсов, а также предложениям по их более эффективному применению в школьной практике.

Ключевые слова: осознанный профессиональный выбор, выбор, индивидуальная образовательная траектория, профессиональная идентичность, старшеклассники, интернет-ресурсы

Keywords: informed professional choice, individual educational trajectory, professional identity, high school students, online resources

Современный рынок труда меняется стремительно, и традиционные способы профориентации подростков часто не успевают за этими переменами. Привычные методы, которые ориентируют школьников на довольно узкий и нередко устаревший список профессий, уже не дают нужного эффекта. В итоге молодые люди получают образование, которое не вполне соответствует тому, что требуется экономике, а это ведет к трудностям с трудоустройством и снижению удовлетворенности работой. В то же время интернет открывает новые горизонты для профориентации, позволяет сделать этот процесс более гибким, адресным и интересным для самих ребят. Поэтому изучение опыта сопровождения профессионального выбора подростков, при котором интернет-ресурсы действительно помогают старшеклассникам совершать осознанный выбор профессии, сегодня оказывается весьма своевременным.

Под профессиональным выбором подразумевается не просто передача сведений о профессиях, а долгая и кропотливая работа, в ходе которой у школьника формируется способность размышлять о своем будущем, а также брать на себя ответственность за

решение и выстраивать собственный образовательный и карьерный маршрут. Вопросы, связанные с такой подготовкой, изучались многими исследователями. Так, В. И. Блинов и соавт. предложили рассматривать профессиональный выбор через систему четырех взаимосвязанных функций: педагогическая поддержка, профессионально-образовательная навигация, формирование комплекса профориентационно значимых компетенций и профориентационный нетворкинг [1].

Стоит заметить, что идея использовать цифровые технологии в профориентации не нова. Поначалу речь шла о простых информационных сервисах, где можно было найти описание профессий или варианты учебных заведений. Однако со временем их возможности существенно выросли. Современные платформы предоставляют школьнику шанс не просто прочесть о профессии, но и поучаствовать в дистанционных встречах с консультантами, пройти тесты, кроме того, напрямую пообщаться с представителями различных компаний.

Значимым событием, которое позволило упорядочить множество различных цифровых решений в этой области, стало создание Обсерватории Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) по использованию цифровых технологий в профориентации молодежи (ODiCY) [2]. Эта открытая база накапливает и анализирует примеры реальной работы школ из разных стран. Основная задача обсерватории заключается в том, чтобы показать то, что сегодня происходит в мире с внедрением технологий в практику помощи детям в вопросах профессионального выбора.

Первоначально цифровые инструменты были нацелены главным образом на то, чтобы сделать данные о рынке труда доступнее для подростков. Сегодня же школьники могут узнать не только названия профессий, но и средние зарплаты, перспективы спроса, а также требования к квалификации. И все это по сотням направлений. Такой подход не только расширяет доступ к сведениям, но и позволяет включать эту работу непосредственно в уроки или внеурочные занятия.

При этом подача информации становится более «живой»: сухие статистические данные всё чаще сопровождаются реальными историями людей. К примеру, британский бесплатный сервис iCould [3] объединяет статистику рынка труда с короткими видеоинтервью, где работники делятся своими повседневными задачами и особенностями профессии. Похожий подход реализуется на ирландском портале Careers Portal [4], где сведения о профессиях автоматически соотносятся с реальными вакансиями на местном рынке.

Отечественная практика в этом отношении развивается достаточно активно, хотя и имеет свою специфику. В таблице представлены несколько наиболее заметных инициатив, которые сегодня используются в российских школах. Они отличаются друг от друга по охвату, источникам финансирования и используемым инструментам, что позволяет увидеть разные варианты цифровой поддержки профессионального выбора. Присутствуют как государственные проекты, запущенные при поддержке Минпросвещения РФ, так и частные платформы, которые нередко оказываются более гибкими и быстрее подстраиваются под запросы конкретных пользователей.

**Основные цифровые платформы сопровождения профессионального выбора
для школьников в РФ**

Платформа, проект	Оператор, год запуска	Целевая аудитория	Основные функции
«Билет в будущее» [5]	АНО «Россия – мои горизонты» (с 2018 г., профминимум с 2023 г.)	6–11-е классы	Тестирование, профпробы (онлайн и офлайн), курс «Россия – мои горизонты», формирование индивидуальной образовательной профессиональной траектории
«ПроеКТОрия» [6]	Минпросвещения РФ (с 2016 г.)	Старшеклассники	Интерактивная проектная платформа, онлайн-уроки с экспертами, симуляторы профессий, конкурсные задания
«Навигатум» [7]	Частная платформа	Педагоги, школьники	Методические материалы для системной профориентации от 3,5 до 65 лет, инструменты построения траекторий

Содержательное наполнение цифровых платформ сегодня опирается на три ключевых блока. Во-первых, диагностический компонент, позволяющий подростку отразить собственные ценности и стратегию выбора, как это реализовано в тестах проекта «Билет в будущее» [8]. Во-вторых, деятельностные форматы – профессиональные пробы, кейсы и симуляторы, которые, по замыслу организаторов «ПроеКТОрия» и выставки «Лаборатория будущего», превращают информацию о профессии в личный, прожитый опыт [9]. В-третьих, инструменты построения индивидуальной траектории, такие как «Дневник самоопределения» на платформе «Навигатум». Заявленным результатом использования этих материалов является «осознанное отношение к обучению как средству достижения личных и профессиональных целей» [10]. Комплекс этих решений направлен не просто на подбор профессии, а на активную подготовку к переходу из школы в мир труда.

Если посмотреть на все рассмотренные платформы в совокупности (как российские, так и иностранные), можно заметить довольно отчетливую общую черту. Речь идет о серьезном смещении акцентов в самой модели работы со школьником. Раньше в основе таких сервисов находилась достаточно простая концепция: собрать максимум сведений о профессиях, образовательных программах, требованиях работодателей и предоставить эти данные в удобном для поиска виде. Предполагалось, что подросток, получив доступ к такой информации, сможет самостоятельно во всем разобраться и принять верное решение. Однако практика продемонстрировала, что одного лишь информирования в данной ситуации недостаточно. Сами разработчики платформ, педагоги и исследователи все чаще говорят о том, что школьнику нужна не просто база данных, а среда, в которой он мог бы действовать, пробовать, ошибаться и снова пробовать.

Так, в Письме Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» [11] указано, что помимо информационной компетенции у школьников должна быть сформирована и деятельностная, под-

черкивается, что профессиональная проба, как ключевой практический элемент, должна «способствовать сознательному, обоснованному выбору образовательно-профессиональной траектории» [11]. То есть именно деятельностный подход, а не пассивное информирование, закладывается как один из главных принципов, обеспечивающих осознанность профессионального выбора.

На практическую, деятельностную направленность современных профориентационных инициатив указывают и их организаторы. В частности, руководитель дирекции акселерации Движения Первых М. Захарова отмечает, что в конкурсе «ПроеКТОриЯ» перед школьниками ставится задача поиска решения конкретной проблемы, а не воспроизведения готовых сведений [12]. Ключевая роль в этой работе отводится самим подросткам: они выступают инициаторами проектов, а помощь взрослых допускается лишь на наиболее сложных этапах. В результате происходит не простое знакомство с информацией, а непосредственная проба сил в условиях, приближенных к реальной проектной деятельности и взаимодействию с потенциальными заказчиками.

Собственно, именно этот переход от пассивного потребления информации к активному взаимодействию в настоящее время и определяет облик наиболее успешных проектов. Причем под активным взаимодействием понимаются не только клики по тестам или просмотр видеороликов. Платформы стали предлагать инструменты, которые позволяют подростку выстраивать собственный маршрут. В результате школьник не просто получает сведения, а постепенно, с учетом своих интересов и результатов диагностик, собирает картину собственного возможного профессионального будущего. Такой маршрут уже нельзя назвать типовым или универсальным, потому что он завязан на конкретного человека. Именно персонализация и деятельностный подход стали тем общим знаменателем, к которому так или иначе пришли и государственные программы, и частные разработки в разных странах.

Таким образом, помощь старшекласснику в осознанном профессиональном выборе сегодня уже нельзя сводить к простому информированию о профессиях. Она должна включать поддержку, помощь в ориентировании на рынке труда, развитие соответствующих компетенций и установление первых контактов с профессиональным сообществом. Анализ как российских, так и международных практик показывает, что интернет-ресурсы перестали быть лишь дополнением к традиционной профориентации, они становятся ее полноценной, системной частью. Это, в свою очередь, требует продуманных организационно-методических решений, которые позволили бы школам использовать цифровые возможности с максимальной пользой для профессионального выбора учеников.

Список источников

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3 С. 72–85.
2. Observatory on Digital technologies in Career guidance for Youth (ODiCY). URL: <https://www.oecd.org/en/toolkits/odicy.html?orderBy=mostRelevant&page=0> (дата обращения: 05.02.2026).

3. iCould. URL: <https://icould.org.uk> (дата обращения: 06.02.2026).
4. Careers Portal. URL: <https://careersportal.ie/> (дата обращения: 06.02.2026).
5. Билет в будущее. URL: <https://bvbinfo.ru> (дата обращения: 05.02.2026).
6. ПроеКТОриЯ. URL: <https://proektoria.online> (дата обращения: 05.02.2026).
7. Навигатум. URL: <https://navigatum.ru> (дата обращения: 05.02.2026).
8. Дагестанские школьники проходят профориентационные тесты в «Лабораториях будущего». URL: <https://vestniknews.ru/vesti-regionov/dagminobr-ru/12259-.html> (дата обращения: 30.04.2026).
9. Саратовских школьников приглашают выбрать профессию в «Лаборатории будущего». URL: <http://sarkomobr.ru/news/view/5265> (дата обращения: 30.04.2026).
10. Навигатум: Личностное и профессиональное самоопределение. URL: <https://navigatum.ru/lso/?add-to-cart=3192> (дата обращения: 30.04.2026).
11. Письмо Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации».
12. Дашковская О. Мария Захарова: «Конкурс «ПроеКТОриЯ» учит детей нестандартному мышлению и умению работать в команде». URL: https://edition.vogazeta.ru/articles/2024/9/19/quality_of_education/25322-mariya_zaharova_konkurs_proektoriya_uchit_detey_nestandardnomu_myshleniyu_i_umeniyu_rabotat_v_komande (дата обращения: 30.04.2026).

Целесообразность использования искусственного интеллекта для персонализации профориентационной программы учеников и молодёжи

The expediency of using artificial intelligence to personalize the career guidance program for students and young people

Ярослав Олегович Жарков

Yaroslav Olegovich Zharkov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ксения Эдуардовна Окушко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, santotskayak@mail.ru

Аннотация Рассматривается целесообразность использования искусственного интеллекта для (ИИ) персонализации профориентационных программ школьников и молодёжи. Проанализированы потенциальные направления внедрения ИИ, достоинства внедрения ИИ, риски и существующие благоприятные условия для интеграции искусственного интеллекта в школьную программу профориентационных программ в контексте цифровизации профориентации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профориентация, персонализация образования, цифровизация, профессиональная идентичность

Keywords: artificial intelligence, career guidance, personalization of education, digitalization, professional identity

В ходе исследования близких по тематике материалов была поставлена цель рассмотреть различные ситуации использования искусственного интеллекта (ИИ) в контексте программ профориентации, оценить перспективы внедрения или модернизации использования искусственного интеллекта в учебный процесс профориентации, оценить потенциальные риски и рассмотреть существующую основу для внедрения искусственного интеллекта в профориентационную программу школьников и молодёжи.

В результате новизны этого подхода в школьных профориентационных программах, такая перспектива модернизации была ещё недостаточно оценена, а в некоторых местах не сформулированы потенциальные сферы применения ИИ, недостаточно определены риски внедрения его в школьную программу, не были выделены потенциальные достоинства внедрения и не была рассмотрена существующая основа для плавного введения использования ИИ.

Профессиональная идентичность – это важная в наше время тема, требующая внимательного изучения. По данным Росстата 2019 г., по полученной специальности не работают 31% (634,5 тыс.) выпускников вузов, 43% (389,3 тыс. чел.) выпускников колледжей, 50% (224,6 тыс. чел.) выпускников профессиональных училищ. По другим исследованиям (hh.ru, 2020), доля нетрудоустроенных по специальности молодых специалистов ещё выше – от 40 до 70%, в зависимости от отрасли и уровня образования, при-

чём более трети из них даже не пытались устраиваться на работу по полученной специальности» [1]. Такая статистика заставляет более глубоко погрузиться в эту тему и рассмотреть различные способы модернизации процесса профориентации в школах, чтобы больше учеников как можно раньше определялись с желаемой профессией и были готовы работать по своей специальности в будущем. Чаще всего обучающиеся сталкиваются с проблемами профессионального определения ещё на этапе выбора будущего учебного заведения, но это далеко не единственная точка возникновения сложностей с профориентацией. Это позволяет нам рассуждать об улучшении и модернизации школьной и молодёжной профориентации в разных сферах этой деятельности.

На сегодняшний день цифровизация процесса профориентирования является важной частью современного образования. Искусственный интеллект может рассматриваться как один из ключевых инструментов модернизации образовательных процессов. Главным образом, этот инструмент направлен на повышение эффективности профессиональной ориентации учащихся и молодёжи. В первую очередь, идея внедрения ИИ связана с потребностью в положительной динамике эффективности профориентационных программ.

Уже сейчас существуют примеры, когда внедрение ИИ в инженерные классы и IT-направления имеет значительные перспективы благодаря легкости интеграции этой технологии в технические дисциплины. Однако существуют опасения относительно ограничений использования ИИ в гуманитарных науках, где огромную роль играет живое общение с человеком, сюда же относится и работа в сфере профориентации. Это оставляет открытым вопрос об этичности применения ИИ в сфере образования, где важно живое общение.

Одним из основных (и уже частично используемых) направлений применения ИИ является онлайн-тестирование. Главное преимущество внедрения ИИ в процесс тестирования – это индивидуализация в подборе тестовых заданий, их проверка и моментальная обратная связь с составлением плана дальнейшей работы (Профвекториум, Naprimerku.ru). В качестве другого примера можно привести использование ИИ в онлайн-курсах. Это помогает отслеживать прогресс отдельных учеников и собирать статистику с последующим формированием рекомендаций для всей группы или школы [2].

Внедрение ИИ главным образом рассматривается в контексте цифровой профориентации, которая, в свою очередь, стала неотъемлемой частью профориентационных программ. Это даёт нам рассматривать ИИ как модернизацию программ цифровизации профориентации.

Сразу стоит поставить вопрос о реальности внедрения ИИ в школьную систему профориентации. Для ответа на этот вопрос нужно убедиться в возможности интеграции ИИ в цифровую школьную образовательную систему. Для этого нужно, чтобы модель имела доступ к успеваемости учеников и прочим данным, необходимым для составления достоверной характеристики на ученика для последующего составления индивидуального плана профориентационных работ. Важно предоставить стабильный канал обновления актуальной информации и статистических данных, чтобы советы ИИ-помощника были релевантными. Предположение такого использования ИИ основано на

том, что электронные дневники и портфолио учеников уже используются учителями для анализа успеваемости и составления рекомендаций по дальнейшей профориентационной работе. Предположительно, это поможет сузить круг профессий, способных заинтересовать конкретного ученика, что освободит время для более углубленного изучения интересующих ученика направлений.

При рассмотрении сфер потенциального использования ИИ в программах профориентации можно выделить использование чат-ботов как главного способа общения ученика с профориентационной программой. Можно рассмотреть несколько вариантов использования ИИ чат-бота. Можно начать с создания или поиска индивидуализированных кейсов для отработки навыков с помощью ИИ. Интеллектуальные чат-боты выступают в качестве личного помощника, предоставляя обратную связь и консультации в режиме реального времени. Это снижает необходимость постоянного участия учителя и позволяет учащимся заниматься самостоятельно в комфортном темпе.

Далее стоит отметить, что психолого-педагогическое сопровождение становится важным аспектом профориентации, где использование ИИ может значительно повысить эффективность взаимодействия между учениками и специалистами. Основной координатор в этом процессе выступает психолог, хотя участие учителей остается возможным. Участие психолога также может сократить возможные риски использования ИИ в процессе профориентации.

Один из наиболее легко осуществимых способов применения ИИ в профориентации – это подбор высшего учебного заведения с использованием вводных данных ученика. В данном случае ИИ обеспечивает индивидуальный подход к выбору будущей карьеры. Это особенно актуально ввиду высокой статистики работающих не по специальности, что подчеркивает важность повышения результативности школьных профориентационных программ.

Другим простым для внедрения способом использования ИИ можно считать предоставление объективной и актуальной информации о профессиях и рынке труда. ИИ устраняет влияние третьих лиц и рекламирования определенных площадок. Это создает комфортные условия для самостоятельного изучения профессий. К тому же такой лёгкий поиск осуществляется оперативно и применяет в своей сути индивидуальный подход к подборке материала, ведь для составления ответа используются вводные данные ученика.

Далее следует отметить потенциальные достоинства использования ИИ в процессе профориентации учеников и молодёжи. Во-первых, идея использования ИИ может быть связана с повышением мотивации учеников, так как многим из них хорошо известны и приятны в использовании популярные ИИ площадки. Мобильность и персонализация в использовании ИИ обеспечивают доступность общения с чат-ботами в любое удобное время, что облегчает самостоятельное обучение.

Отдельного рассмотрения стоит использование учениками ИИ как часть виртуальной социализации. При допущении использования ИИ как части социализации, такое использование может благотворно влиять на социальные умения ученика, так как общение с чат-ботом хорошо имитирует общение с реальным человеком. Одной из уже

существующих проблем среди молодёжи стоит назвать парасоциальную зависимость от общения с искусственным интеллектом. Многие ученики предпочитают живому общению с людьми общение с ИИ моделями, так как ответы легко прогнозируемы и характер ответов может закладываться заранее, что не симулирует реальное общение [3].

При рассмотрении любой сферы применения ИИ можно утверждать, что чаще всего такое использование будет экономить значительное количество времени и ресурсов, так как общение и получение обратной связи происходит оперативно и в любое удобное время при наличии соответствующего школьного технического оснащения.

Отдельно стоит рассмотреть существующие благоприятные условия для внедрения ИИ в процесс профориентации. Сперва стоит отметить высокую осведомленность учеников о технологиях ИИ и желание их использовать. Тем не менее существует недоверие учеников объективности оценивания их успехов, что требует дополнительного внимания к этическим вопросам использования ИИ в школе. Кроме этого, уже можно увидеть результаты внедрения ИИ для анализа данных в различных других сферах. Это даёт нам возможность предполагать, что и внедрение ИИ в нашей сфере схожим образом может помочь достичь целей эффективности профориентационных программ.

Стоит отметить, что не только ученики уже ознакомлены с принципом работы ИИ, но и учителя. Существует тенденция использования учителями ИИ для повышения качества и результативности методов преподавания при существенной экономии сил и времени.

Чтобы лучше понять отношение людей к использованию ИИ, стоит посмотреть, как это отношение меняется с течением взросления ученика. Можно рассмотреть, как используют ИИ для учёбы и профориентации студенты. Е. А. Поспелова и соавт. в своей статье «Применение генеративного искусственного интеллекта в персонализации образования: восприятие студентами гуманитарных и технических специальностей» провели опрос 52 тыс. обучающихся российских вузов. В результате опроса становится ясно, что старшекурсники вузов повышают скептицизм и осознают ограниченность и риски применения ИИ. Можно сделать вывод, что чем взрослее человек (или чем выше его степень образования), тем сильнее растёт его скептицизм по поводу использования ИИ в учёбе. Обширные знания в области ИИ помогают более чётко оценить риски использования ИИ и целесообразность его использования в разных сферах применения в контексте школьной профориентации. Для внедрения ИИ в систему профориентации требуется её мягкая адаптация с постоянным контролем, в том числе контролем того, как ученик использует чат-бот и соответствует ли это использование и обратная связь ИИ модели поставленным целям. К примеру, учителя признают допустимость использования ИИ школьниками для поиска и систематизации информации, но пресекают использование ИИ для быстрого решения заданий и кейсов [4].

Конечно, стоит поговорить о рисках, связанных со внедрением ИИ в программу профориентации. Но перед этим стоит отметить, что автоматизация процессов, связанных с прогнозированием результатов и принятием решений, освобождает работников школ для сосредоточения на более важных аспектах профориентации. Это включает увеличение наставнической роли учителя и улучшение качества профориентационной

программы. Очень важно оставлять в процессе профориентации координатора, а использование ИИ не предполагается как полная его замена. ИИ лишь включается в процесс профориентации, позволяя усилить сильные стороны общения с учителем-координатором. Одна из главных причин риска использования ИИ – недостаточное раскрытие потенциала ИИ на сегодняшний день. Причиной этого можно назвать отсутствие точных показатели успешной реализации проектов. Это поднимает вопрос о повышении актуальности ИИ в области профориентирования. В связи с этим сложно наверняка отследить результат использования ИИ перед его непосредственным внедрением в учебный процесс, так как на данный момент недостаточно исследований и литературы на эту тему.

Другим значимым недостатком использования ИИ можно назвать порождение и усугубление зависимости молодёжи от гаджетов. Ученики проводят много экранного времени каждый день, а использование ИИ существенно увеличит это время.

При использовании ИИ учениками важно учитывать законодательство РФ в отношении защиты детей от вредоносной информации и конфиденциальности информации. В частности, следует обращать внимание на законодательную защиту детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию (Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (от 29.12.2010 № 436-ФЗ)) [5].

В заключение можно сказать, что внедрение ИИ в процесс профориентирования открывает широкие возможности для улучшения качества образования и повышения вовлеченности учеников. Однако важно учитывать этические аспекты и потенциальные риски, связанные с зависимостью от технологий и недостаточной объективностью оценивания.

Список источников

1. Коровкина Т. Е, Скворцова М. А., Смирнова И. А. Профессиональная идентичность студента среднего профессионального образования в вузе как совокупность профессионально значимых качеств личности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2025. № 4 (127). С. 167–178.
2. Бляхман А. А. Модель региональной профориентации экосистемы для детей и молодёжи. Н. Новгород : Дятловы горы, 2025. 249 с.
3. Мисоченко В. А. ИИ как фактор углубления социальной изоляции в молодежной среде [Электронный ресурс]. URL : https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/64233/1/Misochenko_I.pdf, свободный (дата обращения: 11.03.2026).
4. Поспелова Е. А., Горлачева Е. Н., Отоцкий П. Л. Применение генеративного искусственного интеллекта в персонализации образования: восприятие студентами гуманитарных и технических специальностей // Интеграция образования. 2025. № 4. С. 734–752.
5. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/, свободный (дата обращения: 27.04.2026).

Эффективные практики в профориентации: как помочь молодежи найти свой путь

Effective practices in career guidance: how to help young people find their way

Ульяна Олеговна Зрюмова

Ulya Olegovna Zryumova

Томский государственный педагогический университет» Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Викторовна Каракулова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, karakulova@tspu.ru

Аннотация. Анализируются современные эффективные практики профориентационной работы с молодежью: профессиональные пробы, наставничество, цифровые симуляторы, кейс-метод с элементами форсайта. Приводятся данные апробации в образовательных учреждениях. Делается вывод о переходе от информационной модели к деятельностной и личностно ориентированной, а также о необходимости системного сопровождения профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, эффективные практики, молодежь, наставничество, профессиональные пробы

Keywords: career guidance, professional self-determination, effective practices, youth, mentoring, professional tests

Проблема профессионального самоопределения молодежи в условиях нестабильного рынка труда и быстрой смены профессий приобретает особую остроту. Современные подростки и молодые люди сталкиваются с высокой степенью неопределенности: многие профессии, востребованные сегодня, могут исчезнуть через 5–7 лет, а новые еще не сформировались. В этих условиях традиционные формы профориентации (лекции, тестирование, экскурсии на предприятия) оказываются недостаточно эффективными. Возникает запрос на практико-ориентированные, интерактивные и личностно-развивающие методы, которые помогают молодому человеку не столько «выбрать профессию из списка», сколько освоить сам механизм профессионального самоопределения.

Цель данной статьи – обобщить и проанализировать эффективные практики профориентационной работы с детьми и молодежью, апробированные автором в рамках магистерского исследования, а также предложить рекомендации для психологов образования и педагогов.

Классические подходы к профориентации (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников) делают акцент на диагностике склонностей и способностей и последующем информировании о «подходящих» профессиях [1, 2]. Однако современные исследования показывают, что такая линейная модель часто приводит к формальному выбору, который в дальнейшем не удовлетворяет человека [2–5].

Альтернативой выступает сопровождающая модель профориентации, где акцент смещается на развитие способности к рефлексии и самоанализу, формирование навыков принятия решений в условиях неопределенности, пробование реальных профессиональных действий (профессиональные пробы), работу с ценностно-смысловой сферой. Исходя из этого, эффективными мы считаем те практики, которые реализуют деятельностный и субъектный подходы, где молодой человек является активным участником, а не пассивным получателем информации.

В период 2024–2026 гг. на базе трех образовательных учреждений (школа, колледж, молодежный центр) автором были апробированы и оценены следующие практики.

1. Профессиональные пробы в формате «профессиональных суток» и проектных интенсивов. Профессиональная проба – это моделирование элементов конкретной профессиональной деятельности, завершающееся получением практического результата. В течение одного дня (6–7 часов) участники проходят 3–4 модуля, каждый из которых представляет собой мини-пробу в одной из сфер (ИТ, медицина, педагогика, инженерия, дизайн, предпринимательство). Результаты (n = 87, возраст 14–17 лет): 76% участников отметили, что после проб у них изменилось представление о выбранной профессии (в основном стали более реалистичными); 68% заявили, что пробы помогли им «отсеять» неподходящие варианты.

2. Наставничество (тьюторское сопровождение) в формате «равный – равному». Наставником для подростка выступает молодой специалист или студент старших курсов. Формат: 4–5 индивидуальных встреч и онлайн-сопровождение в течение 2 месяцев. Результаты (n = 34, возраст 15–18 лет, группа риска по неопределенности выбора): уровень тревожности, связанной с выбором профессии (по опроснику Ч. Д. Спилбергера), снизился в среднем на 28%; 88% участников через полгода поступили в выбранные учебные заведения.

3. Цифровые инструменты: платформы-симуляторы и геймификация. Эффективными оказались симуляторы профессиональной деятельности – браузерные игры, где нужно решать задачи в роли врача, программиста, дизайнера. Пример: платформа «ПрофиСимулятор» (разработка автора совместно с ИТ-компанией) содержит 15 сценариев длительностью 20–30 минут. Результаты (n = 120, возраст 12–15 лет): 82% предпочли симуляторы традиционным тестам; повторное тестирование через 3 месяца показало, что 65% участников сохранили интерес к выбранной в симуляторе сфере (против 32% в контрольной группе, использовавшей только тесты).

4. Кейс-метод с элементами форсайта. Участникам предлагаются кейсы из будущего: «Представьте, что через 10 лет ваша профессия частично автоматизирована. Какие задачи останутся за человеком?». Формат: групповая работа (4–6 человек) в течение 1,5–2 ч. Результаты: качественный анализ показал, что участники начинают видеть профессию не как статичный набор обязанностей, а как динамичную сферу. У 73% повысилась «профессиональная самоэффективность».

Сравнительный анализ эффективности практик позволяет сделать следующие выводы. Наибольший эффект (по критерию «Устойчивость выбора через 3–6 месяцев») дают профессиональные пробы и наставничество. Цифровые симуляторы эффективны

как первый шаг для привлечения внимания, особенно у младших подростков. Кейс-метод с элементами форсайта особенно важен для работы с молодежью 16–20 лет. Общей закономерностью является низкая эффективность разовых мероприятий (лекций, ярмарок вакансий) – без систематического сопровождения они не влияют на реальные решения.

Рекомендации для психологов образования и педагогов:

1. Отказаться от «диагностико-информационной» модели в пользу «деятельностно-сопровождающей».
 2. Интегрировать профориентацию в учебные предметы через проектные задачи.
 3. Использовать ресурс сетевого взаимодействия: привлекать родителей-профессионалов, студентов старших курсов.
 4. Развивать у подростков навыки рефлексии: не просто «куда пойти учиться?», а «что я хочу делать? какие ценности реализовать?».
 5. Обеспечить преемственность между школой, колледжем/вузом и работодателем.
- Эффективная профориентационная работа – это не разовое мероприятие и не набор тестов. Это системная деятельность, в центре которой находится сам молодой человек с его уникальным запросом, страхами и надеждами. Практики, описанные в статье, показывают устойчивую результативность, поскольку они включают молодого человека в активное исследование себя и мира профессий. Задача психолога в образовании – не дать «правильный ответ», а создать условия, в которых молодой человек сможет присвоить себе способность делать выбор и нести за него ответственность.

Список источников

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2017. 304 с.
2. Пряжников Н. С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники. М. : ВАКО, 2019. 288 с.
3. Родионов В. А., Ступницкая М. А. Взаимодействие психолога и педагога в профориентационной работе // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20, № 2. С. 45–53.
4. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. Профессиональная ориентация школьников в условиях цифровой трансформации образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. № 1. С. 62–74.
5. OECD. Career Readiness in the Digital Age: Effective Practices for Schools. Paris : OECD Publishing, 2024. 156 p.

Эффективные практики профориентационной работы в системе среднего профессионального образования

Effective practices in career guidance within the system of secondary vocational education

Инна Игоревна Калинина

Inna Igorevna Kalinina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Юлия Валерьевна Овчинникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

Аннотация. Рассматривается актуальность осознанного и качественного профессионального самоопределения, комплексность и методичность в реализации данного процесса, существующие практики и их эффективность в профориентационной работе в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотив выбора профессии, методы профориентационной работы, эффективные практики

Keywords: professional self determination, motive for choosing a profession, methods of career guidance, effective practices

На сегодняшний день профориентация представляет актуальную область для исследования и продуктивного использования ее методов. В системе профориентационной работы происходят изменения и дополнения, которые учитывают интересы государства и подрастающего поколения. Чтобы результат был максимально продуктивным и обеспечил качественный и осознанный выбор профессии, необходимо подробнее рассмотреть методы профориентационной работы и их эффективность в системе среднего профессионального образования.

Важным элементом во время знакомства с профессией является изучение не только всех положительных и перспективных сторон, но и отрицательных факторов, а также противопоказаний к выполнению определенного вида деятельности. Насколько та или иная профессия подходит именно для данного оптанта. Поэтому помимо вышесказанного необходим не только личностно ориентированный, но и творческий подход в реализации данного процесса. Чем подробнее и честнее будет проходить процесс профориентационной работы, тем качественней и эффективней окажется дальнейшее освоение профессий заинтересованными лицами.

За последние пять лет система среднего профессионального образования (СПО) повышает свою актуальность по причине структурного роста, необходимости обеспечения рынка труда квалифицированными кадрами [1]. Так как система СПО дает от-

личные возможности в краткий срок получить конкурентную рабочую профессию и стать мастером своего дела, имея практический опыт за плечами, с каждым годом интерес со стороны абитуриентов и их родителей повышается.

Достаточно часто к профессии возникает опосредованный интерес, когда человек стремится к выполнению той или иной деятельности, только потому что работа приносит финансовое удовлетворение. В первую очередь за счет материальной подоплеки, что представляет собой внешнюю мотивацию и опосредованный интерес, необходимость стабильного высокого дохода и возможности «лучшей жизни». То есть на некоторые профессии подают документы только из-за желания в будущем получать большую заработную плату, не разобравшись до конца, подходит ли она ему. А может и носить непосредственный характер, когда нравится сам процесс работы и ее выполнение приносит радость и удовлетворение, обеспечивая продуктивную качественную ситуацию и для самого человека как специалиста своего дела, так и для рынка труда, как важной экономической единицы для страны в целом.

Но бывают случаи, когда мотив выбора профессии носит и принудительный характер, например, продолжать династию, независимо от желания человека. С одной стороны, это положительный момент в том смысле, что не нужно проделывать огромную профориентационную работу и совершать важный выбор в своей жизни, ведь перед глазами с детства реальный пример профессионала, у которого можно что-то чему-то научиться и т.д. С другой стороны, такой факт лишает человека сознательной активности и участия в собственной жизни, создавая ситуацию, в которой он не принадлежит сам себе, тем самым вырабатывая пассивную позицию. Нет гарантий, что, начав профессиональную деятельность, не возникнет проблем со здоровьем, пропадет интерес к профессии или сложатся такие обстоятельства, при которых профессиональную область нужно будет сменить. Получается, что профессиональное самоопределение продолжается в течение всей активной части жизни человека, начиная от выбора профессии, затем освоения определенного вида деятельности, карьерного роста, повышения квалификации и заканчивая фактом становления им как специалиста, обеспечивая удовлетворенность результатом в конечном итоге.

Сегодняшняя ситуация обучения для будущих специалистов строится на быстром желании обладать, получить, прилагая как можно меньше сил и ресурсов в достижении цели. Еще Э. Фромм в своей работе писал: «Идея обучения, не требующего усилий, имеет еще один источник: технический прогресс действительно уменьшил объем физической энергии, необходимой для производства товаров. В ходе второй промышленной революции мышление и запоминание заменяются машинами – вплоть до больших компьютеров. Освобождение от тяжелого труда воспринимается как величайшее достижение современного “прогресса”. Это и вправду достижение – при условии, что высвобождаемая таким образом человеческая энергия направляется на другие, более сложные творческие задачи. Однако получилось совсем не так. Освобождение от машин воплотилось в идеале абсолютной лени, к отвращению к любому реальному усилию. Хорошая жизнь – это жизнь, не требующая усилий; необходимость прикладывать большие усилия, в сущности, считается средневековым пережитком; и человек затрачивает их

лишь в том случае, если его действительно заставляют это сделать, а отнюдь не добровольно» [2, с. 46–47].

Крайне необходимо формирование личностной профессиональной зрелости для более осознанного продуктивного выбора и качественного выполнения своей работы не только для собственной выгоды, но и пользы общества.

Чтобы более точно подойти к процессу профориентационной работы, необходимо также строить ее с учетом возрастных особенностей. В конечном итоге подвести оптанта к тому, чтобы его выбор был максимально самостоятельным и осознанным.

На данный момент профориентация представляет собой широкий спектр возможностей знакомства с разными специальностями и профессиями в самых разных форматах: тесты, опросники, диагностики, индивидуальные профконсультации, групповые занятия, тренинги, профессиональные пробы и кейсы, экскурсии на предприятия, встречи с работодателями, дни открытых дверей, мастер-классы и т.п., а также такие ресурсы, как:

- «ПроеКТОрия» [3] – интерактивный портал с открытыми уроками и тематическими онлайн-лекциями от ведущих работодателей страны;
- «Моя карьера» [4] – ресурс Министерства труда РФ с инструментами для построения индивидуальной карьерной траектории, включает профориентационные тесты и консультации экспертов;
- «Атлас новых профессий» [5] – интерактивный навигатор по перспективным отраслям и профессиям ближайшего будущего.

Современные подходы к профориентации включают в себя разнообразные методы и технологии, направленные на всестороннее изучение интересов и способностей учащихся [6]. Среди них можно выделить:

1. Диагностический подход – использование анкетирования, тестирования и других методов для определения склонностей и интересов учащихся.
2. Проектный подход – вовлечение школьников в разработку и реализацию проектов, связанных с различными профессиями.
3. Информационно-коммуникационные технологии – использование цифровых ресурсов для предоставления информации о профессиях и возможностях обучения.
4. Партнёрство с работодателями и учебными заведениями – сотрудничество с предприятиями и вузами для организации стажировок, практик и встреч с профессионалами.

Рассмотрим подробнее профориентацию и особенности профориентационной деятельности на разных этапах возрастного развития личности.

Профориентация – комплексная и системная помощь по профессиональному самоопределению личности в конкретных карьерных выборах и планировании своей карьеры.

Комплексность профориентации, ее задачи:

1. Информационно-развивающий подход («узнаю»). Обеспечить обучающихся разнообразной и достоверной информацией, которая поможет в выборе.
2. Активизирующий подход («увлекаюсь»). Формирование мотивации и интереса к самостоятельному планированию своего профессионального пути, вовлеченность в него.

3. Практико-ориентированный подход («пробую»). Погружение в реальность профессии или сферы через комплекс проб и заданий.

4. Диагностико-консультационный подход («понимаю»). Установление соответствия потенциала обучающегося тому или иному виду деятельности и тенденциям рынка труда.

Задачи профориентационной работы, стоящие перед системой среднего профессионального образования [7]:

– *13–15 лет.* Изучение и планирование вариантов карьеры через сопоставление потенциала и различных профессиональных сфер. Организация первых проб и погружений, конкретизация вектора развития (профессиональная деятельность, профессиональные пробы, мастер-классы, кружки, секции);

– *16–18 лет.* Углубленная подготовка (навыки и знания) в рамках одной сферы, профиля, профессии (продолжение проб и погружений, продвинутый уровень);

– *18 и более лет.* Развитие компетенций. Сохранение мотивации. Формирование уверенного поведения на рынке труда. (Трудоустройство, взаимодействие с работодателями, консультации, тренинги).

Требования к организации профориентационной работы:

1. Учитывать возрастные потребности своей целевой аудитории.
2. Наделять учащихся ответственностью и активной позицией.
3. Выделять те форматы и формы профориентационной работы, которые принесут больший результат для обучающихся.

Методы профориентационной работы со школьниками могут быть следующими:

1) пассивные формы работы: встречи со специалистами, беседы, дни открытых дверей, викторины, стенды, экскурсии на предприятия и учебные заведения;

2) активные формы работы: тренинги, квесты, проектная деятельность, участие в кружках, секциях, курсах, посещение учебно-производственных комбинатов, профпробы.

Рассмотрим подробнее некоторые из указанных методов:

1. Профессиональная проба – это испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности и имеющее завершённый вид, способствующее сознательному обоснованному выбору профессии. Помогает «окунуться» в большую профессию, убедиться в ее достоинствах, определиться в недостатках. Профпроба является возможностью самовыражения.

2. Профориентационное тестирование – это набор стандартизированных вопросов, по ответам на которые можно определить основные психоаналитические особенности человека, важные для выбора той или иной профессии. Эти тесты создаются психологами совместно с экспертами в различных профессиональных областях.

Когда использовать? При необходимости выявления профиля обучения, планирования индивидуальной образовательной траектории, в период использования собственных ресурсов (7–11-е классы).

Тестирование – это прогноз. Проводится подготовленным специалистом, имеющим комплексно интерпретировать результаты тестирования.

3. Проектная работа – решение конкретной задачи в рамках в рамках, ограниченного целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами (5–11-е классы).

4. Метод кейсов – техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Исследование, разбор в сути проблемы, возможные пути решения, выбор лучшего (7–11-е классы). Преимущества использования – активная позиция, высокая вовлеченность при разборе актуальных для них жизненных ситуаций.

5. Конкурсы, олимпиады, чемпионаты – формирование интеллектуальных и творческих испытаний для выявления одаренных и талантливых обучающихся, имеющих высокую подготовку по той или иной образовательной дисциплине, области знаний (5–11-е классы).

Использовать при исследовании собственного потенциала. Помогает выявить процент, которым необходима дополнительная педагогическая поддержка в профессиональном самоопределении.

6. Профильные смены – организация условий для отдыха в каникулярный период с элементами профориентационного и профильного обучения, способствующие разностороннему развитию личности (1–11-е классы). Творческая, бизнес-смена, техническая, спортивно-оздоровительная, социальная, «информпоток», экосмена.

В целом эффективность вышеуказанных практик говорит о возможности включенности каждого участника профориентационного мероприятия, развитие самостоятельности и осознанности в выборе. Применение инновационных методов педагогического воздействия, включенность мастеров производственного обучения в практические профориентационные мероприятия способствуют продуктивному и качественному подходу для обеспечения более осознанного и качественного выбора профессии.

Список источников

1. Видов Е. Профессиональное образование как новая норма. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8587602/>, свободный (дата обращения: 28.04.2026).
2. Фромм Э. Искусство быть. М. : АСТ, 2021. 224 с.
3. Портал «ПроеКТОриЯ». URL: <https://proektoria.online/>, свободный (дата обращения: 23.04.2026).
4. Специализированный центр занятости «Моя карьера». URL: <https://mycareer.moscow/#/applicant>, свободный. (дата обращения: 23.04.2026).
5. Проект «Атлас новых профессий». URL: <https://atlas100.ru/catalog/>, свободный (дата обращения: 23.04.2026).
6. Рогальская И. Методы профориентации: какие бывают и как использовать. URL: <https://mip.institute/journal/metody-proforientacii-kakie-byvayut-i-kak-ispolzovat>, свободный. (дата обращения: 23.04.2026).
7. Настольная книга директора школы. Школа Минпросвещения России. Направление «Профориентация». URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/41-0727-01-proforientacziya.pdf>, свободный (дата обращения: 28.04.2026).

Образовательные потребности кадров сферы психолого-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей

Educational needs of personnel in the field of psychological and pedagogical support for children left without parental care

Наталия Николаевна Лейко

Natalia Nikolaevna Leiko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Демина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, eremina_ls@tspu.ru

Аннотация. Представлен анализ проблемы профессиональной подготовки специалистов, работающих в системе устройства и сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Охарактеризована трансформация системы опеки в Российской Федерации в сторону приоритета семейных форм устройства и ее влияние на квалификационные требования к кадрам. Обозначены основные параметры психологического профиля воспитанника и на его основе определены актуальные образовательные потребности психологов, социальных педагогов и тьюторов, включающие компетенции в области травма-ориентированного подхода, работы с замещающими семьями и профилактики профессионального выгорания. Подчеркнута значимость рефлексивного анализа и учета образовательных потребностей для непрерывного профессионального развития кадров сферы психолого-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: дети-сироты, психолого-педагогическое сопровождение, образовательные потребности, профессиональные компетенции, замещающая семья, депривация, социальная адаптация, повышение квалификации

Keywords: orphans, psychological and pedagogical support, educational needs, professional competencies, substitute family, deprivation, social adaptation, professional development

Проблема защиты прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей, остается одной из наиболее острых в социальной политике современного российского государства. Несмотря на значительные усилия, направленные на сокращение количества воспитанников интернатных учреждений и развитие семейных форм устройства, таких как приемная семья, опека и усыновление, контингент детей, нуждающихся в государственной поддержке, сохраняет высокую социальную уязвимость. Согласно данным Федерального банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей, ежегодно тысячи детей (за 2025 г. 34 678) попадают в систему опеки, причем значительная часть из них имеет статус «трудновоспитуемых» или ограниченные возможности здоровья [1].

Эффективность интеграции таких детей в общество напрямую зависит от качества психолого-педагогического сопровождения, которое они получают на всех этапах: от

момента изъятия из биологической семьи до выпуска из организации для детей-сирот или адаптации в замещающей семье. Ключевым ресурсом в этом процессе является человеческий капитал – специалисты, включая педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов и специалистов по социальной работе, осуществляющие непосредственную работу с ребенком и его окружением. Однако анализ практики показывает некоторый разрыв между реальными потребностями детей и профессиональными компетенциями кадров. Быстрые темпы реформирования системы опеки, включая введение постинтернатного сопровождения, школ приемных родителей и служб сопровождения замещающих семей, повышают требования к компетентности специалистов данной сферы. Они часто оказываются не готовыми к работе с последствиями тяжелой психологической травмы, сложными формами девиантного поведения и спецификой взаимодействия с кризисными биологическими или замещающими родителями.

Фундаментальные аспекты психологического развития детей в условиях депривации и специфики формирования привязанности подробно рассмотрены в трудах А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, а вопросы профессиональной готовности специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, и риски стигматизации воспитанников анализируются В. Н. Ослон и др. Несмотря на достаточно большое количество исследований, сохраняет актуальность вопрос повышения результативности профессионального развития кадров данной сферы.

Целью данной статьи является анализ образовательных потребностей кадров сферы психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в контексте системных изменений в данной отрасли социально-педагогической деятельности и особенностей психологического профиля современного ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Для определения того, чему необходимо обучить специалистов, следует четко понимать, с кем им предстоит работать. Дети, оставшиеся без попечения родителей, представляют собой гетерогенную группу, объединенную общим фактором риска – утратой родительского попечения. Однако психологический профиль этих детей имеет специфические черты, отличающие их от массового контингента образовательных организаций. Для подавляющего большинства таких детей характерен опыт ранней социальной и эмоциональной депривации. Даже если ребенок попадает в систему опеки в сознательном возрасте, предшествующий опыт жизни в неблагополучной семье, включающий алкоголизм родителей, насилие или пренебрежение нуждами, оставляет глубокий след в структуре личности. Как отмечают А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, институционализация и жизнь в дисфункциональной семье ведут к формированию специфических защитных механизмов, гипернезависимости или, наоборот, инфантилизма, трудностей в построении привязанности [2, с. 147].

Высок процент детей с ограниченными возможностями здоровья и задержкой психического развития. По разным оценкам, до 70–80% воспитанников детских домов имеют те или иные нарушения развития, которые часто носят вторичный характер, являясь следствием педагогической запущенности и отсутствия стимулирующей среды в раннем возрасте [3, с. 62]. Это требует от специалиста не только психологических, но и дефектологических знаний, умения адаптировать образовательные маршруты.

Критическим периодом является подростковый возраст и этап выпуска из организации для детей-сирот, так называемый постинтернатный период. Статистика рецидивного сиротства, безнадзорности и суицидального поведения среди выпускников остается тревожной. Специалисты, работающие с этой возрастной группой, сталкиваются с задачами формирования жизненных компетенций, финансовой грамотности, правового самосознания, что выходит за рамки традиционной школьной программы.

Таким образом, образовательные потребности кадров формируются под воздействием следующих характеристик целевой группы: наличие комплексной психологической травмы, нарушения в сфере привязанности и социального взаимодействия, высокие риски дезадаптации в постинтернатный период, а также необходимость работы не только с ребенком, но и с его социальным окружением, включая замещающих родителей, педагогов и сотрудников органов опеки.

Система устройства детей в России переживает переход от институциональной модели к семейно-центрированной. Это фундаментально меняет роль специалиста. Если ранее психолог детского дома работал преимущественно внутри учреждения с группой детей, то современный специалист службы сопровождения работает, часто выезжая в семьи, взаимодействуя с кровными родственниками, школами и медицинскими учреждениями.

В рамках профессионального стандарта «Педагог-психолог» и «Специалист по социальной работе» существуют общие требования, однако практика выявляет необходимость специализированных компетенций для работы с сиротством. Можно выделить три блока необходимых компетенций, дефицит которых ощущается наиболее остро.

Выявление перечисленных дефицитов компетенций было осуществлено на основании комплексного анализа, проведенного в рамках исследования И. А. Меркуль, У. В. Колесниковой, В. О. Волчанской и Н. Г. Зайцевой (2024), выполненного по государственному заданию Министерства просвещения РФ, в котором участвовали 446 специалистов из трёх профессиональных групп: органов опеки и попечительства, организаций для детей-сирот и аппаратов уполномоченных по правам ребёнка из субъектов Российской Федерации [4]. Экспертиза образовательных программ проводилась на базе Томского государственного педагогического университета, Московского государственного психолого-педагогического университета и региональных институтов повышения квалификации (в частности, в Томской, Самарской, Московской областях), что позволило сопоставить требования образовательных программ по специальностям «Педагог-психолог» и «Специалист по социальной работе» с реальными практическими задачами сопровождения детей-сирот и выявить пробелы в подготовке кадров, особенно в части травма-ориентированного подхода, работы с замещающими семьями и межведомственного взаимодействия [4].

Первый блок связан с клинико-психологическими компетенциями и травма-ориентированным подходом. Традиционное университетское образование дает базу по общей и возрастной психологии, но часто не затрагивает специфику работы с травмой развития. Специалисты должны уметь распознавать симптомы посттравматического стрессового расстройства, реактивного расстройства привязанности, диссоциативных

состояний. Образовательная потребность заключается в глубоком изучении нейробиологии травмы, методов стабилизации эмоционального состояния, техник работы с агрессией и аутоагрессией, вызванными травматическим опытом.

Второй блок включает компетенции в области работы с замещающей семьей. Современный специалист выступает не только как помощник ребенку, но и как наставник для замещающих родителей. Кризисы в приемных семьях часто приводят к возврату детей, что является вторичной травмой. Психолог должен владеть технологиями медиации конфликтов, консультирования по вопросам воспитания травмированного ребенка, профилактики выгорания приемных родителей. Образовательная потребность охватывает навыки семейного консультирования, знание правовых аспектов опеки и усыновления, технологии создания команды вокруг ребенка.

Третий блок связан с межведомственным взаимодействием и правовой грамотностью. Сопровождение ребенка-сироты затрагивает интересы органов опеки, комиссий по делам несовершеннолетних, образовательных организаций, медицинских учреждений. Специалист часто выступает координатором этих услуг. Незнание правовых норм, включая Жилищный кодекс РФ и Федеральный закон о дополнительных гарантиях, снижает эффективность помощи. Образовательная потребность включает знание законодательной базы в сфере защиты прав детей-сирот, навыки нетворкинга и межведомственной коммуникации, алгоритмы действий в кризисных ситуациях.

Для выявления образовательных потребностей И. А. Меркуль, У. В. Колесниковой был проведен анализ программ высшего образования и программ дополнительного профессионального образования в ряде регионов России. В федеральных государственных образовательных стандартах тема сиротства представлена фрагментарно. В основном она затрагивается в рамках курсов по социальной педагогике или специальной психологии. Отсутствуют обязательные модули, посвященные специфике развития детей в условиях депривации. Студенты получают теоретические знания, но практика часто проходит в массовых школах, а не в организациях для детей-сирот или службах сопровождения. Это приводит к тому, что молодой специалист приходит на работу с книжными представлениями, которые сталкиваются с реальностью кризисного поведения воспитанников. Исследование В. Н. Ослон показывает, что «без специальной подготовки специалисты склонны стигматизировать детей-сирот, приписывая их поведенческие особенности исключительно личностным порокам, а не последствиям травмы, что ведет к неэффективным методам воздействия» [5, с. 118].

Основная нагрузка по переподготовке кадров ложится на систему дополнительного профессионального образования. Однако анализ программ курсов повышения квалификации выявляет ряд проблем. Многие программы носят лекционный характер без отработки практических навыков, слушатели получают удостоверение, но не инструменты для работы. Курсы часто фокусируются на узких темах, не давая целостной картины сопровождения. В работе с травматичным материалом критически важна профессиональная супервизия – разбор сложных случаев с опытным наставником. В большинстве регионов эта услуга либо отсутствует, либо недоступна финансово для рядовых специалистов бюджетных учреждений. Работа с детьми-сиротами относится к профес-

сиям с высоким эмоциональным напряжением. Программы редко включают модули по психогигиене самого специалиста, что ведет к быстрому профессиональному выгоранию и текучести кадров [6, с. 46]. Кроме того, ряд исследователей обозначают, что дополнительные профессиональные программы часто не охватывают индивидуальные карьерно-профессиональные потребности обучающихся, а сконцентрированы на формировании конкретных навыков, оставляя вопрос их встраивания в архитектуру профессионального развития на самостоятельное прорабатывание [7, с. 79; 8, с. 33].

Содержание образовательных программ для специалистов по сопровождению детей-сирот должно быть структурировано по уровням:

- базовый уровень (вузовская подготовка/входное обучение) включает: психологию депривации и механизмы привязанности, специфику развития в интернатных условиях, нормативно-правовую базу, а также профессиональную этику и профилактику вторичной травматизации;
- продвинутый уровень (повышение квалификации) охватывает: травма-ориентированные методы, технологии постинтернатного сопровождения (жилье, трудоустройство), работу с кровной семьей и вопросы реабилитации;
- личностно-профессиональный ресурс специалиста предполагает: профилактику выгорания, техники саморегуляции, развитие супервизорской культуры и навыков интервью [9, с. 16].

Реализация предложенных мер по удовлетворению образовательных потребностей кадров позволит достичь значимых эффектов. Грамотное сопровождение замещающих семей снизит процент возвратов детей, что сэкономит бюджетные средства и сохранит психическое здоровье ребенка. Своевременная коррекционная помощь снизит уровень агрессии, тревожности и девиантного поведения воспитанников. Подготовка к самостоятельной жизни станет более системной, что снизит риски бездомности и криминализации среди бывших воспитанников интернатов. Снижение уровня выгорания и повышение профессиональной уверенности уменьшат текучесть кадров в социальной сфере.

Таким образом, образовательные потребности кадров сферы психолого-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей, носят комплексный характер и выходят за рамки традиционной педагогической подготовки. Специфика целевой группы, обусловленная опытом травмы и депривации, требует от специалистов владения узкопрофессиональными компетенциями в области клинической психологии, семейного консультирования, права и др. Необходима интеграция специализированных модулей в высшее образование, развитие системы непрерывного повышения квалификации с элементом супервизии или наставничества и внедрение межведомственных механизмов взаимодействия.

Список источников

1. Федеральный банк данных о детях, оставшихся без попечения родителей. Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: <https://усыновите.рф/children?ageFrom=0&ageTo=17&page=1&limit=6> (дата обращения: 10.02.2025).

2. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 3-е издание. СПб. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. 416 с. (Серия Ребенок-сирота: семейное жизнеустройство и социализация).
3. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2019. 312 с.
4. Меркуль И. А., Колесникова У. В., Волчанская В. О., Зайцева Н. Г. Образовательные потребности специалистов в области защиты детства в единой программе повышения квалификации // Социальные науки и детство. 2024. Т. 5, № 3. С. 7–25.
5. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М. : Генезис, 2006. 368 с.
6. Луковцева З. В. Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22, № 4-1. С. 293–305.
7. Волчкова И. В., Демина Л. С. Кейс 1. Модель сопровождения индивидуальных траекторий при проектировании карьерной стратегии слушателей программ ДПО // Сопровождение индивидуальных, образовательных и профессиональных траекторий в сфере дополнительного профессионального образования : Сборник кейсов / под ред. А. В. Боковой, И. В. Герасимчук [и др.]. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2023. С. 79-90.
8. Демина Л. С., Головина А. П., Французская Е. О. Актуализация пробного действия в практиках проектирования карьерных стратегий слушателей дополнительных профессиональных программ // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 1 (47). С. 33–41.
9. Сироткин С. А. Межведомственное взаимодействие в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Социальная педагогика. 2022. № 4. С. 12–18.

СОВРЕМЕННАЯ ЛОГОПЕДИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 376.37

Развитие средств выразительности речи у детей дошкольного возраста с дизартрией

Features of the development of expressive means of speech in preschool children with dysarthria

Галина Викторовна Крутенкова

Galina Viktorovna Krutenkova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Владимировна Кузнецова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kuznets.tatjana2014@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования интонационно-выразительной стороны речи у детей дошкольного возраста, страдающих дизартрией. Анализируются специфические нарушения просодики при данном речевом расстройстве, предлагаются этапы логопедической работы, комплекс упражнений и игр, направленных на развитие голоса, дыхания, темпо-ритмической организации и эмоциональной окраски высказываний. Особое внимание уделяется взаимодействию логопеда и родителей в процессе коррекции.

Ключевые слова: дизартрия, дошкольный возраст, выразительность речи, просодика, интонация, логопедическая работа, логоритмика

Keywords: dysarthria, preschool age, expressiveness of speech, prosody, intonation, speech therapy, logorhythmics

Выразительность речи, или просодическая сторона, включающая интонацию, ритм, темп, логическое ударение и паузацию, играет ключевую роль в коммуникативном процессе [1, с. 128]. Именно интонация позволяет передать эмоцию, уточнить смысл сказанного, выделить главное и удержать внимание слушателя. Для детей дошкольного возраста развитие выразительности речи является важнейшим условием успешной социализации и подготовки к школьному обучению [2, с. 58].

Трудности в освоении данного процесса наиболее выражены у детей с нарушениями речи, прежде всего – при дизартрии. Дизартрия обусловлена поражением центральной нервной системы, которое приводит к недостаточной иннервации речевого аппарата и вызывает нарушения произносительной стороны речи [3]. Традиционно логопедическая работа при дизартрии фокусируется на преодолении дефектов звукопроизношения и развитии артикуляционной моторики. Между тем, нарушения просодики

при дизартрии встречаются в большинстве случаев и часто остаются на периферии внимания специалистов. Монотонность, тихий голос, нарушение речевого дыхания и ритма делают речь ребенка малопонятной и неэмоциональной, что приводит к вторичным проблемам, таким как коммуникативные барьеры, снижение самооценки и трудности в обучении [4, с. 97].

Чтобы успешно корректировать нарушение, необходимо понимать его природу. Выразительность речи обеспечивается сложным взаимодействием трех компонентов, к которым относятся речевое дыхание, голосообразование и артикуляция. У детей с дизартрией органическое поражение центральной нервной системы затрагивает все эти звенья [5]. Нормальная речь требует длительного и плавного выдоха. У детей с дизартрией дыхание часто бывает поверхностным, ключичным, с укороченным выдохом. Ребенок не успевает договорить фразу до конца, вынужден делать частые паузы для вдоха, что разрушает ритмико-интонационный рисунок предложения. Сила выдоха недостаточна для создания нужной громкости голоса. Голос при дизартрии часто характеризуется слабостью, напряженностью или, наоборот, дряблостью [6].

Диапазон голоса сужен, ребенку трудно менять высоту тона, переходить от низких нот к высоким. Может наблюдаться назальный оттенок или гнусавость из-за недостаточной подвижности мягкого неба. Это приводит к монотонности речи и отсутствию мелодики. Нарушение мышечного тонуса в артикуляционном аппарате, проявляющееся в спастичности, гипотонии или дистонии, замедляет переключение с одной артикуляционной позы на другую. Это напрямую влияет на темп речи, который может быть патологически замедленным или, в попытке компенсировать нечеткость, ускоренным и смазанным [7, с. 97].

Также выявляются нарушения в темпоритмической организации речи, ударения могут падать на безударные слоги, а паузы ставятся не синтаксически, а там, где ребенку нужно вдохнуть. Важно отметить, что при дизартрии часто нарушена не только моторика, но и эмоциональная сфера. Дети могут быть вялыми и малоподвижными при атонически-астатической форме или, наоборот, возбудимыми при спастической форме. Это отражается на речи, так как недостаток эмоциональных реакций делает речь плоской, даже если технические параметры голоса относительно сохранены.

Коррекция дизартрии у детей начинается с диагностики выразительности речи. В ходе обследования анализируются: громкость голоса (способность говорить тихо, нормально, громко; причины тихого голоса); высота тона (умение менять высоту, отсутствие монотонности); темп речи (количество слогов в минуту, запинки, ускорения/замедления); ритм (воспроизведение ритмических рисунков хлопками или речью); логическое ударение (изменение смысла фразы за счёт ударного слова); интонация (передача эмоций и речевых интенций); речевое дыхание (длительность выдоха, плавность, тип дыхания). Результаты фиксируются в речевой карте и служат базой для составления индивидуальной программы коррекции.

Работа над выразительностью речи при дизартрии должна быть интегрирована в занятия по развитию артикуляционной моторики и звукопроизношения. Условно процесс можно разделить на три этапа.

На *подготовительном* этапе главной задачей является создание физиологической базы для выразительной речи, так как без сильного и управляемого дыхания и голоса невозможна интонация. Используются упражнения на развитие речевого дыхания, например, упражнение «Свеча», когда ребенок дует на воображаемое или вырезанное из бумаги пламя свечи так, чтобы оно отклонилось, но не погасло, и задача состоит в том, чтобы сделать выдох длительным и плавным. Применяется упражнение «Снежинка», заключающееся в сдувании ватки с ладони или стола. Используется упражнение «Насос», когда делается вдох носом, а на выдохе произносится звук [с] или [ш] максимально долго. Также используется применение импровизированных тренажеров, таких как спирометры, вертушки, бульканье через трубочку в воду, что дает визуальную обратную связь о силе выдоха. Применяются упражнения на развитие голоса, например, упражнение «Эхо», когда логопед подает звук разной громкости, а ребенок повторяет. Используется упражнение «Лесенка», заключающееся в произнесении гласных звуков с постепенным повышением и понижением тона, при этом можно использовать визуальную опору в виде нарисованной лесенки, поднимая и опуская руку. Применяется упражнение «Гудок паровоза», имитирующее звук паровоза с изменением силы и высоты голоса. Для расслабления гортани и снятия зажимов, которые часто встречаются при спастических формах дизартрии используется вибрационный массаж [8].

Когда дыхание и голос становятся более управляемыми, переходят к *основному* этапу, направленному на формирование интонационных навыков в слогах, словах и фразах. При работе над логическим ударением используется приём контрастов, когда логопед произносит фразу, выделяя голосом разные слова, а ребенок угадывает смысл, затем роли меняются. Например, произносится фраза: «Дай красный мяч» – в значении «не синий» или «не кубик». Применяется визуализация, когда ударный слог обозначается кружком большего размера, хлопком или шагом. При работе над интонацией повествования, вопроса и побуждения учитывается, что дети с дизартрией часто не слышат разницы между вопросом и утверждением. Используется игра «Угадай, что я спросил», когда логопед меняет только интонацию в конце фразы, а ребенок показывает карточку с вопросительным или восклицательным знаком. Применяется схема интонации, когда рисуется «дорожка голоса», идущая вверх для вопроса и вниз для утверждения, и ребенок пальчиком ведет по дорожке, одновременно проговаривая фразу. Для развития эмоциональной окраски используется игра «Актёр», когда ребёнку даётся нейтральная фраза, например: «На улице идёт дождь», и задача состоит в том, чтобы произнести её с разной эмоцией: радостно, грустно, испуганно или сердито. Для развития эмоциональной выразительности речи применяется метод мнемотаблиц. На карточках представлены изображения смайликов (отражающих разные эмоции) или бытовые ситуации. Ребёнок выбирает карточку и произносит заранее подготовленную фразу с интонацией, соответствующей изображённой эмоции или контексту ситуации.

На *заключительном* этапе происходит автоматизация навыков в связной речи. Навыки, отработанные на изолированном материале, необходимо переносить в свободное общение. Используется пересказ сказок, когда ребенок пересказывает знакомую сказку, стараясь озвучивать разных персонажей разными голосами, например, медведь

низким и грубым, а зайчик высоким и писклявым. Применяется чтение стихов, так как работа над поэтическим текстом идеально подходит для развития ритма и рифмы. Важно учить ребенка делать паузы на знаках препинания и выделять рифмующиеся слова.

При дизартрии часто наблюдается маскообразное лицо, поэтому работа над мимикой напрямую влияет на звукоизвлечение. Используются инсценировки и постановка мини-спектаклей, где подключается мимика и жестикуляция, что усиливает выразительность речи. Развивается диалогическая речь через сюжетно-ролевые игры, такие как «Магазин», «Больница» или «Семья», где нужно реагировать на реплики партнера с соответствующей интонацией [9, с. 64].

Логоритмика представляет собой систему упражнений, где движение, музыка и речь объединены. Для детей с дизартрией это один из результативных методов, так как он задействует кинестетическую обратную связь. Принципы работы включают движение под речь, когда используются хлопки, шаги, притопы в ритме проговариваемых слогов, что помогает ребенку почувствовать ритмическую структуру слова физически. Например, слово молоко соответствует трем хлопкам, а слово машина трем шагам. Используется музыкальное сопровождение разного темпа, например, марш для четкого ритма или вальс для плавности речи. Применяется релаксация через чередование напряжения и расслабления мышц. При дизартрии важно научить ребенка чувствовать разницу между зажатым и свободным состоянием тела, так как зажимы в плечевом поясе и шее душат голос. Примером логоритмического упражнения служит «Дождик». На этапе тихого дождя дети шепотом повторяют «кап-кап-кап» и синхронно постукивают пальцами по коленям. Когда «начинается» сильный ливень, они громко произносят «КАП-КАП-КАП», сопровождая слова активными движениями: топают ногами и хлопают руками по бёдрам. Завершается упражнение фазой окончания дождя: дети делают глубокий вдох, затем плавный выдох с протяжным звуком «ш-ш-ш» и медленно опускают руки вниз. Такое упражнение тренирует переключение громкости, темпа и учит управлять дыханием в движении [7].

Анализ практической реализации коррекционных программ для детей с дизартрией выявляет ряд устойчивых трудностей, сохраняющихся даже при использовании апробированных методик. Ключевой проблемой является несформированность слухового восприятия, проявляющаяся в затруднениях дифференциации интонационных оттенков. В подобных случаях целесообразно начинать коррекцию с упражнений на развитие слухового внимания и навыков аудирования, прежде чем переходить к активной речевой практике.

Ещё одна сложность – высокая утомляемость детей в процессе занятий. Поскольку тренировки голоса и дыхания энергозатратны, важно выстраивать занятия динамично: чередовать виды деятельности и предусматривать регулярные паузы для отдыха.

Перспективным решением становится внедрение технических средств реабилитации. Например, биоакустическая коррекция и интерактивные приложения для планшетов (программы с визуальной обратной связью, где высота голоса управляет персонажем на экране) повышают вовлечённость детей и ускоряют формирование контроля над голосом.

Не менее значимо междисциплинарное взаимодействие. Совместная работа логопеда с неврологом и музыкальным руководителем даёт комплексный эффект: медикаментозная поддержка и физиотерапия улучшают иннервацию, а музыкальные занятия развивают чувство ритма, которое напрямую влияет на речевую функцию.

Просодические нарушения, характерные для данного речевого расстройства, связаны с органическим поражением центральной нервной системы и отличаются устойчивостью. Тем не менее своевременная коррекционная работа, построенная на принципах комплексности, позволяет добиться положительных результатов. Коррекционный процесс должен выстраиваться поэтапно: начинается с нормализации физиологического дыхания и голоса, а завершается автоматизацией интонационных навыков в связной речи.

Развитие выразительности речи у дошкольников с дизартрией – это многоэтапный процесс, требующий комплексного и систематического подхода. Повысить эффективность занятий помогают следующие приёмы: применение дидактических игр; элементы логоритмики; визуальные опоры; современные технические средства. Важнейшим условием успеха выступает согласованность действий логопеда, родителей и других специалистов сопровождения. Развитие выразительной речи не ограничивается улучшением коммуникативных навыков – оно также способствует эмоциональному развитию ребёнка, укрепляет его уверенность в себе и помогает лучше подготовиться к школьному обучению.

Список источников

1. Повальева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 448 с.
2. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М. : Просвещение, 1989. 240 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. М. : АСТ, 2005. 383 с.
4. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). СПб. : Союз, 2001. 191 с.
5. Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г. Ф. Кумариной. М. : Академия, 2003. 336 с.
6. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М. : АСТ : Астрель, 2008. 254 с.
7. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. М. : Владос, 1994. 344 с.
8. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб. : КАРО, 2008. 160 с.
9. Ястребова А. В., Спирова Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с нарушением речи. М. : ЦГЛ, 1996. 152 с.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

УДК 373.2

Исследования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Studies of emotional intelligence in preschool children

Элнура Досуева

Elnura Dosueva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Георгиевна Иванова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, natalya-i15@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Описаны результаты диагностических методик. Установлено, что у большинства детей преобладает средний уровень эмоционального интеллекта при неравномерном развитии его компонентов. Выявлены ситуативность эмоциональных реакций, трудности в осознании и выражении эмоций, зависимость эмпатии от взрослого. Результаты указывают на необходимость целенаправленной работы по развитию эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольники, эмпатия, эмоции, эмоциональная регуляция, эмоциональная осознанность, вербализация эмоций, эмоциональное развитие

Keywords: emotional intelligence, preschool children, empathy, emotions, emotional regulation, emotional awareness, verbalization of emotions, emotional development

Проведен анализ проблемы исследования эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Было установлено, что эмоциональный интеллект в дошкольном возрасте выступает значимым условием социальной адаптации ребёнка, так как в этот период формируются основы понимания эмоциональных состояний, сопереживания и регуляции поведения. Именно на данном этапе онтогенеза формируются базовые механизмы эмоционального восприятия, сопереживания и регуляции поведения. Как подчеркивается в трудах П. Сэловея, Дж. Майера [1], а также Д. Гоулмана [2], развитие эмоциональной сферы тесно связано с социальным опытом ребенка и качеством его межличностного взаимодействия.

В отечественной психологии значительный вклад в изучение эмоционального развития внес Л. С. Выготский, который рассматривал эмоции как продукт социального взаимодействия и важнейший механизм психического развития ребенка [3].

Современные исследования также подчеркивают значимость развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте как условия успешной социализации и эмоционального благополучия ребёнка. Уровень сформированности эмоциональной сферы связан с особенностями межличностного взаимодействия, развитием эмпатии и эмоциональной регуляции [4].

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных эмоциональному развитию детей, проблема изучения особенностей эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста продолжает сохранять свою актуальность. Это связано с необходимостью более глубокого изучения эмоциональной сферы дошкольников и выявления особенностей развития ее компонентов в данном возрасте. В связи с этим было организовано эмпирическое исследование, направленное на выявление уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве эмпирической базы выступило муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 15 комбинированного вида» г. Томска. В исследовании приняли участие 28 детей в возрасте 5–6 лет.

Целью исследования является выявление уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: анализ научной литературы по проблеме исследования, подбор диагностического инструментария, проведение эмпирического исследования и интерпретация полученных результатов.

Данное исследование основывается на комплексном применении психолого-педагогических диагностических методик, направленных на исследование сформированности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Организация диагностического этапа осуществлялась с учетом возрастных особенностей дошкольников и ведущего вида деятельности – игровой. В связи с этим все задания были представлены в игровой форме, что позволило обеспечить естественность эмоциональных проявлений и снизить уровень тревожности у детей в процессе выполнения диагностических процедур.

В ходе исследования использовался комплекс методик, включающий: опросник А. М. Щетининой «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» [5], направленный на выявление уровня эмпатии; методику Т. В. Громовой «Страна эмоций», позволяющую оценить особенности эмоциональной рефлексии, распознавания и вербализации эмоций; а также проективную методику А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых «Три желания» [6], ориентированную на выявление социальной направленности эмоциональных и поведенческих установок детей.

Анализ результатов диагностического этапа позволил выявить особенности сформированности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста по выделенным компонентам: эмпатическому, когнитивному и эмоционально-регулятивному.

Результаты диагностики детей по методике «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А. М. Щетининой [5], показали, что у 14,3% детей выявлен высокий уровень эмпатии, у 67,9% – средний, у 17,8% – низкий уровень. Большинство детей (67,9%) характеризуются ситуативностью эмоциональных проявлений, зависимостью эмпатических реакций от внешнего стимулирования со стороны взрослого, а также нестабильностью проявления сочувствия в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками.

Лишь 14,3% дошкольников отличаются устойчивостью эмоциональной отзывчивости, способностью к сопереживанию и инициативной помощи другим без прямого побуждения со стороны взрослого. Имеют слабую выраженность эмоционального отклика на переживания окружающих, а также трудности в распознавании эмоциональных состояний сверстников 17,8% детей.

Результаты диагностики по методике Т. В. Громовой «Страна эмоций» свидетельствуют о том, что лишь у 14,3% детей выявлен высокий уровень сформированности эмоциональной рефлексии, когда наблюдается способность дошкольников к осознанному распознаванию эмоций и их вербализации. Большинство детей (64,3%) имеют средний уровень эмоциональной рефлексии. У таких детей отмечается частичное распознавание базовых эмоциональных состояний при затруднениях в объяснении их причин и дифференциации более сложных эмоций. У 21,4% выявлен низкий уровень эмоциональной рефлексии, свидетельствующий о выраженных затруднениях в идентификации эмоций, слабой эмоциональной осознанности.

Анализ результатов проективной методики «Три желания» А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых [6] позволил определить особенности социальной направленности эмоциональной сферы детей. У большинства испытуемых выявлен средний уровень – 60,7%, высокий уровень составил 17,9%, низкий уровень – 21,4%. У детей со средним уровнем наблюдается сочетание как эгоцентрических, так и социально ориентированных желаний, что отражает переходный характер формирования социальной направленности личности. У детей с высоким уровнем (17,9%) преобладают желания, направленные на благополучие других людей, что свидетельствует о сформированной эмпатийной и просоциальной направленности. В то же время у детей с низким уровнем (21,4%) отмечается ориентация преимущественно на собственные потребности, что указывает на недостаточную сформированность эмпатийных установок.

В ходе проведения диагностического исследования были выявлены определённые трудности, которые оказали влияние на процесс выполнения заданий и интерпретацию полученных результатов.

Во-первых, одной из наиболее выраженных проблем стали затруднения детей в вербализации эмоциональных состояний. Многие дошкольники испытывали сложности при попытке назвать эмоцию и объяснить причину её возникновения. Вместо обозначения внутреннего переживания дети чаще описывали внешние действия или ситуации. Например, эмоция «злость» нередко объяснялась через поведение («кричит», «дерётся»), а не через внутреннее состояние человека. Это свидетельствует об ограниченности эмоционального словаря и недостаточной сформированности способности осознавать и выражать чувства словами.

Во-вторых, в процессе выполнения диагностических заданий наблюдалась зависимость детей от помощи взрослого. Часть испытуемых не могла самостоятельно понять инструкцию с первого предъявления и нуждалась в её повторении или уточнении. В отдельных случаях требовались дополнительные наводящие вопросы для того, чтобы ребёнок смог приступить к выполнению задания. Данная особенность указывает на недостаточный уровень самостоятельности в анализе эмоциональных ситуаций и слабую сформированность рефлексивных умений.

В-третьих, была выявлена нестабильность и ситуативность эмоциональных реакций детей в процессе диагностики. Ответы испытуемых могли изменяться в зависимости от формулировки вопроса, эмоционального контакта с исследователем или игровой ситуации. Это проявлялось в том, что один и тот же ребёнок в разных условиях мог по-разному описывать одну и ту же эмоциональную ситуацию. Подобная изменчивость свидетельствует о недостаточной устойчивости эмоциональных представлений и их слабой осознанности.

Кроме того, в ходе наблюдения было отмечено различие в уровне включенности детей в диагностический процесс. Некоторые дети активно вступали в диалог, проявляли интерес к заданиям и легко включались в игровую ситуацию, тогда как другие демонстрировали пассивность, быстро теряли внимание и выполняли задания формально. Это также могло оказывать влияние на полноту и достоверность полученных данных.

Таким образом, результаты исследования показали, что у большинства детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень сформированности эмоционального интеллекта. У дошкольников отмечается неравномерность развития его компонентов: при относительно сформированной способности к распознаванию базовых эмоций наблюдаются трудности в их осознании и вербализации. Эмпатические реакции детей во многих случаях носят ситуативный характер и зависят от внешней поддержки взрослого. У части дошкольников выявлены затруднения эмоциональной рефлексии и недостаточная устойчивость эмоциональных представлений. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Список источников

1. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185–211.
2. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
4. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 1998. 160 с.
5. Михайлова Е. А., Романова Т. П. Эмоциональный интеллект как фактор социальной адаптации детей дошкольного возраста // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2022. № 2. С. 28–36.
6. Щетинина А. М. Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей. СПб., 2008. 80 с.
7. Громова Т. В. Страна эмоций: методика диагностики эмоционального развития дошкольников. М., 2010. 96 с.
8. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб. : Питер, 2005. 400 с. (Серия «Детскому психологу»). – URL : [https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2005/PPs-400.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2005/PPs-400.htm#$p1)

Использование предметов-помощников в развитии познавательной активности дошкольников на занятиях прикладным творчеством

The use of helper objects in the development of cognitive activity of preschoolers in applied art classes article

Оксана Геннадьевна Дранова

Oksana Gennadievna Dranova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, yarkina_do@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается потенциал предметов-помощников как эффективного средства стимулирования познавательной активности детей дошкольного возраста в процессе занятий прикладным творчеством. Анализируются психолого-педагогические особенности восприятия материала детьми 3–7 лет, классифицируются виды предметов-помощников, предлагаются методы и приемы их использования в образовательной практике. Особое внимание уделяется взаимосвязи тактильного опыта, наглядности и творческой деятельности в формировании исследовательского интереса и познавательной самостоятельности дошкольников.

Ключевые слова: познавательная активность, дошкольный возраст, предметы-помощники, прикладное творчество, предметно-развивающая среда, исследовательская деятельность, наглядность

Keywords: cognitive activity, preschool age, helper subjects, applied creativity, subject-developing environment, research activity, visibility

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) приоритетными направлениями развития ребенка становятся формирование познавательных интересов, творческих способностей и инициативности [1]. Познавательная активность дошкольника проявляется в стремлении узнавать новое, экспериментировать, задавать вопросы и находить решения. Занятия прикладным творчеством создают уникальные условия для развития этих качеств, поскольку сочетают в себе элементы исследования, конструирования, художественного выражения и практического действия.

Однако организация продуктивной деятельности с детьми дошкольного возраста требует учета особенностей их мышления, которое носит наглядно-образный и наглядно-действенный характер. Ребенок познает мир через непосредственное взаимодействие с предметами, через тактильные ощущения, визуальное восприятие и практические пробы. В этой связи особую значимость приобретает использование предметов-помощников – материальных объектов, которые выступают инструментами опосредования познавательной деятельности, стимулируют интерес, облегчают понимание сложных процессов и поддерживают творческий поиск ребенка.

Под предметами-помощниками в контексте занятий прикладным творчеством мы понимаем разнообразные материальные средства: природные и бросовые материалы, инструменты, образцы, шаблоны, схемы, визуальные опоры, которые педагог использует для организации исследовательской и продуктивной деятельности детей. Цель данной статьи – раскрыть дидактический потенциал предметов-помощников в развитии познавательной активности дошкольников и систематизировать подходы к их применению на занятиях прикладным творчеством.

Познавательная активность дошкольника представляет собой интегративное качество личности, включающее любознательность, инициативность, способность к постановке вопросов и поиску ответов, устойчивость интереса к деятельности [2]. Психолого-педагогические исследования (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Поддьяков) подтверждают, что развитие познавательной сферы ребенка происходит в деятельности и через взаимодействие с предметным миром. Предмет выступает не только объектом воздействия, но и средством познания, носителем информации, стимулом к исследованию.

В процессе занятий прикладным творчеством предметы-помощники выполняют несколько взаимосвязанных функций. Мотивационная функция заключается в том, что необычный или привлекательный предмет вызывает удивление, интерес, желание узнать о нем больше. Информационная функция предполагает, что предмет содержит в себе определенные знания о свойствах материалов, способах обработки, историко-культурном контексте. Операционная функция проявляется в том, что предмет помогает ребенку освоить новые действия, приемы, техники. Рефлексивная функция связана с возможностью использовать предмет как средство оценки результата, сравнения, анализа.

Важным условием эффективности предметов-помощников является их соответствие возрастным возможностям детей. Для младших дошкольников предметы должны быть крупными, яркими, безопасными, с выраженной фактурой и цветом. Для старших дошкольников спектр может расширяться за счет более сложных инструментов, схем, многокомпонентных материалов. При этом ключевым фактором остается не материальная ценность предмета, а педагогическая задача, которую он помогает решить, и эмоционально-смысловое наполнение, которое придает ему взрослый [3].

Для систематизации педагогической работы предметы-помощники, используемые на занятиях прикладным творчеством, целесообразно разделить на несколько групп в зависимости от их назначения и характера взаимодействия с ребенком.

1. Природные материалы представляют одну из наиболее богатых групп предметов-помощников. Шишки, желуди, листья, ветки, камни, ракушки, семена, мох – все эти объекты обладают уникальной фактурой, формой, цветом, что стимулирует сенсорное восприятие и исследовательский интерес. Работа с природными материалами позволяет детям изучать свойства объектов, сравнивать, классифицировать, экспериментировать с соединением и трансформацией. Кроме того, использование даров природы формирует экологическое сознание и бережное отношение к окружающему миру [4].

2. Бросовые и вторичные материалы, такие как картонные коробки, пластиковые крышки, нитки, лоскуты ткани, пуговицы, фольга, ватные диски, открывают широкие

возможности для творческого поиска и развития инженерного мышления. Эти предметы демонстрируют ребенку, что творчество не требует дорогостоящих материалов, а воображение и смекалка позволяют превратить обыденное в необычное. Работа с бросовыми материалами развивает комбинаторные способности, умение видеть потенциал в простых вещах, формирует основы проектного мышления.

3. Инструменты и технические средства включают в себя безопасные ножницы, кисти, стеки, клеевые пистолеты (под контролем взрослого), дыроколы, фигурные степлеры, трафареты, лекала. Правильно подобранные инструменты не только облегчают выполнение задач, но и становятся объектом изучения: ребенок исследует их устройство, принцип действия, осваивает правила безопасного использования. Это формирует технологическую грамотность и культуру труда.

4. Образцы, шаблоны и визуальные опоры представлены карточками с последовательностью действий, схемами плетения или вязания, фотографиями готовых изделий, силуэтными заготовками. Эти предметы-помощники снижают когнитивную нагрузку, позволяют ребенку самостоятельно ориентироваться в ходе работы, развивают умение читать условные обозначения, планировать деятельность. Важно, чтобы визуальные опоры были понятными, эстетически оформленными и соответствовали уровню развития ребенка [5].

5. Дидактические материалы и игры, такие как лото с изображениями техник, карточки «Материал – изделие», наборы для сортировки по цвету или форме, превращают процесс обучения в увлекательную игру. Они поддерживают познавательный интерес, закрепляют знания, развивают внимание, память, логическое мышление.

Наличие предметов-помощников в образовательной среде не гарантирует автоматического развития познавательной активности. Ключевым фактором является методика их использования, которая должна опираться на принципы активности, наглядности, доступности и индивидуализации.

Прием проблемной ситуации с предметом-помощником заключается в том, что педагог предлагает ребенку необычный объект и ставит вопрос: «Что это?», «Для чего это можно использовать?», «Как это изменить?». Например, показывая детям необычный камень с интересной фактурой, воспитатель предлагает придумать, какую поделку можно из него сделать. Такой прием стимулирует воображение, активизирует мыслительные процессы, побуждает к поиску нестандартных решений.

Прием исследовательского эксперимента предполагает, что ребенок самостоятельно изучает свойства предмета-помощника: мнет, рвет, склеивает, окрашивает, соединяет с другими материалами. Например, на занятии по работе с бумагой дети экспериментируют с разными видами бумаги (гофрированной, картонной, салфеточной), исследуя их прочность, гибкость, способность держать форму. Это формирует основы научного познания: наблюдение, гипотеза, проверка, вывод.

Прием поэтапного предъявления предметов-помощников позволяет дозировать информацию и поддерживать интерес на протяжении всего занятия. Сначала педагог показывает один объект, дети осваивают работу с ним, затем добавляется новый элемент, усложняющий задачу. Такой подход соответствует зоне ближайшего развития и предотвращает перегрузку.

Прием игрового погружения превращает предмет-помощник в персонажа или элемент сюжета. Например, «Волшебный сундучок», из которого дети по очереди достают материалы для поделки, или «Помощники Мастера» – инструменты, которые «оживают» и «подсказывают» ребенку, как действовать. Игровая форма снижает тревожность, повышает мотивацию, делает процесс познания эмоционально насыщенным.

Прием рефлексии через предмет предполагает использование объекта как средства оценки результата. Например, ребенок сравнивает свою поделку с образцом, находит отличия, анализирует причины, формулирует, что получилось хорошо, а что можно улучшить. Такой прием развивает критическое мышление, самоконтроль, умение аргументировать свою точку зрения.

Рассмотрим конкретные сценарии использования предметов-помощников в разных возрастных группах. Для младших дошкольников (3–4 года) занятия строятся на основе сенсорного опыта и простых действий. Предметы-помощники: крупные пуговицы, мягкие помпоны, фактурные лоскуты, безопасные кисти, шаблоны простых форм. Деятельность: аппликация «Разноцветные кружочки», где дети наклеивают готовые формы на основу, изучая цвета и размеры; лепка «Угощение для мишки» с использованием формочек и природных материалов для украшения. Здесь предметы-помощники выступают как средства развития мелкой моторики, восприятия цвета и формы, формирования первоначальных представлений о материале.

Для детей средней группы (4–5 лет) задачи усложняются: освоение простых техник, развитие комбинаторики, формирование умения следовать алгоритму. Предметы-помощники: карточки с последовательностью действий, трафареты геометрических фигур, наборы для плетения из полосок бумаги, природные материалы для составления композиций. Деятельность: изготовление открытки «Весенний букет» с использованием шаблонов цветов и реальных листьев; плетение коврика из бумажных полос по схеме. Предметы-помощники помогают ребенку самостоятельно ориентироваться в ходе работы, развивают внимание, память, умение планировать [6].

Для старших дошкольников (5–7 лет) акцент делается на творческой интерпретации, проектной деятельности, исследовательском подходе. Предметы-помощники: многокомпонентные наборы (бумага разных видов, нитки, проволока, фольга), инструменты (фигурные ножницы, дыроколы), схемы сложных техник (оригами, квиллинг), образцы народных промыслов для анализа. Деятельность: проект «Сказочный город», где дети создают макет из бросовых материалов, используя чертежи и схемы; исследование «Свойства бумаги», в ходе которого дети экспериментируют с разными видами, фиксируют результаты в таблице. Предметы-помощники становятся инструментами самостоятельного познания, развития инженерного и художественного мышления.

Эффективность использования предметов-помощников во многом определяется качеством предметно-развивающей среды. Согласно ФГОС ДО, среда должна быть насыщенной, вариативной, доступной и безопасной. В уголке прикладного творчества целесообразно организовать зоны: «Материалы» (полочки с рассортированными природными и бросовыми материалами), «Инструменты» (доступные под контролем взрослого приспособления), «Образцы и идеи» (картотека с фото готовых работ, схема-

ми, вдохновляющими изображениями), «Выставка» (место для демонстрации детских работ). Важно, чтобы ребенок мог самостоятельно выбирать материалы, экспериментировать, возвращаться к незавершенной работе.

Главным индикатором эффективности использования предметов-помощников является проявление познавательной активности ребенка. Это выражается в инициативных вопросах («А что будет, если..?»), в самостоятельном поиске материалов, в устойчивом интересе к деятельности, в готовности преодолевать трудности. Предмет-помощник становится «посредником» между ребенком и новым знанием: через тактильное взаимодействие, визуальное восприятие и практическое действие ребенок усваивает свойства материалов, осваивает техники, формирует представления о причинно-следственных связях.

Важно, чтобы процесс работы с предметами-помощниками сопровождался вербальным оформлением: ребенок проговаривает свои действия, формулирует гипотезы, делится впечатлениями. Это способствует развитию речи, рефлексии, осознанному усвоению опыта. Педагог выступает в роли фасилитатора: задает наводящие вопросы, поддерживает исследовательский порыв, помогает осмыслить результат, но не подменяет детскую инициативу готовыми решениями.

Использование предметов-помощников на занятиях прикладным творчеством представляет собой мощный ресурс развития познавательной активности дошкольников. Через непосредственное взаимодействие с материалами, инструментами, образцами ребенок осваивает новые знания, развивает исследовательские умения, формирует творческое мышление и самостоятельность. Предметы-помощники переводят абстрактные понятия в плоскость конкретного опыта, делая процесс познания доступным, увлекательным и личностно значимым.

Однако эффективность данного подхода зависит от профессиональной компетентности педагога, умения подбирать и адаптировать предметы-помощники к возрастным и индивидуальным особенностям детей, создавать условия для свободного творческого поиска. Важным условием является партнерство с семьей, которое обеспечивает преемственность развивающей среды и поддерживает интерес ребенка за пределами детского сада.

Перспективы развития данного направления связаны с интеграцией традиционных и цифровых технологий: использование дополненной реальности для демонстрации техник, создание электронных картотек предметов-помощников, видеоинструкций для детей и родителей. При этом ключевым остается принцип: предмет оживает только в руках думающего и чувствующего ребенка, в атмосфере доверия, поддержки и вдохновения.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
2. Поддяков Н. Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника // Исследователь/Researcher. 2009. № 2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-eksperimentirovanie-i-evristicheskaya-struktura-opyta-rebenka-doshkolnika>

3. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Для занятий с детьми 5-7 лет. М. : Мозаика-Синтез, 2016. 64 с.
4. Гульянц Э. К., Базик И. Я. Что можно сделать из природного материала. М., 2018. 354 с.
- 5 Давыдова Г. Н. Бумагопластика. Цветочные мотивы. М. : Изд-во «Скрипторий 2003», 2007. 32 с.
6. Кондрыкинская Л. Б., Вострухина Т. Н. Художественная литература в развитии творческих способностей старших дошкольников. М. : Изда-во «Скрипторий 2003», 2006. 232 с.

Развитие эмоционального интеллекта дошкольников через совместную деятельность с родителями

Developing the emotional intelligence of preschoolers through joint activities with parents

Алина Сергеевна Ермак

Alina Sergeevna Ermak

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Дарья Игоревна Нефёдова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nefedova70@mail.ru

Аннотация. Рассматривается роль эмоционального интеллекта (ЭИ) как фактора психологического благополучия семьи и развития ребёнка дошкольного возраста. Обосновывается чувствительность дошкольного возраста для развития ЭИ и предлагаются практические методы (игропрактики, арт-терапия, совместная рефлексия), которые могут быть использованы родителями в совместной деятельности с ребёнком.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, семейные отношения, дошкольники, развитие эмоций, совместная деятельность, игропрактики, арт-терапия, эмоциональное воспитание

Keywords: emotional intelligence, family relationships, preschoolers, emotional development, joint activities, play practices, art therapy, emotional education

Впервые термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели два профессора психологии – Джон Мэйер и Питер Сэловей в 1990 г., они также разработали несколько версий теста эмоционального интеллекта (ЭИ). Ученые определили ЭИ как способность воспринимать, использовать, понимать и управлять эмоциями, как своими, так и других людей [1, с. 7].

В современной психологии понятие «эмоциональный интеллект» прочно заняло место одного из ключевых, объясняющих успешность человека в различных сферах жизни – от профессиональной деятельности до межличностных отношений и субъективного благополучия. Однако до сих пор основной фокус исследований ЭИ приходится на взрослую выборку и образовательную среду [2, с. 108]. Гораздо меньше внимания уделяется тому, как ЭИ функционирует в семье, как он влияет на становление личности ребёнка, особенно в дошкольном возрасте. Между тем именно семья является той средой, где ребёнок впервые сталкивается с миром человеческих чувств: радости, печали, страха, гнева, любви. Как справедливо отмечал В. Д. Шадриков [3, с. 37], эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека, выделяя наиболее важные для него события. Более того, сознание начинается с переживания, и именно в переживаниях субъект раскрывает сам себя. Если это так, то семейные отношения, насыщенные эмоциональным обменом, оказываются не просто фоном, а первичной матрицей для развития как эмоциональной, так и когнитивной сферы ребёнка.

Вслед за основателями концепции их последователи в России рассматривают ЭИ в рамках модели способностей. ЭИ – это не просто личностная черта или набор социальных навыков, а ментальная способность, включающая четыре основных компонента [4, с. 13]:

1. Идентификация эмоций – способность точно распознавать эмоции (свои и чужие) по лицевой экспрессии, голосу, поведению.

2. Использование эмоций для решения задач – способность вызывать нужные эмоции, чтобы повысить эффективность мышления и деятельности.

3. Понимание эмоций – способность анализировать причины возникновения эмоций, их переходы и комбинации (например, понимать, что раздражение может перерасти в гнев).

4. Управление эмоциями – способность осознанно регулировать интенсивность и выражение эмоций как у себя, так и у других для достижения целей.

Важно подчеркнуть, что ЭИ в модели способностей измерим с помощью объективных задач, а не только самоотчётов. В России коллективом под руководством Е. А. Сергиенко разработан «Тест эмоционального интеллекта» (ТЭИ), основанный на модели Мэйера – Сэловея – Карузо и психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика [4, с. 40–44]. Существование такого инструмента – важный шаг для дальнейших эмпирических исследований ЭИ в семейной системе.

В семейном контексте все эти способности проявляются ежедневно и ежечасно. Когда родитель распознаёт обиду ребёнка, скрытую за капризом, он использует первый компонент. Когда он понимает, что обида возникла из-за несправедливого, с точки зрения ребёнка, распределения внимания – второй. Когда он использует это понимание, чтобы не наказать, а поговорить, – третий. И когда он управляет собственным раздражением, чтобы не сорваться, – четвёртый.

Родители с развитым ЭИ лучше осознают свои состояния и не проецируют неосознанную тревогу или гнев на ребёнка. Они способны создавать атмосферу безопасности и принятия. Напротив, низкий ЭИ у родителей часто связан с эмоциональной непредсказуемостью, что порождает у ребёнка хроническую тревогу. В. Д. Шадриков [3, с. 33], обсуждая понятие «душевный гомеостазис», фактически описывает идеальное состояние семьи: ровное настроение удовлетворённости, отсутствие тревоги, положительное отношение к окружающим. Именно такой климат является оптимальным для развития ребёнка.

Дошкольный возраст (3–7 лет) является сенситивным периодом для развития эмоциональной сферы. В это время происходят ключевые изменения [3, с. 45]:

1. Переход от ситуативных, кратковременных эмоций к более устойчивым чувствам (привязанность, симпатия, обида).

2. Формирование первых моральных чувств: стыда, совести, сочувствия.

3. Развитие способности к произвольной регуляции поведения, в том числе эмоциональной (ребёнок может учиться сдерживать гнев или страх).

4. Появление рефлексии собственных переживаний («я злюсь, потому что...»).

Развитие ЭИ в дошкольном возрасте даёт долгосрочные позитивные эффекты [4, с. 96]:

- улучшение социальной адаптации в детском саду и группах сверстников (меньше конфликтов, больше сотрудничества);

- снижение уровня тревожности;
- развитие эмпатии – основы социального поведения;
- успешность в будущем обучении, поскольку эмоциональная регуляция напрямую связана с произвольным вниманием и способностью справляться с фрустрацией.

Игры и задания для родителей:

1. Основной и важный метод по развитию ЭИ заключается в том, чтобы называть эмоции ребёнка и обсуждать их причины.

- «Эмоциональный словарь»: родитель помогает ребёнку расширить словарь для обозначения чувств. Вместо «мне плохо» – «я обижен», «мне грустно», «я испуган», «я рассержен».

- «Закончи предложение»: игра, в которой родитель начинает фразу, а ребёнок заканчивает: «Я радуюсь, когда...», «Я злюсь, если...», «Мне страшно, когда...».

- Чтение книг и обсуждение чувств героев: после прочтения сказки или просмотра мультфильма важно спросить: «Как ты думаешь, что чувствовал Колобок, когда лиса его хотела съесть? А почему он испугался?»

2. Игра – ведущая деятельность дошкольника. Через игру эмоции проживаются и осваиваются наиболее естественно.

- «Кубик эмоций»: на гранях кубика – пиктограммы (лица) с разными эмоциями. Ребёнок бросает кубик и изображает выпавшую эмоцию, а родитель отгадывает. Затем меняются ролями.

- «Театр настроений»: разыгрывание коротких сценок (с игрушками или по ролям), где герои попадают в разные эмоциональные ситуации (потерял игрушку – грусть; нашёл клад – радость; увидел дракона – страх).

- «Спасаем эмоцию»: если ребёнок испугался или рассердился, можно предложить «спасти» положительную эмоцию. Например: «Злость забрала мою радость. Помоги мне её вернуть! Давай вспомним, что нас радовало сегодня».

3. Арт-терапевтические техники – рисование, лепка, аппликация позволяют ребёнку выразить то, что ему трудно сказать словами.

- Нарисуй свой страх, а затем преврати его во что-то смешное – дорисовать колпак, бантик, смешную мордочку.

- «Рисунок семьи» с последующим мягким обсуждением: кто чем занят, кто как себя чувствует.

- Совместное рисование чувств: родитель и ребёнок по очереди рисуют ту или иную эмоцию, а второй отгадывает.

Эмоциональный интеллект – это не врождённая фиксированная характеристика, а способность, которая развивается прижизненно. И первым, самым важным «тренажёром» для её развития является семья. Родители, обладающие развитым ЭИ, создают в доме атмосферу психологической безопасности, что напрямую влияет на психическое здоровье ребёнка.

Дошкольный возраст – уникальное окно возможностей для формирования эмоциональной сферы. Простые, но систематические игропрактики и совместная рефлексия позволяют родителям без специальной подготовки стать для своего ребёнка проводником в мир эмоций.

Развитие ЭИ в семье не требует дорогостоящих программ. Оно начинается с малого: с умения назвать свою и детскую эмоцию, с готовности обсудить чувства героя сказки, с игры «Кубик эмоций» вместо бесцельного просмотра мультфильма. Главное – делать это регулярно и с искренним интересом к внутреннему миру ребёнка.

Список источников

1. Сергиенко Е. А. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо Эмоциональный интеллект : метод. пособие. М., 2017. 176 с.
2. Исаева О. М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований. М., 2021. 105–116 с.
3. Шадриков В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. М., 2002. 156 с.
4. Сергиенко Е. А. Эмоциональный интеллект: от истоков к перспективам. М., 2019. 254 с.

Формирование творческого мышления детей старшего дошкольного возраста средствами современных образовательных технологий

Formation of creative thinking in senior preschool children using modern educational technologies

Ксения Владимировна Карманова

Ksenia Vladimirovna Karmanova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Владимировна Вершинина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lora999versh@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема формирования творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста как фундаментальной базы для развития инженерного мышления. Проанализированы теоретические основы творческого мышления старших дошкольников в контексте работ Дж. Гилфорда, Е. Торренса, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А.П. Усова и современных исследователей. Выделены и охарактеризованы наиболее эффективные образовательные технологии: ТРИЗ-педагогика, игры В. В. Воскобовича, программа «ПРОдетей». Определены практические аспекты внедрения данных технологий в образовательный процесс дошкольных учреждений. Установлено, что развитие творческого мышления в старшем дошкольном возрасте создаёт необходимый фундамент для формирования личности, способной к инновационной деятельности.

Ключевые слова: творческое мышление, старший дошкольный возраст, образовательные технологии, ТРИЗ-педагогика, программа «ПРОдетей», игры Воскобовича

Keywords: creative thinking, older preschool age, educational technologies, TRIZ-pedagogy, "PROdetey" program, Voskovich's games

В условиях технологической трансформации современного общества развитие инженерного мышления становится приоритетом государственной образовательной политики. Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 определяет развитие естественно-научного направления и инженерного мышления как стратегическую задачу, обусловленную потребностями экономики в инновационных кадрах [1]. При этом современная педагогическая наука и практика убедительно демонстрируют, что инженерное мышление тесно связано с творческим и не может развиваться изолированно от него [2]. Исследования в области когнитивной психологии и педагогики подтверждают, что инженерная деятельность требует не только технических расчётов и логики, но и способности к генерации оригинальных идей, видению неочевидных связей, преодолению стереотипов – качеств, которые обеспечивает именно творческое мышление [2].

Если творческое мышление выступает необходимым фундаментом инженерной деятельности, то логично обратиться к возрасту, когда оно формируется наиболее интенсивно. Старший дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для фор-

мирования обоих типов мышления, однако именно творческое мышление выступает их первичной и фундаментальной базой. В этот период у ребёнка активно формируются познавательные процессы, закладываются основы личности, развивается воображение и способность к нестандартному решению задач. Исследования показывают, что заложенные в старшем дошкольном возрасте основы творческого мышления обеспечивают значительно более высокую готовность к освоению инженерных компетенций на последующих этапах образования [2].

Следовательно, признание старшего дошкольного возраста сензитивным периодом для развития творческого мышления находит своё отражение в нормативных документах. Федеральная образовательная программа дошкольного образования акцентирует внимание на формировании творческих компетенций как необходимого фундамента для последующего профессионального развития, в том числе в инженерно-технических направлениях [3].

Таким образом, формирование творческого мышления в старшем дошкольном возрасте следует рассматривать как ключевую педагогическую задачу, имеющую не только самостоятельное значение для развития личности ребёнка, но и стратегическое значение для подготовки инженерных кадров.

Однако эффективное решение данной задачи невозможно без опоры на теоретические разработки в области психологии творчества. Проблема развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста находится в фокусе внимания отечественных и зарубежных исследователей. В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. П. Усова раскрыты психолого-педагогические особенности данного возраста, определяющие возможности формирования творческих способностей [2, 4]. Л. С. Выготский подчёркивал роль воображения как центрального механизма детского мышления, указывая, что в дошкольном возрасте развивается «творческая, составляющая функция воображения».

Вместе с тем теоретическую базу для понимания структуры творческого мышления заложил Дж. Гилфорд, который выделил его ключевые критерии: гибкость, оригинальность, плавность (продуктивность) и разработанность. Данные критерии позволяют не только описать творческое мышление, но и диагностировать его уровень развития, что особенно важно для педагогической практики.

Таким образом, теория определяет, какие качества необходимо развивать, а практика должна подсказать, посредством каких технологий это можно осуществить.

Анализ педагогической практики и научных исследований позволяет выделить ряд образовательных технологий, наиболее эффективных для формирования творческого мышления у старших дошкольников.

ТРИЗ-педагогика (теория решения изобретательских задач), основанная на идеях Г. С. Альтшуллера, представляет собой систему развития творческих способностей через решение специально организованных задач. Методика направлена на формирование умения анализировать ситуации, выявлять противоречия, находить нестандартные решения, мыслить системно и креативно. ТРИЗ-педагогика включает специфические приёмы развития творческого мышления: системный оператор (девятиэкранка), морфоло-

гический анализ, метод фокальных объектов, дихотомия (игра «Да-нетка»), метод «Хорошо – плохо» [5]. Эти приёмы стимулируют детей к преодолению стереотипов, развитию гибкости и оригинальности мышления.

В рамках ТРИЗ-педагогике дети решают изобретательские задачи: придумывают новые способы использования привычных предметов, находят выходы из нестандартных ситуаций, преодолевают функциональную недостаточность предметов. Например, задание «Придумай, для чего ещё можно использовать стакан» стимулирует генерацию оригинальных идей (подставка для рисования, шаблон для кружков, строительный материал и т.д.).

Наряду с ТРИЗ-педагогикой, развивающей прежде всего гибкость и оригинальность мышления, важное место в формировании творческого мышления занимают игровые технологии, ориентированные на развитие пространственного воображения и конструктивных способностей. Игры В.В. Воскобовича – комплекс развивающих игр, построенных на принципах постепенного усложнения задач [6]. Игры стимулируют воображение, логику, пространственное мышление, развивают мелкую моторику и конструктивные способности [6]. Индивидуальный темп прохождения игровых заданий позволяет каждому ребёнку проявлять инициативу и самостоятельность. Игры Воскобовича позволяют детям свободно конструировать, создавать собственные образы, а затем воспроизводить заданные модели, развивая творческое мышление и конструктивные способности.

В то время как ТРИЗ-педагогика и игры Воскобовича акцентируют развитие отдельных компонентов творческого мышления, комплексное формирование творческих и коммуникативных навыков обеспечивает программа, построенная на ведущей деятельности дошкольника – игре.

Программа «ПРОдетей» основана на принципах культурно-исторической теории Л. С. Выготского, где игра выступает ведущей деятельностью для развития мышления, саморегуляции и социальных навыков [7]. В программе организуются мини-проекты, где дети совместно исследуют окружающий мир, создают простые модели, учатся презентовать результаты своей деятельности, что формирует комплекс творческих и коммуникативных навыков [7].

Теоретический анализ показал, что каждая из рассмотренных технологий развивает определённые компоненты творческого мышления, однако их интеграция требует эмпирической проверки. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ № 40 г. Томска в подготовительной к школе группе «Умки». В исследовании принимали участие 15 детей: 9 девочек и 6 мальчиков.

Цель опытно-экспериментальной работы – разработка и апробация комплекса мероприятий, направленных на формирование творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством активного использования современных образовательных технологий.

Для достижения данной цели необходимо было прежде всего определить исходный уровень развития творческого мышления у участников исследования. Для этого использовался комплекс взаимодополняющих диагностических методик, ориентированных на оценку ключевых показателей творческого мышления: тест креативности Вильямса, тест «Круги» Э. Вартега, тест креативности Торренса.

По результатам исследования на констатирующем этапе получены следующие данные: 20% детей имеют высокий уровень развития творческого мышления, 53% – средний и 27% детей – низкий.

На основании результатов проведённой диагностики можно сделать вывод о том, что уровень развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста, принимавших участие в исследовании, является преимущественно средним. Большая часть детей (53%) демонстрирует средний уровень, что свидетельствует о наличии потенциала для развития творческих способностей, однако без целенаправленной стимуляции и использования современных образовательных технологий полное раскрытие этого потенциала представляется затруднительным.

Выявленный преимущественно средний уровень творческого мышления и наличие значительного резерва для его развития обусловили необходимость формирующего эксперимента. На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована система педагогической работы, направленная на формирование творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста с использованием современных образовательных технологий: теории решения изобретательских задач, технологии Воскобовича и программы «ПРОдетей».

Формирующий эксперимент проводился в течение 6 месяцев (ноябрь – апрель) в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет, 15 детей). Работа осуществлялась в условиях кабинета математики МАДОУ № 40 г. Томска, что было обусловлено наличием необходимого оборудования для дидактических, игровых и проектных форм работ. Образовательная работа строилась с учётом принципов: научности, систематичности, последовательности, индивидуализации, интегративности, игровой мотивации.

Определив содержательные и организационные параметры эксперимента, обратимся к условиям, обеспечивающим его успешную реализацию в педагогической практике. Содержание и организация формирующего этапа были направлены на практическую реализацию гипотезы исследования. Была создана целостная система, включающая специальную предметно-пространственную среду, интеграцию современных технологий (ТРИЗ, Воскобовича, «ПРОдетей») в образовательный процесс и совместную деятельность педагогов. Организация эксперимента обеспечивала системность, преемственность, индивидуализацию подхода к каждому ребёнку и преемственность между занятиями педагога дополнительного образования и повседневной работой воспитателей.

При этом технологическое оснащение эксперимента остаётся недостаточным без соответствующей готовности педагогов к его реализации. Внедрение современных образовательных технологий в практику дошкольных учреждений требует от педагогов специальной подготовки и готовности к профессиональному развитию. Ключевое значение имеет создание в группе атмосферы доверия, поддержки детской инициативы и самостоятельности. Педагог выступает в роли фасилитатора, помогающего детям находить ответы на вопросы, экспериментировать, делиться идеями.

Если педагог создаёт благоприятные условия для творческой активности, то можно ожидать и конкретных результатов в развитии детей. Использование данных технологий в дошкольном образовании способствует не только развитию творческого мышления, но

и формированию познавательной активности, исследовательских навыков, умения работать в команде – качеств, необходимых для успешного обучения в школе и дальнейшего профессионального развития.

Подводя итог теоретическому анализу и описанию организации эксперимента, констатируем следующее: формирование творческого мышления у старших дошкольников представляет собой актуальную педагогическую задачу, имеющую стратегическое значение для подготовки детей к обучению в школе и дальнейшей профессиональной самореализации. Использование современных образовательных технологий – ТРИЗ-педагогики, игр Воскобовича, программы «ПРОдетей» – позволяет сделать этот процесс системным, целенаправленным и соответствующим возрастным особенностям детей.

Развитие творческого мышления в старшем дошкольном возрасте создаёт прочный фундамент для формирования личности, способной к инновационной деятельности, что соответствует стратегическим задачам развития российского образования и экономики. Интеграция указанных технологий в повседневную практику дошкольных учреждений обеспечит преемственность между ступенями образования и создаст условия для успешного развития каждого ребёнка.

Список источников

1. Об утверждении приоритетных направлений развития естественно-научного направления и инженерного мышления : Указ Президента РФ от 18.06.2024 № 529 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018> (дата обращения: 04.04.2026).
2. Усов А. П. Возрастная и педагогическая психология. М., 1986. 320 с.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 04.04.2026).
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. 360 с.
5. Сидорчук Т. А. Методы формирования навыков мышления, воображения и речи дошкольников : учеб. пособие для работников дошкольных учреждений. Ульяновск, 2015. 248 с.
6. Воскобович В. В. Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей. СПб., 2007. 111 с.
7. Юдина Е. Г., Бодрова Е. В. ПРОДЕТЕЙ. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования // Электронный ресурс. М., 2019. URL: <https://rybakovprokids.org/programma-text> (дата обращения: 04.04.2026).

Психолого-педагогические условия развития социальных умений детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания

Psychological and pedagogical conditions for the development of social skills in early childhood children in a short-stay group

Анастасия Андреевна Кравченко

Anastasia Andreevna Kravchenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, yarkina_do@tspu.ru

Аннотация. Рассматриваются психолого-педагогические условия развития социальных умений детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания. На основе анализа нормативных документов и психолого-педагогической литературы уточнено содержание понятий «социальные умения» и «психолого-педагогические условия». Выделены основные условия развития социальных умений. Показана специфика реализации данных условий в группе кратковременного пребывания с адаптационной направленностью для детей раннего возраста.

Ключевые слова: дети раннего возраста, социальные умения, социально-коммуникативное развитие, психолого-педагогические условия, группа кратковременного пребывания, психологически безопасная среда, эмоциональная отзывчивость, социально-приемлемое поведение, ранняя социализация, взаимодействие с семьей

Keywords: young children, social skills, social and communicative development, psychological and pedagogical conditions, short-stay group, psychologically safe environment, emotional responsiveness, socially acceptable behavior, early socialization, interaction with the family

В исследованиях многих педагогов и психологов ранний возрастной этап в онтогенезе человека представляется как период, закладывающий основы для развития и становления личности. Процесс взаимодействия ребенка раннего возраста с окружающей средой и социумом определяет особенности его будущего физического, интеллектуального и эмоционального развития.

Одним из основополагающих аспектов становления подрастающей личности является сформированность социально-коммуникативных умений и навыков, определяющих успешность его включения в социальные взаимоотношения. Согласно основным нормативным документам в сфере образования Российской Федерации (Закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО, ФОП ДО) процесс развития социально-коммуникативных умений у детей раннего возраста следует рассматривать не только в качестве одного из основных направлений в образовательной деятельности, но и как важнейшую задачу воспитания. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», воспитание направлено на развитие личности ребенка и

создание условий для социализации [1]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается, что программа дошкольного образования обеспечивает психолого-педагогическую поддержку позитивной социализации детей и включает область социально-коммуникативного развития в число основных образовательных областей [2].

Активная работа в данной области обеспечивает успешное освоение социальных правил и норм поведения, а также традиционных духовно-нравственных ценностей, развитие умений взаимодействия и общения ребенка со сверстниками, эмоциональной отзывчивости, сопереживания и готовности к совместной деятельности.

Особую значимость данный вопрос приобретает в раннем возрасте, когда закладываются первичные модели взаимодействия с окружающими людьми и сверстниками, и возникает потребность в совместной деятельности. Федеральная образовательная программа дошкольного образования конкретизирует данные положения в отношении детей раннего возраста, выделяя в числе основных задач социально-коммуникативного развития поддержание положительного эмоционального состояния детей в период адаптации, развитие доброжелательных взаимоотношений, а также формирование опыта общения и взаимодействия [3].

Помимо описанного, актуальность проблемы по формированию и развитию социально-коммуникативных умений и навыков заключается в особенностях жизни современного человека, при которых у детей наблюдаются некоторые сложности в освоении способов взаимодействия с окружающими людьми и развитии социальных умений в целом, что связано с изменениями в структуре семьи, сокращением времени живого общения и ранним погружением в цифровую среду.

В данном контексте особый интерес представляет «группа кратковременного пребывания», представленная как одна из форм организации дошкольного образования, в которой ребенок получает первый опыт вхождения в детское сообщество за пределами семьи, что позволяет рассматривать ее как значимое пространство ранней социализации, формирования доброжелательного отношения к сверстникам и освоения первоначальных норм общения и взаимодействия.

В рамках теоретического анализа представляется необходимым рассмотреть основные понятия и научные подходы, раскрывающие специфику развития социальных умений детей раннего возраста. Прежде всего, важно уточнить содержание основного для данного исследования понятия – «социальные умения детей раннего возраста».

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, «социальные умения» можно рассматривать как совокупность способов социального поведения (взаимодействия со взрослыми и сверстниками, выражения эмоций, соблюдения элементарных норм поведения), основанные на усвоенных знаниях о социальных правилах и первоначальном опыте, приобретенном через близкого взрослого в процессе социализации, и находящиеся на промежуточном этапе между знанием и навыком.

«Психолого-педагогические условия» – система необходимых, положительных мер, установленных с целью оптимального функционирования образовательного учреждения. Данные меры могут характеризоваться взаимообусловленностью, реализуя в

своей совокупности успешное достижение поставленных образовательных целей [4]. «Психолого-педагогические условия» в контексте данного исследования определяются как система условий способствующих реализации эффективного процесса развития социальных умений, детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания, обеспечивающих эмоциональную безопасность среды, регулярное включение детей в ситуации общения и взаимодействия, формирование эмоциональной отзывчивости для снижения количества конфликтных ситуаций через обучение социально-приемлемым способам поведения.

Далее подробнее рассмотрим компоненты психолого-педагогических условий, способствующих развитию социальных умений детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания.

1. Создание психологически безопасной среды. Для детей раннего возраста чувство психологической защищенности и эмоционального комфорта во многом связано с предсказуемостью окружающей среды, устойчивостью рутинных событий и наличием надежных, поддерживающих отношений со взрослым. Данная мысль подтверждается в работах Е. О. Смирновой, Н. Н. Авдеевой, Л. Н. Галигузовой и др. Согласно исследованиям, предсказуемость предстоящих событий, привычный распорядок дня и обстановка создают уверенность в себе и ощущение спокойствия [5]. Наличие рядом близкого взрослого дает ребенку чувство безопасности при освоении нового, а надежная привязанность закладывает основы безопасности и доверия к миру [6].

2. Регулярное включение детей раннего возраста в специально организованные ситуации общения и взаимодействия обеспечивает накопление первичного социального опыта, способствует формированию потребности в контакте со сверстником, развитию доброжелательного отношения, освоению способов совместных действий и элементарной регуляции поведения, что в совокупности выступает важным психолого-педагогическим условием развития социальных умений [5–8]. Актуальность и подтверждение данной мысли находит в работах И. В. Марвиной, Т. В. Шининой, О. В. Митиной и др.

3. Формирование эмоциональной отзывчивости у детей раннего возраста следует рассматривать как значимое условие снижения конфликтности во взаимодействии со сверстниками, поскольку способность замечать эмоциональное состояние другого ребенка, сопереживать ему и оказывать элементарную поддержку создает основу для развития доброжелательного общения и совместных действий. Е. О. Смирнова подчеркивает, что доброта и отзывчивость в раннем и дошкольном возрасте проявляются прежде всего в сфере отношений со сверстниками, а атмосфера доброжелательности способствует развитию способности делиться, уступать и поддерживать другого [5]. Экспериментальное исследование Т. О. Юдиной показывает, что уже в раннем возрасте дети способны проявлять эмпатическую реакцию и акты утешения, что свидетельствует о возможности целенаправленного развития эмоциональной отзывчивости как компонента социальных умений [9]. В работе М. В. Булыгиной и Е.Л. Мячиной установлено, что дети с более благополучным эмоциональным взаимодействием со значимым взрослым чаще готовы помогать другим детям и активнее проявляют инициативу в игровом взаи-

модействии, тогда как при нарушениях в эмоциональных отношениях ребенка со значимым взрослым чаще выявляются проблемные формы контакта и конфликты со сверстниками.

4. Одним из важных психолого-педагогических условий развития социальных умений детей раннего возраста следует рассматривать обучение детей социально приемлемым способам поведения с окружающими, поскольку это обеспечивает освоение ребенком элементарных форм общения и взаимодействия, способствует снижению эгоцентрических проявлений, формированию доброжелательного отношения к сверстникам и освоению способов совместных действий. Исследование И. В. Марвиной показывает, что освоение детьми нормативных способов взаимодействия в специально организованных занятиях способствует развитию продуктивного взаимодействия и ведет к преодолению эгоцентричной позиции ребенка [7]. Е. О. Смирнова отмечает, что такие базовые качества раннего возраста, как доверие к миру, уверенность в себе и доброжелательное отношение к людям, не возникают автоматически, а формируются в условиях адекватных воздействий взрослого, общения и совместной деятельности [5]. Н. Н. Авдеева, в свою очередь, подчеркивает важность роли взрослого в процессе развития социальных умений, отмечая, что они формируют у детей образ положительного отношения к окружающим, учат их координировать действия в совместной деятельности, учитывать желания друг друга [10].

Представленные компоненты психолого-педагогических условий не следует рассматривать изолированно, поскольку в реальном образовательном процессе они образуют взаимосвязанную систему работы. Так, психологически безопасная среда создает основу для включения ребенка в общение, при этом регулярное участие ребенка в специально организованных ситуациях взаимодействия обеспечивает накопление социального опыта, формирование эмоциональной отзывчивости, придает данному взаимодействию доброжелательный характер, а обучение социально-приемлемым способам поведения переводит эмоционально-коммуникативный опыт ребенка в конкретные действия и закрепляемые модели поведения.

В условиях группы кратковременного пребывания реализация данного комплекса имеет определенную специфику и должна строиться с учетом непродолжительного времени пребывания ребенка, адаптационной направленности такой группы, необходимости индивидуального подхода и тесного взаимодействия с семьей. На практике реализация описанной системы психолого-педагогических условий предполагает организацию устойчивого режима и ритуалов дня, работу в парах и малых группах, игровую форму занятий, лично ориентированное отношение педагога к каждому ребенку, поэтапное расширение количества контактов со сверстниками, участие родителей в начальных этапах адаптации с последующим постепенным увеличением самостоятельности ребенка. Важным условием выступает также участие педагога-психолога, обеспечивающего сопровождение процесса адаптации, наблюдение за динамикой социального поведения детей и помощь в подборе адекватных способов взаимодействия с каждым ребенком [11, 12].

Существенным условием, обеспечивающим успешность реализации комплекса психолого-педагогических условий, является согласованность требований семьи и пе-

дагогов. В группе кратковременного пребывания педагогическое сопровождение ребенка предполагает в том числе сопровождение семьи через консультирование родителей, определение единых подходов к поддержке общения ребенка со сверстниками, включение взрослых в совместные игры и упражнения, обмен наблюдениями о динамике его поведения и созданию ситуаций сотрудничества [12, 13].

Такая организация работы во многом обеспечивает преемственность семейного и общественного воспитания, повышает эффективность ранней социализации ребенка и способствует более устойчивому развитию его социальных умений.

Список источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования».
4. Пашкова Е. Е. К проблеме педагогических условий в отечественной психолого-педагогической науке // Наука и образование сегодня. 2019. № 4 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-pedagogicheskikh-usloviy-v-otechestvennoy-psihologo-pedagogicheskoy-nauke> (дата обращения: 15.04.2026).
5. Смирнова Е. О. Дети раннего возраста в детском саду : материалы курса : лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 104 с.
6. Авдеева Н. Н., Хохлачёва И. В. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ // Психологическая наука и образование. 2010. № 15 (3). С. 97–105. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010_n3/31171 (дата обращения: 18.04.2026).
7. Маврина И. В. Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10, № 2.
8. Шинина Т. В., Митина О. В. Шкала коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста: оценка детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 1. С. 17–27.
9. Юдина Т. О. Проявление эмпатии детьми раннего возраста в условиях принятия роли «мама» в сюжетно-ролевой игре // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 4. С. 23–30.
10. Авдеева Н. Н. Личностно-ориентированное взаимодействие персонала с воспитанниками дома ребенка как условие социально-эмоционального развития детей // Психологическая наука и образование. 2011. № 16 (1). С. 5–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n1/39809 (дата обращения: 18.04.2026).
11. Смирнова Е. О., Орлова И. А., Нестерова И. Психологическая служба раннего возраста (на примере ДОУ № 47) // Психологическая наука и образование. 2005. № 10 (1). С. 73–82. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2005_n1/Smirnova (дата обращения: 19.04.2026).
12. Цаплина О. В., Царева Е. М. Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации в условиях группы кратковременного пребывания // Гаудеамус. 2018. № 2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-adaptatsii-detey-rannego-vozrasta-k-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-v> (дата обращения: 19.04.2026).
13. Кощиенко И. В. Организационно-педагогические условия взаимодействия педагогов и родителей в группе кратковременного пребывания // Дискуссия. 2011. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-vzaimodeystviya-pedagogov-i-roditeley-v-gruppe-kratkovremennogo-prebyvaniya> (дата обращения: 19.04.2026).

Проблемы диагностирования и развития зрительно-моторной координации у детей раннего возраста

Problems of diagnostics and development of visual-motor coordination in young children

Наталья Владимировна Куценко¹, Юлия Алексеевна Ермолаева²

Natalia Vladimirovna Kutsenko¹, Yulia Alekseevna Ermolaeva²

^{1,2} Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 86, Томск, Россия

^{1,2} Municipal autonomous preschool educational institution № 86, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассматриваются диагностика и развитие зрительно-моторной координации у детей раннего возраста. Анализируются теоретические подходы к пониманию зрительно-моторной координации как интегративной функциональной системы в трудах отечественных ученых (Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, А. В. Семенович, Н. Я. и М. М. Семаго, Л. А. Ясюкова и др.). Обосновывается, что предпосылки зрительно-моторной координации формируются в раннем возрасте, однако отсутствует системный диагностический инструментарий. Приводятся результаты первичной диагностики детей 2–3 лет с использованием методики Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печоры, Э. Л. Фрухт. Описываются компоненты зрительно-моторной координации и параметры диагностики ее предпосылок.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, ранний возраст, нейропсихологическая диагностика, сенсорная интеграция, предпосылки учебной деятельности

Keywords: visual-motor coordination, early age, neuropsychological diagnostics, sensory integration, prerequisites of educational activity

Зрительно-моторная координация играет важную роль в психическом и познавательном развитии ребенка дошкольного возраста. Она обеспечивает согласование зрительного восприятия и двигательных действий, лежит в основе предметно-практической деятельности, развития графомоторных навыков, пространственной ориентировки, конструирования, самообслуживания и последующего овладения письмом и чтением. Несформированность зрительно-моторной координации может приводить к трудностям освоения образовательной программы, нарушениям письма, снижению темпа деятельности и повышенной утомляемости [1, 2].

В отечественной психологии зрительно-моторная координация рассматривается как интегративный процесс согласования зрительного восприятия и моторного программирования. Это согласованность движений в результате совместной деятельности зрительного и двигательного анализаторов [3]. В структуре зрительно-моторной координации выделяют регуляцию и темп движений, сенсомоторную координацию, праксис, программирование и контроль движений, зрительно-пространственные представления и зрительный гнозис.

Н. А. Бернштейн подчеркивал роль сенсорного контроля в организации движений [2]. Т. В. Ахутина и Н. М. Пылаева связывают трудности формирования письма с недостаточностью зрительно-пространственных и сенсомоторных предпосылок [4].

А. В. Семенович отмечает, что несформированность сенсомоторных функций в раннем возрасте может приводить к трудностям формирования письма, чтения и других высших психических функций [5, 6]. Н. Я. и М. М. Семаго рассматривают зрительно-моторную координацию как один из значимых предикторов школьной успешности [7, 8]. Л. А. Ясюкова подчеркивает значимость зрительно-моторной координации и зрительно-пространственных представлений для овладения учебными навыками [9]. Л. А. Венгер, А. В. Запорожец и М. М. Кольцова внесли вклад в изучение развития восприятия, предметных действий и моторики ребенка.

Предпосылки зрительно-моторной координации начинают формироваться уже в раннем возрасте, когда происходит активное развитие сенсорных процессов, предметных действий и двигательной сферы. Л. С. Выготский отмечал, что ранний возраст является сенситивным периодом для формирования основы высших психических функций [10]. А. В. Запорожец показал значение становления перцептивных действий в развитии ребенка. По мнению А. В. Семенович, недостаточность сенсомоторного уровня в раннем онтогенезе впоследствии компенсируется крайне ограниченно [6].

В практике работы с детьми с трудностями обучения нередко выявляются случаи, когда дети при сохранном интеллектуальном развитии демонстрируют стойкие затруднения в овладении письмом, обусловленные несформированностью зрительно-пространственного анализа и моторного планирования. Типичными проявлениями являются нарушение пространственной организации листа, ошибки в воспроизведении формы и количества элементов, деформация фигур, недорисовывание и множественные исправления при выполнении гештальт-теста Л. Бендера. По данным мониторинга в МАДОУ № 86 г. Томска, на конец 2025/26 учебного года из 52 дошкольников 6–7 лет у 15 детей (29%) был выявлен низкий уровень развития зрительно-моторной координации.

Корни данных трудностей формируются задолго до начала школьного обучения, однако в раннем возрасте зрительно-моторная координация чаще оценивается фрагментарно – через отдельные сенсорные или моторные показатели. Существующие методики позволяют диагностировать отдельные компоненты развития, но не всегда дают возможность оценить зрительно-моторную координацию как целостную систему. В связи с этим возникает необходимость определения критериев диагностики предпосылок зрительно-моторной координации именно у детей раннего возраста.

Анализ теоретических подходов позволил выделить основные компоненты зрительно-моторной координации: зрительный гнозис, зрительно-пространственные представления, праксис (кистевой, позный, динамический), программирование и контроль движений. В раннем возрасте данные компоненты проявляются в предметно-манипулятивной игре, сенсорном обследовании предметов, навыках самообслуживания, продуктивной деятельности и двигательной активности.

На базе МАДОУ № 86 в сентябре 2025 г. стартовал инновационный проект «Развитие зрительно-моторной координации детей с раннего возраста посредством методов сенсорной интеграции и нейропсихологического сопровождения». Экспериментальную группу составили дети 1,5–3 лет. Исследование носит лонгитюдный характер и предполагает наблюдение детей до выпуска из детского сада. На первом этапе было обследо-

вано 19 детей в возрасте от 2 до 3 лет. Для диагностики предпосылок зрительно-моторной координации использовалась методика оценки нервно-психического развития детей раннего возраста Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печоры, Э. Л. Фрухт [11]. В рамках исследования анализировались показатели движений, сенсорного развития, навыков самообслуживания, игры и действий с предметами.

Результаты представлены в таблице.

**Результаты диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста
МАДОУ № 86 г. Томска**

Параметр	Высокий уровень	Средней уровень	Низкий уровень
Игра и действия с предметами	5 чел. (26%)	3 чел. (16%)	11 чел. (58%)
Сенсорное развитие	13 чел. (68%)	4 чел. (21%)	2 чел. (11%)
Движения	13 чел. (68%)	3 чел. (16%)	3 чел. (16%)
Навыки самообслуживания	10 чел. (53%)	6 чел. (32%)	13 чел. (16%)

Основные трудности были выявлены в сфере игры и действий с предметами: у 58% детей зафиксирован низкий уровень. Игра носила кратковременный характер, часто сводилась к простому манипулированию предметами, дети не всегда понимали функциональное назначение объектов. Между тем именно в игровой деятельности формируются предпосылки зрительно-моторной координации: праксис, зрительно-пространственные представления, зрительный гнозис и программирование действий.

Проведенное исследование позволило определить критерии диагностики предпосылок зрительно-моторной координации у детей раннего возраста и выявить наиболее уязвимые компоненты сенсомоторного развития. Полученные результаты показывают значимость ранней диагностики и комплексного анализа сенсомоторного развития ребенка. Вместе с тем проблема определения диагностического инструментария для оценки зрительно-моторной координации как целостной системы в раннем возрасте остается актуальной и требует дальнейшего методического осмысления.

Основные трудности в игровой деятельности (58% – низкий уровень): игра кратковременна, сводится к манипулированию, дети не всегда понимают назначение предметов. Именно в игре закладываются предпосылки зрительно-моторной координации: праксис, зрительно-пространственные представления, зрительный гнозис. Также выявлены трудности педагогического наблюдения, что требует методической подготовки педагогов.

Зрительно-моторная координация является интегративной функцией, а существующая диагностика часто фрагментарна. Необходимы: ранняя диагностика предпосылок зрительно-моторной координации, анализ сенсомоторного развития, интеграция наблюдений специалистов. Методика оценки нервно-психического развития детей раннего возраста Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печоры, Э. Л. Фрухт эффективна для оценки предпосылок зрительно-моторной у детей 1,5–3 лет, но требуется её интеграция с нейропсихологическими методами. Перспективна разработка модели, объединяющей количественную оценку и качественный анализ структуры дефицита.

Список источников

1. Дудьев В. П. Психомоторика : словарь-справочник. М., 2008. 366 с.
2. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 349 с.
3. Ахутина Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций : учеб. пособие. М., 2003. 156 с.
4. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб. : Питер, 2008. 320 с.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие. М., 2002. 232 с.
6. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учеб. пособие. М., 2005. 319 с.
7. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2010. 384 с.
8. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. М., 2005. 48 с.
9. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб., 2001. 96 с.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 250 с.
11. Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. 2-е изд. М., 1983. 84 с.

Реализация эффективных условий с целью развития предпосылок обучения грамоте у детей старшего дошкольного возраста

Implementation of effective conditions in order to develop the prerequisites for literacy in older preschool children

Екатерина Александровна Суханова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Предпринята попытка переосмысления современной проблематики создания эффективных педагогических условий для формирования предпосылок обучения грамоте у детей 6–7 лет. Проведенный теоретический анализ и результаты опытно-экспериментальной работы позволили выделить и описать необходимые условия, которые включают в себя развитие фонематических процессов, интеграцию содержания обучения в разные виды детской деятельности и взаимодействие с семьей. Систематизированы полученные данные констатирующего этапа эксперимента, доказывающие необходимость системного подхода к реализации предпосылок, и указаны предусмотренные нами мероприятия (завершение формирующего этапа эксперимента, проведение контрольного среза, разработка методических рекомендаций и расширение форм взаимодействия с родителями).

Ключевые слова: предпосылки обучения грамоте, старший дошкольный возраст, организационно-педагогические условия, звуковая аналитико-синтетическая активность, развивающая среда

Keywords: prerequisites for literacy, older preschool age, organizational and pedagogical conditions, sound analytical and synthetic activity, developing environment

Изучение специальной литературы по проблеме исследования позволило установить наличие некоторых противоречий в вопросах подготовки детей к школе. С одной стороны, в федеральных документах закреплена задача, которая определяет формирование звуковой аналитико-синтетической активности и предпосылок обучения грамоте как обязательный компонент образовательной области «Речевое развитие». С другой стороны, в реальной жизни происходит «натаскивание» детей с целью овладения базовыми учебными умениями – чтением и счетом – без учета их возрастных особенностей (а в некоторых ситуациях – индивидуальных потребностей, если рассматривать группы комбинированной направленности).

При указанных противоречивых условиях наблюдается определенный дефицит целостных и методически утвержденных рекомендаций по созданию эффективных организационно-педагогических условий, которые позволили бы преодолеть в педагогической практике эти противоречия.

Актуальность и выявленные противоречия обусловили определение цели исследования – теоретически обосновать и на базе конкретной дошкольной образовательной

организации провести опытно-экспериментальную проверку эффективности организационно-педагогических условий формирования предпосылок обучения грамоте у детей старшего дошкольного возраста на базе конкретного детского образовательного учреждения.

Анализ теоретического основания темы позволил дать истолкование понятию «предпосылки к обучению грамоте». Так, современные исследования трактуют их как систему физиологических, психологических и педагогических предпосылок, а также педагогических условий, обеспечивающих развитие этих предпосылок, без которых не представляется возможным полноценное и, что немаловажно, корректное овладение чтением и письмом.

Рассмотрим каждую предпосылку подробнее.

1. Под физиологическими предпосылками мы понимаем достаточную зрелость артикуляционного аппарата, развитую мелкую моторику пальцев рук и общую целостную моторную координацию.

2. Психологические предпосылки – это способность к звуковому анализу и синтезу, развитая слухоречевая память, произвольное внимание, зрительно-пространственное восприятие, а также развитый фонематический слух и овладение обобщением языковых единиц (звук, слог, слово, предложение).

3. Третья группа – предмет нашего исследования – педагогические условия. В эту группу мы относим, в первую очередь, профессиональную компетентность педагога, владение методами обучения и понимание различий между возрастными возможностями детей.

Опираясь на классиков – К. Д. Ушинского [1], который впервые обосновал первичность устной речи перед письменной, Л. С. Выготского и его труды о зоне ближайшего развития и знаково-символической природе письменной речи [2], Д. Б. Эльконина [3], доказавшего фундаментальную роль звукового анализа, П. Я. Гальперина, выдвинувшего теорию поэтапного формирования умственных действий [4], и работы Л. Е. Журовой [5], в частности, на ее методические разработки, мы определяем подготовку обучения грамоте как взаимосвязанный комплекс трехуровневых предпосылок.

Систематизация полученных результатов в ходе изучения специализированной литературы определила значимость нескольких ключевых организационно-педагогических условий, которые обеспечивают эффективное формирование предпосылок грамотности. Приведем их краткие обозначения:

1. Готовность педагога к реализации звуковой аналитико-синтетической методики: от педагога требуется не только первичное «вузовское» знание теоретических основ, но и постоянное непрерывное повышение квалификации, интерес к педагогике и желание развивать своих воспитанников.

2. Насыщенная развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации, которая включает в себя ряд современных и проверенных методик: организацию центра грамоты и письма (с магнитной азбукой, звуковыми схемами, слоговыми таблицами, материалами для штриховки и детской библиотекой), использование специально подготовленного наглядного материала и дидактических пособий.

3. Сочетание учебной, коммуникативной, продуктивной и игровой деятельности.

4. Наличие индивидуального плана, который строится на результатах диагностики конкретной группы.

5. Взаимодействие с семьей, потому что без участия родителей и согласованных усилий семьи и дошкольной образовательной организации достичь устойчивого результата не представляется возможным.

Проведенный теоретический анализ показывает, что важнейшей основой в наше время являются деятельностный, личностно ориентированный и интегрированный подходы, которые обеспечивают корректность, целостность и эффективность работы по формированию предпосылок обучения грамоте.

Переходя к методическому инструментарию, отметим еще один важный тезис, сформулированный классиками, который мы активно применили в рамках своей опытно-экспериментальной деятельности: одна методика (даже самая хорошая) не даст результата, поэтому нужна интеграция комплекса методик, встроенных в игровую детскую деятельность.

В рамках эксперимента мы опирались на три фундаментальные системы, имеющие научную эффективность и многочисленную апробацию: авторскую методику Н. С. Варенцовой, Л. Е. Журовой [6], программу «От звука к букве» Е. В. Колесниковой [7] и разработки М. Д. Маханевой [8].

Итак, базой исследования выступило МАДОУ № 40 г. Томска. В эксперименте приняли участие 26 детей подготовительной к школе группы «Почемучки» в возрасте 6-7 лет. В рамках констатирующего этапа поставлена цель определения исходного уровня сформированности предпосылок обучения грамоте по трем ключевым критериям. Для диагностики фонематических процессов использовались задания «Звуковой домик», «Назови первый звук» (из методики звукового анализа Л. Е. Журовой и Н. С. Варенцовой [6]). Речевое развитие (элементы оценки: диалогическая, монологическая речь и владение словарем) оценивалось с помощью методик О. С. Ушаковой [9] и Е. А. Стребелевой [10] – к примеру, «рассказ на определенную тему», проверка звукопроизношения путем проговаривания потешки, скороговорки. На заключительном этапе эксперимента оценивалось состояние мелкой моторики рук с помощью методики «Домик» Н. И. Гуткиной [11] и адаптированным графическим диктантом Д. Б. Эльконина [5].

Результаты позволили сделать главный вывод констатирующего эксперимента: формирования предпосылок грамоты без наличия специально выстроенной системы условий не происходит. У 31% детей по итогам эксперимента был выявлен низкий уровень фонематических процессов: так, многие воспитанники не могли определить место звука в слове, выделить первый и последний звук, а также путали похожие или сходные звуки.

Анализ речевого развития показал, что порядка 27% детей имеют трудности с монологической речью, также наблюдаются затруднения в построении развернутых предложений и небольших рассказов ввиду бедного словарного запаса. Что касается мелкой моторики, то неуверенная координация движений, слабая регуляция нажима определены у 27% воспитанников.

Полученные результаты определили вектор работы с воспитанниками, которые направлены на три группы субъектов: детей, педагогов и родителей. Для развития фо-

нематики включены короткие игровые упражнения на развитие слухового внимания и звукового анализа. В рамках речевого развития в данный момент проводится активная работа над монологической речью с использованием моделирования и введения звуковых схем и фишек с обязательным включением родителей в образовательный процесс, который должен осуществляться и в семье. Для развития мелкой моторики предложена пальчиковая гимнастика с обязательным включением родителей в образовательный процесс, который должен совершенствоваться и дома. На этом же этапе был составлен план-график совместных мероприятий с родителями: от родительских собраний и семинаров до детско-родительского проекта «Книжка-малышка своими руками».

Помимо классических подходов, нам было интересно «насытить» фундаментальную базу классических подходов некоторыми современными концепциями и техниками работы: так, был включен ТИКО-конструктор «Грамматика», предназначенный для моделирования букв и слов, нейроиграми, которые доказали свою эффективность для развития правильного взаимодействия между полушариями и правильной работы центров головного мозга и игровой комплекс «Звукобука».

Таким образом, формирование предпосылок обучения грамоте у современных дошкольников предполагает комплексную, научно обоснованную подготовку к освоению письменной речи с учетом возрастных возможностей ребенка, что закреплено в нормативных документах.

Список источников

1. Ушинский К. Д. Педагогика. Избранные работы. М., 2025. 258 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб., 2024. 432 с.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 2025. 384 с.
4. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие. М., 2008. 400 с.
5. Дурова Н. В. Обучение дошкольников грамоте по методике Д. Б. Эльконина, Л. Е. Журовой, Н. В. Дуровой. Программа. Методические рекомендации. Игры-занятия. М., 2023. 192 с.
6. Варенцова Н. С., Журова Л. Е. Обучение дошкольников грамоте: для занятий с детьми 3–7 лет. М., 2023. 163 с.
7. Колесникова Е. В. От звука к букве: формирование звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников. М., 2025. 64 с.
8. Маханева М. Л. Обучение грамоте детей 5–7 лет : метод. пособие. М., 2024. 96 с.
9. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 2025. 295 с.
10. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : учеб. пособие с приложением. М., 2025. 432 с.
11. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие. СПб., 2007. 208 с.

Проблемы и перспективы экономического развития детей на этапе дошкольного детства

Problems and prospects of economic development of children at the preschool stage

Арина Сергеевна Теплых

Arina Sergeevna Teplykh

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Владимировна Вершинина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lora999versh@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются проблемы и перспективы экономического развития детей старшего дошкольного возраста. Исследованы основные теоретические подходы к экономическому воспитанию дошкольников. Раскрыты противоречия между необходимостью экономического воспитания на этапе дошкольного детства и практической реализацией данного направления в дошкольных образовательных учреждениях, намечены пути нейтрализации данных противоречий. На основе анализа педагогической литературы обозначены перспективные направления формирования экономических представлений детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: экономическое развитие дошкольников, педагогические подходы, проблемы развития экономического воспитания, перспективные решения проблем

Keywords: economic development of preschoolers, pedagogical approaches, problems of development of economic education, promising solutions to problems

В условиях современного мира и динамично развивающейся экономики возрастает значимость экономического воспитания уже на этапе дошкольного детства. По мнению А. Д. Шатовой, такое раннее знакомство с базовыми экономическими понятиями закладывает фундамент для разностороннего развития личности ребенка, разумного отношения к ресурсам и основ финансовой безопасности в будущем [1].

Многие педагоги утверждали, что знакомство с экономическими категориями в дошкольном возрасте – преждевременное явление, однако Л. Н. Галкина отмечает, что именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для того, чтобы начать формировать первичные установки и определенные модели поведения [2]. Именно в этом возрасте у ребенка появляется интерес к миру взрослых, в том числе и к сфере экономических отношений: они могут наблюдать за покупками или просить самостоятельно их оплачивать; слышат разговоры о заработной плате; принимают непосредственное участие в бытовых ситуациях, которые связаны с доходами, расходами или же сбережениями.

Экономическое развитие дошкольников рассматривается в науке как целостная система знаний, умений и представлений детей о мире, где экономические явления тесно связаны с трудовыми и нравственными аспектами жизни.

В педагогической литературе существует несколько подходов к экономическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Первый подход представляет собой возрастные предпосылки экономического развития. Старший дошкольный возраст является оптимальным периодом для начала экономического воспитания благодаря формированию ряда психологических новообразований, указанных Л. С. Выготским: произвольность поведения; осознанность действий и понимание причинно-следственных связей; развитие социального интеллекта; децентрация и преодоление эгоцентризма [3].

Второй подход опирается на то, что экономическое развитие не существует изолированно, а интегрирует с познавательным и логико-математическим развитием. Выделяются ключевые взаимосвязи: счет и количественные представления; операции сравнения; установление причинно-следственных связей; классификация и обобщение [1].

Третий подход – деятельностный. В основе него лежит развитие личности и необходимых качеств у ребенка через включение в активную деятельность. В данном случае такой активной деятельностью выступает игра, которая является основным средством экономического воспитания [4].

По мнению Е. А. Курак, без правильно организованной предметно-пространственной среды, информационного окружения, демонстрации образцов экономического поведения или досуговой деятельности усвоение абстрактных экономических понятий практически невозможно, так как у детей в данном возрасте преобладает наглядно-образное мышление, что мы рассматриваем как четвертый подход к экономическому воспитанию детей дошкольного возраста [5].

Пятый подход – нравственно-трудовой. Экономическое воспитание неразрывно связано с трудовым и нравственным развитием ребенка. В процессе экономического воспитания у ребенка формируются такие значимые установки, как уважение к труду и понимание его ценности, а также морально-этические качества: бережливость, ответственное отношение к ресурсам [1].

Реализация данных подходов, по нашему мнению, может обеспечивать гармоничное формирование основ финансовой грамотности.

На базе МАДОУ детский сад комбинированного вида № 99 г. Томска нами было проведено исследование, целью которого стало выявление исходного уровня сформированности экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Учитывая, что экономические представления мы понимаем как знания ребенка об экономике, неразрывно связанные с трудовой и нравственной сферой жизни человека, нами были выделены критерии исследования:

- представления о труде как основе экономики;
- умение дифференцировать понятия «потребности» и «желания»;
- представления о деньгах и их функциях;
- сформированность навыков бережливости и экономности.

Для оценки вышеозначенных показателей использовался метод А. Д. Шатовой [1] и Е. А. Курак [5].

Экспериментальную базу исследования составили 15 детей в возрасте 6–7 лет, из них 7 девочек и 8 мальчиков.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком в доброжелательной атмосфере в форме беседы и игровых занятий.

Анализ полученных данных показал, что у детей подготовительной группы детского сада преобладают средний и низкий уровни элементарных экономических представлений.

По первому выделенному критерию большинство детей (60%) показали средний уровень, правильно соотнося профессии с продуктами труда, однако понимание цепочки трудовых процессов вызвало затруднение. Дети называли 1–2 звена, что продемонстрировало фрагментарность представлений. По второму критерию 85% детей не смогли аргументировать разницу между «нужно» и «хочу», и в ответах преобладали перечисления желаний. Понятие ограниченности ресурсов требовало наводящих вопросов экспериментатора. Наиболее яркие затруднения были выявлены по третьему критерию. 90% детей при распределении купюр по номиналу опирались не на достоинство купюр, а на физический размер. Также дети путали бумажные и металлические деньги одного номинала. По четвертому критерию дети знали правила бережливого поведения, но объясняли их с позиции запрета или бытовых последствий, не устанавливая связи с экономией семейного бюджета. Справились с данным заданием без наводящих вопросов 14% детей.

Таким образом, итоговая шкала представлена следующим образом: высокий уровень выявлен только у одного ребёнка – 6,7%; средний уровень диагностирован у 8 детей (53,3%); низкий уровень – у 6 детей (40%).

Полученные нами результаты явно указывают на проблемы реализации экономического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях.

Во-первых, на практике мы видим, что экономическое развитие детей дошкольного возраста не учитывает интеграцию с их познавательным, математическим развитием детей. Не уделяется должного внимания логическому развитию. Как было сказано выше, в одном из подходов интеграция с другими областями развития ребенка крайне важна. Но на практике мы видим, что экономическое развитие чаще всего подается изолированно, без упора на счет или сравнение. Также зачастую взрослые сосредоточиваются на внешней стороне, упуская развитие способности к логическому мышлению, анализу ситуации.

Во-вторых, в образовательных учреждениях наблюдается дефицит материалов в форме готовых методических разработок.

В-третьих, отсутствие единства семьи и дошкольной организации. Работа, которую ведут воспитатели в детских садах, часто не находит продолжения в семье, что приводит к отсутствию целостности, согласованности и системности экономического воспитания.

Обозначенные проблемы реализации экономического воспитания детей дошкольного возраста указывают на существенный разрыв между теоретическим потенциалом данного направления и его практической реализацией.

Опираясь на результаты диагностики и выделенные проблемы, нами были определены перспективные направления в реализации экономического воспитания:

1. Разработка интегрированных образовательных модулей экономического содержания с познавательным и речевым развитием (ознакомление с профессиями, описание последовательности действий и т.д.), призванных компенсировать фрагментарность знаний о труде.

2. Развитие мышления детей дошкольного возраста, что позволит сместить акцент с простых поведенческих установок, таких как «Не нужно тратить деньги просто так» на обсуждение причинно-следственных связей: «Что будет, если мы будем тратить больше, чем зарабатываем?».

3. Создание комплексных методических разработок, включающих в себя сценарии занятий, дидактические игры и задачи с экономическим контекстом. Это позволит воспитателям осуществлять работу целенаправленно и системно.

4. Выстраивание партнерского взаимодействия семьи и дошкольной организации. Разработка рекомендаций, домашних игровых занятий, консультаций и тематических родительских собраний поможет обогатить представления ребенка.

Выделенные нами перспективные направления позволят сократить разрыв между теорией и практикой экономического воспитания детей дошкольного возраста.

Список источников

1. Шатова А. Д. Тропинка в экономику : программа, методические рекомендации, конспекты занятий с детьми 5–7 лет. М., 2015. 176 с.
2. Галкина Л. Н. Экономическое воспитание детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2019. 123 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006. 512 с.
4. Шатова А.Д. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы / А.Д. Шатова // Дошкольное воспитание. 2018. № 2. С. 22–26. URL : https://dovosp.ru/magazine_pre-school_education/zhurnal-doshkolnoe-vospitanie-022018
5. Курак Е. А. Экономическое воспитание дошкольников : метод. пособие. М., 2018. 80 с.

Экспериментирование как средство развития познавательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста

Experimentation as a means of developing cognitive initiative in older preschoolers

Виктория Валерьевна Федюкевич

Viktoria Valeryevna Fedyukevich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, yarkina_do@tspu.ru

Аннотация. Представлены теоретическое обоснование и результаты эмпирического исследования эффективности детского экспериментирования как средства развития познавательной инициативы у детей 5–7 лет. Раскрыты компоненты познавательной инициативы, этапы организации экспериментальной деятельности, а также педагогические условия перехода от репродуктивного поведения к субъектной исследовательской позиции. Приведены количественные и качественные результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие значимый прирост показателей инициативности.

Ключевые слова: познавательная инициатива, детское экспериментирование, старший дошкольный возраст, исследовательское поведение, субъектность, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, педагогические условия

Keywords: cognitive initiative, children's experimentation, late preschool age, exploratory behavior, agency, Federal State Educational Standards for Preschool Education, pedagogical conditions

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) в качестве одного из ключевых целевых ориентиров определяет развитие инициативы и самостоятельности ребенка в познавательной деятельности [1]. Особое значение приобретает познавательная инициатива – способность ребенка не просто отвечать на внешние стимулы, а самостоятельно порождать исследовательские вопросы, выдвигать гипотезы и искать способы их проверки.

Однако анализ практики дошкольного образования позволяет выделить противоречие: при декларируемой необходимости формирования исследовательского поведения в реальном педагогическом процессе нередко преобладают репродуктивные методы, где ребенок выступает в роли пассивного получателя готовых знаний. Как отмечают исследователи, результатом этого может стать снижение познавательной инициативы к старшему дошкольному возрасту: многие дети 5–7 лет испытывают трудности при самостоятельной постановке вопросов, ожидают от взрослого готового алгоритма действий [2].

Одним из эффективных средств развития познавательной инициативы выступает детское экспериментирование. Как справедливо отмечал Н. Н. Поддьяков, «экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного дет-

ства, поскольку в нем наиболее полно представлены механизмы порождения и развития новых познавательных мотивов» [3].

В связи с этим была определена цель проведенного нами исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования детского экспериментирования как средства развития познавательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Проанализировать содержание и структуру понятия «познавательная инициатива» применительно к детям 5–7 лет.
2. Выявить педагогические условия, при которых экспериментирование становится средством развития познавательной инициативы.
3. Апробировать комплекс педагогических условий, направленных на развитие познавательной инициативы через экспериментирование.
4. Провести количественный и качественный анализ динамики познавательной инициативы.

Решение поставленных задач потребовало обращения к теоретическим положениям, раскрывающим сущность познавательной инициативы, возрастные особенности ее проявления у старших дошкольников, а также потенциал детского экспериментирования как средства ее развития. Рассмотрим эти аспекты последовательно.

В работах А. Н. Поддьякова, Л. Ф. Обуховой, А. И. Савенкова познавательная инициатива рассматривается как интегративное личностное качество, включающее три взаимосвязанных компонента:

- 1) когнитивный: наличие познавательных вопросов, «интеллектуальный зуд»;
- 2) деятельностный: способность выдвигать гипотезы и планировать их проверку;
- 3) эмоционально-волевой: удовольствие от процесса поиска, настойчивость при неудаче.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сенситивным периодом для развития познавательной инициативы. Именно в этом возрасте происходит переход от ситуативного любопытства («что это?») к устойчивому любопытству («как это устроено и почему?») [4].

Однако, как показывают исследования А. Н. Поддьякова и Г. П. Тугушевой, без специально организованной педагогической работы этот потенциал остается нереализованным. Многие дети застревают на стадии пассивного задавания вопросов взрослому, не переходя к самостоятельному поиску ответа [3].

В связи с этим возникает вопрос: какая деятельность способна «запустить» механизм самостоятельного поиска и перевести ребенка из позиции пассивного наблюдателя в позицию активного исследователя?

В ходе анализа педагогических практик, осуществленного во время прохождения учебной и производственной практики в дошкольных образовательных учреждениях, было выявлено, что воспитатели часто подменяют детское экспериментирование демонстрационными опытами, где все действия заранее расписаны, а дети являются наблюдателями. В этом случае инициатива остается у взрослого, и развивающий эффект не достигается.

Следовательно, возникает необходимость в такой организации детского экспериментирования, которая обеспечивала бы передачу инициативы от воспитателя к ребенку. Это требует создания специальных педагогических условий.

На основе анализа методической литературы (работы Н. Н. Поддьякова, Г. П. Тугушевой, А. Е. Чистяковой, Н. А. Рыжовой) [3, 5, 6] мы выделили следующие условия:

1. Организация развивающей предметно-пространственной среды (лаборатория, уголок экспериментирования с доступными материалами – лупы, магниты, мерные емкости, природные материалы, красители и т.д.).

2. Отказ от жесткого алгоритмирования. Воспитатель задает только границы безопасности, но не предписывает последовательность действий.

3. Использование визуальных опор (схемы, карты наблюдений, «План исследователя») для освоения структуры деятельности.

4. Поощрение детских вопросов и гипотез, в том числе «неправильных». Важно спрашивать: «А почему ты так думаешь?», «А как можно проверить?».

5. Рефлексия процесса (не только результата): «Что ты делал? Что было самым интересным? Что удивило?».

Для проверки эффективности данных условий было организовано опытно-экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 46» г. Томска в течение 2025/26 учебного года. В нем приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Цель диагностического этапа – выявить исходный уровень развития познавательной инициативы.

Оценивались следующие критерии познавательной инициативы:

1. Частота и характер познавательных вопросов (преобладают ли вопросы «что это?» или «почему? отчего? зависит ли?»).

2. Способность выдвигать гипотезы (предлагает ли ребенок предположения до начала действия или только констатирует результат постфактум).

3. Самостоятельность в поиске ответа.

4. Отношение к ошибке/неудаче (отказывается от дальнейших действий или продолжает искать другие способы).

Для оценки выделенных критериев использовались следующие методики:

1. Наблюдение за свободной деятельностью (в утренние и вечерние часы) с фиксацией выбора ребенком вида активности: игра, рисование, конструирование, экспериментирование.

2. Методика «Дерево желаний» В. С. Юркевич. Детям предъявлялись следующие ситуации: желания волшебнику; вопросы мудрецу; путешествие на ковче-самолете; приказания чудо-машине; книга, где есть ответ на любой вопрос; свобода действий в «месте, где все разрешается». Фиксировались ответы познавательного характера. Ключевыми для выявления познавательного интереса стали ситуации 2, 3, 4, 5.

Качественный анализ ответов проводился на основе классификации познавательной потребности по В. С. Юркевич. Выделены три уровня:

Высокий – стремление к причинно-следственным связям («почему?», «как устроено?»). Средний – интерес к конкретной, поверхностной информации («что это?», «как называется?»). Низкий – доминирование потребительских мотивов.

Результаты первичной диагностики:

Большинство детей (6 из 10) продемонстрировали средний уровень познавательной потребности: их интерес избирателен и часто соседствует с потребительскими желаниями.

У 40% детей (4 из 10) зафиксирован низкий уровень – доминируют потребительские мотивы, а познавательная активность в ситуации свободного фантазирования не стимулируется или крайне слаба.

Детей с высоким уровнем на начальном этапе не выявлено.

На основе выделенных педагогических условий была выстроена работа, включавшая три последовательных этапа, логика которых определена дидактическим принципом постепенного нарастания самостоятельности: от совместных действий с педагогом (этап 1) через выполнение действий по алгоритму с элементами выбора (этап 2) к полной самостоятельности в постановке вопроса и его проверке (этап 3).

Этап 1. Мотивационный (октябрь–ноябрь).

Реализуемые условия: организация развивающей предметно-пространственной среды; поощрение детских вопросов.

Создание группы «Лаборатория молодого ученого» с доступными материалами, расширение наполнения уголка экспериментирования. Педагог демонстрирует 2–3 зрелищных опыта («вулкан», «тонет – не тонет»), но не объясняет причину, а провоцирует вопросы: «Как вы думаете, почему так произошло?». Задача – побудить интерес и сформировать первичный запрос на исследование.

Этап 2. Обучающий (ноябрь–январь).

Реализуемые условия: использование визуальных опор; отказ от жесткого алгоритмирования; рефлексия процесса; поощрение гипотез.

На этом этапе дети уже экспериментируют, сами смешивают вещества, наблюдают изменения, сравнивают результат с гипотезой, делают вывод, но по заданному плану. Вводится визуальный «План исследователя» (5 карточек): (1) Что хочу узнать? → (2) Что думаю? → (3) Что нужно? → (4) Что делаю? → (5) Что получилось?

Этап 3. Самостоятельное экспериментирование (февраль–апрель).

Реализуемые условия: отказ от жесткого алгоритмирования; поощрение гипотез; рефлексия процесса.

Переход к открытым заданиям, где педагог предлагает только набор материалов и задает проблемную ситуацию: «Что вы можете узнать с помощью этих предметов? Придумайте свой вопрос и проверьте», а дети самостоятельно формулируют исследовательский вопрос; выдвигают гипотезу до начала действия; выбирают материалы и планируют последовательность действий; проводят опыт самостоятельно или в мини-группе, фиксируют результат; при несовпадении результата с гипотезой обсуждают причину («Почему получилось не так, как я думал?»). Педагог наблюдает, контролирует соблюдение техники безопасности и фиксирует проявления инициативы, но не вмешивается в процесс принятия решений. Определения данных этапов (от совместного действия → к действию по алгоритму → к самостоятельной постановке вопроса) соответствует принципу «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского и обеспечивает постепенную передачу инициативы от взрослого к ребенку.

Результаты повторной диагностики.

Ключевые количественные результаты:

- в группе доля детей, самостоятельно выбирающих экспериментирование в свободной деятельности, выросла с 17 до 71%;
- количество причинно-следственных вопросов («почему», «отчего», «зависит ли») увеличилось в 3,2 раза;
- 62% детей научились фиксировать результаты опытов в виде схем и рисунков без напоминания взрослого.

Наиболее показательными стали качественные сдвиги, зафиксированные в протоколах наблюдений:

Изменение отношения к ошибке. В начале работы при неудаче дети говорили: «У меня не получилось», отворачивались, бросали опыт. В конце: «Интересно, почему так? И предлагали другие варианты для проверки гипотезы; появление исследовательского диалога. В группе дети начали спорить о гипотезах; перенос инициативы в повседневную жизнь. Дети приносили из дома «интересные камушки», просили повторить опыт с «их» предметом, задавали вопросы на прогулке.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Детское экспериментирование является эффективным средством развития познавательной инициативы детей старшего дошкольного возраста
2. Ключевое условие – методически верная организация: отказ от жесткого алгоритма, переход от демонстрационных опытов к самостоятельным, использование визуального планирования, поощрение гипотез.
3. Наиболее эффективна поэтапная организация (мотивационная среда → обучение алгоритму → открытое экспериментирование), позволяющая постепенно передавать инициативу от взрослого к ребенку.
4. Развитие познавательной инициативы через экспериментирование приводит к качественным изменениям личности ребенка: отношение к ошибке как к ресурсу, исследовательский диалог, перенос инициативы в повседневные ситуации.

Практические рекомендации для педагогов ДОО:

1. Включить в расписание не менее 2 «исследовательских часов» в неделю продолжительностью 20–25 минут.
2. Организовать или разнообразить уголок экспериментирования с материалами для свободного доступа (лупы, магниты, мерные стаканы, природные материалы, красители, воронки, пипетки).
3. Внедрить «План исследователя» (визуальный алгоритм из 5 шагов) для структурирования деятельности.
4. Создать «Банк детских вопросов» – стенд, куда воспитатель записывает вопросы детей. Раз в неделю один вопрос становится темой для коллективного эксперимента.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением:

- возможностей цифровых инструментов (датчики температуры, микроскопы, подключаемые к планшету) для развития познавательной инициативы;

- адаптации методики экспериментирования для детей с задержкой психического развития;
- влияния экспериментирования на развитие регуляторных функций (планирование, контроль, оценка) у старших дошкольников.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, ред. от 21.01.2019). М., 2019. 48 с.
2. Обухова Л. Ф., Шаповаленко И. В. Возрастная психология : учеб. для бакалавров. М., 2020. 460 с.
3. Поддяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. СПб., 2010. 144 с.
4. Савенков А. И. Маленький исследователь: развитие познавательной активности дошкольников. Ярославль, 2015. 208 с.
5. Тугушева Г. П., Чистякова А. Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста : метод. пособие. СПб., 2021. 128 с.
6. Рыжова Н. А. Волшебница вода учебно-методическое пособие по экологическому образованию. М., 2019. 112 с.

Использования мозгового штурма для развития познавательной активности детей дошкольного возраста

Using brainstorming to develop cognitive activity in preschool children

Елена Владимировна Чуркина

Elena Vladimirovna Churkina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Владимировна Вершинина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lora999versh@mail.ru

Аннотация. Анализируется метод мозгового штурма как инструмент развития познавательной активности детей дошкольного возраста. Рассматриваются теоретические основы применения данной технологии в дошкольном образовании, ее адаптация к возрастным особенностям воспитанников. Представлены результаты современных исследований эффективности мозгового штурма в формировании творческого мышления, инициативности и коммуникативных навыков дошкольников. Практическая значимость работы заключается в систематизации подходов к использованию коллективного творческого поиска для стимулирования познавательного интереса детей 5–7 лет в условиях реализации ФГОС и ФОП ДО.

Ключевые слова: мозговой штурм, познавательная активность, дошкольное образование, творческое мышление, методы обучения, познавательное развитие, дети дошкольного возраста

Keywords: brainstorming, cognitive activity, preschool education, creative thinking, teaching methods, cognitive development, preschool children

Актуальность выбора темы данной работы обусловлена задачами модернизации российского дошкольного образования, направленными на формирование у детей не столько готовых знаний, сколько способности к самостоятельному познанию, развитию природной любознательности и становлению устойчивой познавательной активности. В условиях информационного общества, где знания быстро устаревают, ключевым становится развитие познавательной активности как основы успешности дальнейшего обучения.

Познавательная активность представляет собой многоаспектное качество личности, касательно нашего исследования – личности дошкольника, которое проявляется в стремлении человека к познанию, осознанному приобретению знаний, умений и навыков, а также в мобилизации волевых и эмоциональных усилий для достижения познавательных целей. Она выступает как устойчивый интерес к окружающему миру, стремление к более глубоким и обширным знаниям. Категория познавательного развития, а следовательно, и активности, закреплена на федеральном государственном уровне.

Так, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет в качестве целевых ориентиров образовательной области познавательное развитие формирование у ребенка инициативности, любознательности и спо-

способности к творческому самовыражению [1]. Целевые ориентиры в Федеральной образовательной программе дошкольного образования в части познавательной сферы развития личности направлены на формирование у ребенка знаний, умений и навыков, которые позволяют узнавать окружающий мир, развивать мышление, внимание, память и воображение. Они представлены в виде планируемых результатов освоения программы и учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей [2]. Однако традиционные репродуктивные методы обучения, по нашему мнению, не всегда позволяют достичь обозначенных результатов.

Проведенное нами исследование на базе подготовительной группы МАДОУ № 100 г. Томска выявило, что лишь 34,5% детей старшего дошкольного возраста обладают устойчивым познавательным интересом к образовательной деятельности. Остальные воспитанники характеризуются ситуативной или низкой познавательной активностью, снижением показателей творческого мышления и инициативности, что создает риски для их дальнейшего обучения в школе.

Возникновение и развитие данного явления обусловлено комплексом причин. По нашему мнению, главной причиной является цифровизация детства. Она приводит к преобладанию пассивного потребления готового контента над активной познавательной деятельностью. Родители и воспитатели отмечают, что дети все чаще ожидают получения готовых ответов вместо самостоятельного поиска решений [3]. Следующей причиной выступает преобладание традиционных методов в образовательной деятельности дошкольных учреждений над современными. В этих условиях особую актуальность приобретают образовательные технологии, способные пробудить естественное детское любопытство, стимулировать вопросы и гипотезы, развивать способность к нестандартному мышлению [4].

Важно понимать, что познавательная активность дошкольника имеет специфические характеристики. Она тесно связана с эмоциональной сферой, проявляется через игровую деятельность, требует наглядности и конкретности. Дети 5–7 лет находятся на этапе перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, что создает благоприятные условия для освоения элементов аналитической деятельности. Именно в этом возрасте закладываются основы познавательной самостоятельности, формируется умение задавать вопросы и искать ответы, что является идеальной основой внедрения такой технологии как мозговой штурм.

Мозговой штурм представляет собой один из наиболее перспективных методов решения этой задачи. Разработанный в середине XX в. американским психологом А. Осборном для взрослых, брейнсторминг успешно адаптируется к работе с дошкольниками. В дошкольной практике метод трансформируется в игровую форму коллективного поиска идей, где основной акцент будет переходить с результативности на процесс творческого взаимодействия. Как отмечает О. В. Смирнова, применение мозгового штурма в дошкольном возрасте способствует не только развитию креативности, но и формированию базовых исследовательских умений, критического мышления, навыков работы в команде [5].

Адаптация классического мозгового штурма к работе с дошкольниками требует глубокого понимания психологических особенностей детей и творческого подхода со

стороны педагога, а ключевым условием эффективности мозгового штурма в дошкольном возрасте является создание психологически безопасной среды. Педагог выступает не в роли эксперта, оценивающего правильность ответов, а в роли фасилитатора, помогающего детям свободно выражать свои мысли. Л. И. Данилова отмечает, что именно отсутствие страха ошибки является решающим фактором раскрытия творческого потенциала ребенка.

Существует несколько форматов организации мозгового штурма в дошкольной группе. Классический вариант предполагает работу всей группы над одной проблемой с фиксацией всех предложенных идей воспитателем на доске или флипчарте. Однако для дошкольников более продуктивным часто оказывается формат работы в малых группах по 3–4 человека, где каждый ребенок имеет больше возможностей высказаться. Также эффективен индивидуальный мозговой штурм с последующим объединением идей, особенно для застенчивых детей, испытывающих трудности с публичными выступлениями [5].

Эти два формата использовались нами для достижения основной цели исследования, а именно развитие познавательной инициативности детей подготовительной группы. Были организованы занятия, внедрялись проблемные вопросы и задачи в ходе режимных моментов дня и занятий с воспитателем, моделировались проблемные ситуации. Систематичное применение метода привело к значительным положительным результатам.

Повторная контрольная диагностика показала увеличение количества детей с высоким показателем познавательной активности. Количество детей с высоким уровнем познавательной активности увеличилось с 34,5 до 70%. Особенно значительным оказался прирост по параметрам инициативности в постановке вопросов, самостоятельности в поиске информации, оригинальности предлагаемых решений.

Воспитатель также отметил качественные изменения в поведении детей, систематически участвующих в мозговых штурмах:

- дети чаще задают вопросы познавательного характера, проявляют интерес к причинно-следственным связям;
- повышается речевая активность, расширяется словарный запас, совершенствуется умение аргументировать свою позицию;
- формируется позитивное отношение к ошибкам как к возможности научиться чему-то новому;
- развиваются навыки сотрудничества, умение слушать и учитывать мнения других;
- возрастает уверенность в себе, снижается тревожность при необходимости высказывать свои идеи публично.

Вместе с тем практика выявила и ряд трудностей, требующих внимания. Например, при организации совместной работы возникают сложности с удержанием баланса между свободой детского творчества и необходимостью направлять процесс в конструктивное русло.

Другая проблема связана с неоднородностью группы: есть активные лидеры, склонные доминировать в обсуждениях, и застенчивые дети, предпочитающие отмал-

чиваться. Для решения данной проблемы необходимо пользоваться различными приемами, обеспечивающими включенность каждого ребенка: использование жребия, «говорящего предмета», передаваемого от участника к участнику, обязательного круга, где каждый получает слово.

Так, по нашему мнению, перспективы развития метода мозгового штурма в дошкольном образовании напрямую связаны с соблюдением трех основных психолого-педагогических условий. Во-первых, непрерывность, так как развитие и формирование творческого мышления и познавательной активности требуют регулярной тренировки. Во-вторых, предметно-пространственная среда, в которой дошкольники смогут использовать различный материал: от карт и схем до энциклопедий и картин. В-третьих, взаимодействие и сотрудничество родителей с дошкольным образовательным учреждением, так как единство детского сада и дома в запросах и методах воспитания ребенка выступает основой для успешного развития всесторонней личности дошкольника.

Мозговой штурм, по нашему мнению, это мощный инструмент развития познавательной активности детей дошкольного возраста, отвечающий требованиям современного образования и запросам общества в формировании творческой, инициативной, мыслящей личности. Он стимулирует любознательность, побуждает детей задавать вопросы и искать нестандартные решения, что особенно важно на этапе перехода от старшего дошкольного возраста к младшему школьному. В процессе общего взаимодействия и генерирования идей у дошкольников развивается речь, воображение и логическое мышление – ключевые компоненты познавательной сферы.

Вместе с тем широкое внедрение метода требует совершенствования методического обеспечения педагогов, их профессиональной подготовленности.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 18.04.2026).
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 25.11.2022 № 1028. URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения: 10.04.2026).
3. Манаков А. С., Манакова Е. О., Зверева Т. С., Бородин А. А. Методика применения педагогической технологии «мозговой штурм» // Теория и практика современной науки. 2022. № 1 (79). С. 228–231.
4. Чекина А. А. Игры-экспериментирования и их влияние на развитие познавательной активности дошкольников // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : сб. ст. по материалам XXII Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 22 мая 2019 г. Новосибирск, 2019. Т. 5 (21). С. 46–49.
5. Смирнова Е. О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учеб. пособие для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошкольное образование». М., 2006. 119 с. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=19986350>

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.31

Виды учебных затруднений обучающихся и способы их преодоления

Types of learning difficulties in students and ways to overcome them

Ангелина Дмитриевна Васёва

Angelina Dmitrievna Vasyova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галия Хамитовна Вахитова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, galija2000@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены учебные затруднения младших школьников, которые на сегодняшний день вызывают значительную обеспокоенность у родителей, учителей и специалистов в области образования, требуя от них повышенного внимания. Об учебных затруднениях младшего школьника можно судить по анализу классного журнала, результатам входных контрольных работ, картам педагогического наблюдения и беседе. На основе полученного материала описаны примеры индивидуальных занятий для преодоления трудностей обучающихся 4-го класса.

Ключевые слова: учебные затруднения, младшие школьники, причины учебных затруднений, преодоление трудностей, индивидуальные занятия.

Keywords: educational difficulties, primary school students, the causes of learning difficulties, overcoming difficulties, individual lessons.

Сегодня вопрос качества начального образования приобретает особую значимость, поскольку именно в этот период закладывается фундамент для дальнейшего обучения и личностного развития ребенка. Однако статистические данные и педагогическая практика свидетельствуют о тревожной ситуации: почти 40% младших школьников сталкиваются с теми или иными учебными затруднениями, которые при отсутствии коррекции могут перерасти в нерешаемую задачу [1, с. 5].

В научном дискурсе понятие «учебное затруднение» часто смешивается с понятиями «неуспеваемость», «отставание» или «недостаток знаний». Однако, как справедливо отмечают исследователи, эти категории не тождественны. Неуспеваемость – это результат, итоговая оценка деятельности ученика, фиксируемая в виде низких баллов или негативного заключения. Учебное затруднение, в свою очередь, представляет собой процессуальную характеристику. В. С. Цетлин пишет, что в самом общем плане трудность – это разрыв между подготовленностью обучающихся к процессу обучения и теми

требованиями, которые этот процесс к ним предъявляет [2, с. 6]. Таким образом, учебное затруднение можно трактовать как сигнал о рассогласовании между требованиями учебной задачи и актуальным уровнем развития познавательных возможностей школьника.

В научной литературе существует несколько подходов к классификации учебных затруднений, что позволяет глубже раскрыть их сущность. Наиболее распространенной является типология, основанная на причинах возникновения. Ю. К. Бабанский выделяет внешние и внутренние причины [3, с. 156–157]. К внешним относятся несовершенство учебных программ; плохая организация образовательного процесса в школе; неблагоприятная обстановка в классе или семье. К внутренним – дефициты психического и физического здоровья ребенка, его развития; недостаточный объем знаний, умений и навыков; особенности нервной системы; отрицательное отношение к обучению.

Другой подход к классификации связывает сущность затруднения с содержанием учебной деятельности. Выделяют предметные и метапредметные затруднения. В условиях реализации ФГОС НОО именно метапредметные затруднения приобретают особую значимость, так как они тормозят развитие ученика в целом, а не только по отдельным предметам [4].

Однако в реальной практике причины учебных затруднений редко встречаются в чистом виде, чаще всего имеет место комплексный характер. Своевременная диагностика взаимосвязанных трудностей и их адресное преодоление являются основными условиями успешного перехода обучающихся на следующую ступень образования.

Целью нашего исследования являлось выявление и классификация учебных затруднений, а также разработка индивидуальных способов их преодоления на материале конкретного класса. Работа проводилась на базе МАОУ гимназии № 56 г. Томска. В исследовании приняли участие обучающиеся 4«А» класса в количестве 27 человек. Основными методами диагностики выступали анализ (анализ классного журнала и анализ входных контрольных работ), наблюдение и беседа.

На основании анализа текущей успеваемости было выделено 6 обучающихся (22,22%), испытывающих устойчивые учебные затруднения: Кирилл М., Анна П., Милена С., Валерия С., Виктория С., Мухаммаджон Х. (рис.).

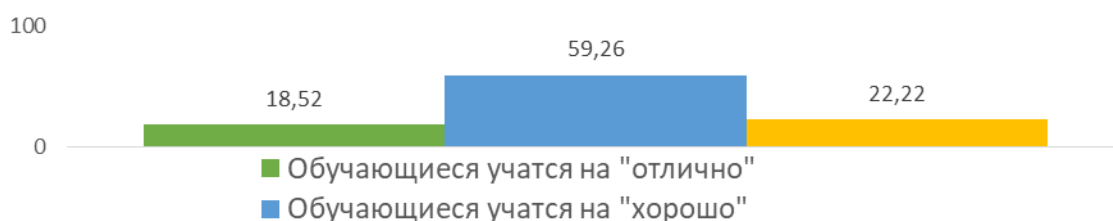


Рисунок. Общая успеваемость 4«А» класса МАОУ гимназии № 56 г. Томска, %

С целью подтверждения их статуса неуспевающих был проведен анализ входных контрольных работ, выполненных в начале учебного года (таблица).

Результаты входного диктанта по русскому языку показали преобладание неудовлетворительных отметок («2»), а контрольная работа по математике подтвердила недостаточное владение базовыми вычислительными и алгоритмическими умениями. Ана-

логичная ситуация наблюдалась и при проверке техники чтения: обучающиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали лишь минимально допустимую скорость чтения (от 66 до 70 слов в минуту), фактически находясь на нижней границе норматива (меньше 65 слов – «2»).

**Анализ входных контрольных работ неуспевающих обучающихся 4«А» класса
МАОУ гимназии № 56 г. Томска**

№	Имя	Математика	Русский язык	Литературное чтение
1	Кирилл М.	«2»	«2/2»	«3»
2	Анна П.	«4-» (на грани с «3»)	Отсутствовала	«3»
3	Милена С.	«2»	«2/3»	«3»
4	Валерия С.	«4»	«2/3»	«3»
5	Виктория С.	«3»	«2/2»	«2»
6	Мухаммаджон Х.	«2»	«2/3»	«3»

Для более точного определения учебных затруднений младших школьников нами была разработана и применена карта наблюдения, фиксирующая семь критериев учебной деятельности: степень готовности к уроку, факт выполнения домашнего задания, степень включенности в учебную деятельность, темп деятельности, качество работы на уроке, уровень отвлекаемости, степень самостоятельности. Наблюдение проводилось за каждым неуспевающим учеником на уроках русского языка, математики, окружающего мира и литературного чтения. Анализ собранных данных выявил, что низкая успеваемость напрямую связана с отсутствием сформированных учебных действий, недостаточным самоконтролем и низкой мотивацией. После того, как выяснились учебные затруднения обучающихся, мы провели индивидуальную беседу с классным руководителем с целью выяснения причин обнаруженных трудностей.

На основе анализа карт наблюдения и беседы с классным руководителем были выделены четыре вида взаимосвязанных учебных затруднений. Важно отметить, что границы между ними подвижны, и у конкретного ребенка, как правило, обнаруживаются признаки нескольких трудностей одновременно.

1. Мотивационно-волевые затруднения, причины которых в большинстве случаев связаны с особенностями семейного воспитания. На уроках такие обучающиеся демонстрируют формальную готовность при отсутствии правильной рабочей позы и эмоционального настроя. Домашние задания не выполняются или выполняются небрежно, без последующей проверки взрослыми. При малейшем усложнении задания или утомлении ученик выключается из работы. Беседа с учителем подтвердила, что низкая учебная мотивация у этих детей сформировалась на фоне попустительского отношения родителей, отсутствия контроля и помощи с первого класса. Интеллектуально такие ученики, как правило, сохранены, но учебная деятельность активизируется только при прямом внешнем стимулировании или в ситуациях спонтанного интереса.

2. Когнитивно-речевые и лингвистические затруднения. Они проявляются в замедленном темпе переработки учебной информации, трудностях понимания инструкций и

неспособности удерживать алгоритм решения задачи при нарастании когнитивной нагрузки. В отдельных случаях трудности усугубляются двуязычной семейной средой, где преимущественно говорят не на русском языке. Ребенок может неточно воспринимать содержание учебной задачи даже при сформированных вычислительных навыках. Подобные ситуации свидетельствуют о несформированности метапредметных умений и требуют адресной логопедической и алгоритмической помощи.

3. Эмоционально-личностные и регуляторные затруднения требуют особого внимания, поскольку часто остаются незамеченными до тех пор, пока не наступает выраженный учебный спад. Учебная мотивация у таких школьников сохранна или даже повышена, но страх ошибиться и получить негативную оценку блокирует их познавательную активность. При наблюдении было выявлено, что эти обучающиеся практически не отвлекаются на уроках, внимательно слушают и выполняют задания в полном объеме, но инициативу ответить почти никогда не проявляют, а при вызове к доске работают крайне неуверенно.

4. Дефицит навыков саморегуляции и учебной самостоятельности проявляется в неспособности начать работу без прямого указания учителя. Такие обучающиеся ожидают готовых ответов от одноклассников, копируют решения без осмысления и не используют самопроверку. При снятии внешнего контроля или усложнении задания продуктивность этих учеников падает до минимальных значений. Данный вид трудностей редко встречается изолированно и чаще выступает сопутствующим компонентом первых трех затруднений, формируя выученную беспомощность.

На основе результатов исследования были разработаны комплексы индивидуальных занятий, адресованные каждому обучающемуся с учетом доминирующего вида учебных затруднений. Методический инструментарий включал дифференцированные задания, элементы игровых технологий, приемы формирующего оценивания и систематическую обратную связь. Остановимся на двух типовых случаях, иллюстрирующих логику построения занятий при эмоционально-личностных и мотивационно-волевых затруднениях.

Для обучающихся с высоким уровнем ситуативной тревожности и страхом публичной ошибки занятие выстраивалось вокруг трех задач: нормализация отношения к ошибке как учебному событию, освоение простых техник саморегуляции и академическая поддержка. На первых минутах мы провели короткую беседу, в ходе которой проговаривали правило «ошибка – это не провал, а информация для роста». Затем разучили дыхательное упражнение «4-7-8» (вдох на четыре счета, задержка на семь, выдох на восемь) в сочетании с тактильным якорением, в нашем случае – удержанием мягкой игрушки-антистресса. Такой прием позволял ребенку быстро снизить физиологическое напряжение перед выполнением трудного задания.

Академический блок занятия строился на алгоритмизации учебного действия. Так, при работе с составными задачами мы использовали визуальную блок-схему (условие; вопрос; краткая запись; выбор действий; проверка), каждый шаг которой проговаривался вслух и фиксировался цветом. Сначала задача решалась с полной опорой на взрослого, затем с частичной подсказкой, а третья – самостоятельно с возможностью использо-

вать сигнальную карточку для запроса помощи. Выход к доске также сопровождался использованием карточки-подсказки, ученица рассказывала решение, опираясь на визуальную схему, что снижало страх публичного ответа. Оценивание носило формирующий характер, мы комментировали не личность, а конкретные учебные действия, например: «Ты правильно выделила условие», «Первое действие выбрано верно», а коррекцию ошибок проводили в режиме совместного поиска.

Каждое занятие завершилось фиксацией успеха в «Дневнике уверенности», где школьница записывала одно слово, отражающее ее достижение. Этот прием работал на постепенное накопление позитивного опыта и укрепление учебной самооценки.

Для обучающегося с мотивационно-волевыми затруднениями ключевым механизмом становилась замена внешнего принуждения на внутреннюю договоренность и визуализацию прогресса. Занятие начиналось с игры «Карта интересов», где ученик отмечал интересные для него темы и виды деятельности (профессии, игры, техника), после чего мы вместе искали точки пересечения этих увлечений с учебным содержанием. Объяснение того, как учебное содержание связано с реальными интересами ученика, помогло преодолеть первоначальное сопротивление и давало ребенку ответ на вопрос «Зачем мне это нужно». Также совместно с обучающимся заполнялся «Маршрутный лист» – шаблон, в котором задание дробилось на три-четыре микрошага (например, 1) открыть учебник; 2) прочитать правило; 3) выполнить упражнение; 4) проверить). Каждый выполненный шаг отмечался «галочкой», а завершение цепочки поощрялось не оценкой, а правом выбрать тему следующего задания или получить две минуты свободной деятельности. В конце занятия проводилась короткая рефлексия, мы обсуждали, что было самым трудным в начале и что помогло начать. Таким образом, мотивационный сдвиг обеспечивался не через внешний контроль, а через переживание учеником собственной успешности и управляемости учебного процесса.

Аналогичные форматы работы применяются нами и с остальными обучающимися, нуждающимися в индивидуальном сопровождении. Эффективность этих способов и приемов будет известна на контрольном этапе исследовательской работы, однако уже сейчас можно утверждать, что комплексная индивидуальная помощь, ориентированная на конкретный вид затруднения, способствует более активному включению младших школьников в учебную деятельность и создает условия для постепенного преодоления причин учебных затруднений. Полученные результаты могут быть полезны педагогам начальных классов при планировании коррекционной работы с неуспевающими учениками.

Список источников

1. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М. : ЭКСМО, 2009. 464 с.
2. Цетлин В. С. Доступность и трудность в обучении. М. : Знание, 1984. 80 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М. : Педагогика, 1977. 256 с.
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

Формирование правовой культуры младших школьников посредством художественных произведений

Formation of legal culture of younger schoolchildren through literary works

Екатерина Андреевна Владыкина

Vladykina Ekaterina Andreevna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Эдуард Петрович Леонтьев

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, ernestleontyev@mail.ru

Аннотация. Анализируется актуальная проблема формирования правовой культуры детей младшего школьного возраста через художественную литературу. Рассматриваются теоретические основы правового воспитания в начальной школе, анализируется педагогический потенциал художественных произведений в формировании правовой культуры младших школьников. Внимание уделяется специфике восприятия правовых норм младшими школьниками через сюжеты литературных произведений. Представлен комплекс занятий, направленный на развитие представлений о правах и обязанностях, формирование ценностного отношения к закону и правовым нормам. Доказывается эффективность использования сказок в правовом просвещении обучающихся 3-х классов.

Ключевые слова: правовая культура, младшие школьники, художественная литература, правовое воспитание, начальная школа, права ребенка, правосознание

Keywords: legal culture, primary school students, fiction, legal education, elementary school, children's rights, legal awareness

Формирование правовой культуры является одним из направлений воспитательной работы, что закреплено в ряде нормативных документов: Конституции РФ, Конвенции ООН о правах ребенка и ФГОС НОО. Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для формирования представлений о нравственных и правовых нормах, так как в этом возрасте закладываются фундаментальные основы нравственных, эстетических и духовно-нравственных ценностей и стандартов, а также осуществляется психологическое и личностное формирование личности ребенка [1].

Рассмотрим несколько факторов, которые обуславливают актуальность проблемы. Во-первых, современное общество подвергается стремительным изменениям в правовой сфере, что требует высокого уровня сформированности правовой грамотности. Во-вторых, статистика правонарушений среди несовершеннолетних доказывает недостаточную сформированность правовых представлений и навыков законопослушного поведения [2]. В-третьих, традиционные формы правового просвещения являются малоэффективными для детей младшего школьного возраста из-за абстрактности юридических понятий и отсутствия личностного осмысления [3].

Понятие «правовая культура» в педагогике трактуется неоднозначно. Опираясь на определение Е. В. Гончаровой, «правовая культура» понимается как интегративное ка-

чество личности, включающее систему правовых знаний, уважительное отношение к закону и его соблюдение [4, с. 335–336]. Для младшего школьника это не заучивание статей, а умение защитить себя, не нарушив прав другого, и чувство ответственности за свои поступки. Проблема в том, что в начальной школе правовое воспитание поверхностно интегрировано в другие учебные предметы. Так, цикл занятий «Разговоры о важном» делает упор на патриотизм, а «Окружающий мир» только знакомит с основами государства и общества. Ключевую роль играют уроки «Литературного чтения» в формировании эмоционально-ценностного отношения к правовым нормам, только они дают возможность пережить несправедливость изнутри.

Работа с художественными произведениями в контексте правового воспитания требует от педагога методической интерпретации и организации. Недостаточно просто прочитать текст и обсудить его – необходима система заданий, направленных на осмысление правовой проблематики, заложенной в сюжете.

Целью нашего исследования являлось выявление исходного уровня правовой культуры третьеклассников, разработать и апробировать комплекс занятий с художественными произведениями, направленный на ее повышение. Работа проводилась на базе МАОУ прогимназии «Кристина» г. Томска. В исследовании приняли участие ученики 3«Б» класса в количестве 25 человек. Основными методами диагностики стали методика «Диагностическая беседа» Е. В. Гончаровой и методика «Решение правовых ситуаций» Т. В. Есиковой.

По методике Гончаровой, выявляющей знания о правах человека, были получены следующий результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики № 1 (методика «Диагностическая беседа» Е. В. Гончаровой)

Уровень сформированности	Количество учащихся	Процент
Высокий	1	4
Средний	11	44
Низкий	13	52

Результаты показали преобладание низкого уровня сформированности знаний о правах человека. Дети путали «право» и «закон», часто давали бытовые, а не юридические объяснения.

Методика Т. В. Есиковой оценивает правосознание и способность анализировать модельные задачи. Результаты оказались выше, но тоже неутешительными (табл. 2).

Таблица 2

Результаты диагностики № 2 (методика «Решение правовых ситуаций» Т. В. Есиковой)

Уровень сформированности	Количество учащихся	Процент
Высокий	7	28
Средний	11	44
Низкий	7	28

Качественный анализ ответов показал, что дети предлагали либо агрессивные стратегии, либо пассивное избегание. Никто не предложил обратиться к взрослому или поговорить с обидчиком. Получается, что формально дети что-то знают, но применить эти знания на практике не могут.

На основе этих данных мы сделали вывод: необходим не просто информационный, а эмоционально-ценностный подход. Художественное произведение может стать безопасной средой, где ребенок проживает ситуацию нарушения права и самостоятельно находит из нее выход.

Первый этап – разработка и проведение вводных занятий. На первом занятии мы ввели понятие «право» и познакомили детей с Конвенцией ООН о правах ребенка в адаптированной форме. Суть второго занятия заключалась в введении понятия «обязанность» и чем она отличается от «права» в игровой форме.

Вторым этапом стал отбор художественных произведений. Критериями отбора выступают: соответствие возрастным особенностям младшего школьника, наличие в тексте правовых ситуаций, доступность правовой проблематики, яркость художественных образов и эмоциональная насыщенность текста. К таким произведениям относятся русская народная сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» (право на жизнь и защиту), произведения отечественных авторов (А. Н. Толстой «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (право на образование), В. Ф. Одоевский «Мороз Иванович» (право на досуг и защиту от эксплуатации)) и зарубежная литература (Г. Х. Андерсен «Гадкий утёнок» (право на уважение человеческого достоинства)).

Третий этап – разработка и реализация цикла из 4 занятий по литературному чтению с элементами правового просвещения.

Остановимся подробнее на работе со сказкой Г. Х. Андерсена «Гадкий утёнок». Урок строился как диалог-погружение. Сначала мы предложили детям иллюстрации из разных сказок, где героев обижают. Общий вопрос: какое право здесь нарушено? Дети сами пришли к формулировке «право на уважение». Затем фрагмент изгнания утёнка с птичьего двора. Мы попросили закрыть глаза и представить себя на его месте. Описать свои ощущения. Дети говорили: «больно», «страшно», «хочется спрятаться». После этого – работа с текстом. Какие реплики персонажей доказывают, что утёнка обижали? Дети находят: «щипали», «отталкивали», «глаза бы мои на тебя не глядели». Мы фиксируем эти фразы на доске. Затем задаем вопрос: имел ли утёнок право, чтобы его не обижали? Дети уверенно ответили: «да». Так через диалог мы выходим на статью Конвенции ООН о правах ребенка на уважение человеческого достоинства. Далее переносим полученную информацию в жизненный контекст. Разбиваем класс на микрогруппы, раздаем карточки с типичными школьными ситуациями (насмешки на физкультуре, обидные прозвища, игнорирование нового ученика). Задача: разыграть сценку, как защитить жертву, не прибегая к агрессии и не убегая. Остальные наблюдают и фиксируют, какое право нарушено. Завершился урок творческой рефлексией. Дети составляли синквейн на слово «уважение».

После завершения цикла уроков с литературными произведениями была проведена контрольная диагностика по тем же методикам. Динамика показала устойчивые положительные результаты.

По методике Гончаровой уровень высокой сформированности увеличился на 44%, а низкий уровень сократился на 28% (табл. 3)

Таблица 3

Результаты контрольной диагностики № 1 (методика «Диагностическая беседа» Е. В. Гончаровой)

Уровень сформированности	Количество учащихся	Процент
Высокий	12	48
Средний	7	28
Низкий	6	24

Дети, которые раньше не могли объяснить, что такое «равноправие», «закон» и «права», давали четкие формулировки, объясняющие суть этих понятий.

По методике Т. В. Есиковой высокий уровень сформированности увеличился на 20%, а низкий сократился на 16% (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты контрольной диагностики № 2
(методика «Решение правовых ситуаций» Т. В. Есиковой)**

Уровень сформированности	Количество учащихся	Процент
Высокий	12	48
Средний	10	40
Низкий	3	12

Увеличилось количество детей, справляющихся с правовыми задачами, не прибегая к агрессии или пассивному избеганию.

Анализируя результаты диагностик констатирующего и контрольного этапов, можно с уверенностью говорить о положительной динамике в результате проведенной работы (рис.).

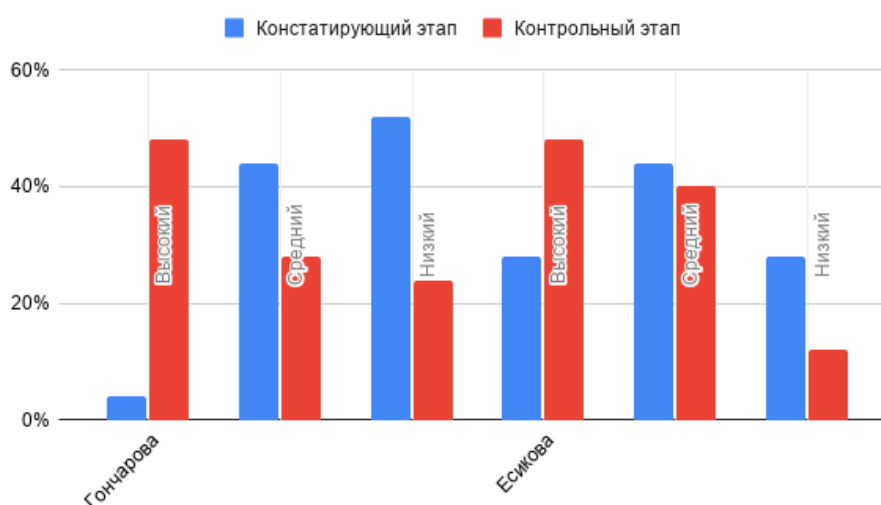


Рисунок. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов, %

Проделанная работа свидетельствует об эффективности разработанном комплексе занятий. Литературные произведения действительно формируют правовую культуру. Но не автоматически. Методическая организация работы с художественными произведениями в право-воспитательных целях требует от педагога тщательного отбора текстов, продуманной системе вопросов и заданий, интеграции литературного анализа с практическими упражнениями по моделированию правомерного поведения.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась. Художественные тексты при системной работе над ними являются эффективным средством формирования правовой культуры младших школьников. Данный комплекс занятий может быть использован учителями начальной школы для формирования правовой грамотности у младших школьников.

Список источников

1. Прокопенко Г. И., Рыкунова А. М., Бабаян А. В. Нравственно-правовые представления, формируемые у младших школьников // *Kant*. 2020. № 2 (35). С. 304–309.
2. Абдуразакова Д. М. Потенциал гуманитарных дисциплин в воспитании толерантности учащихся // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2009. № 1. С. 73–80. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12139363> (дата обращения: 29.04.2026).
3. Ахметзянова Е. А., Ходырева Е. А. Концепция формирования правовой грамотности младших школьников // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2024. № 06. С. 295–308. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-pravovoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 29.04.2026).
4. Гончарова Е. В., Жадан Я. Э. Изучение сформированности правовой воспитанности детей старшего дошкольного возраста // *Семнадцатая региональная студенческая научная конференция Нижневартковского государственного университета : ст. докл. Нижневартовск, 02–03 апреля 2015 г. / отв. ред. А. В. Коричко. Нижневартовск : Нижневартковский гос. ун-т, 2015. С. 335–338.*

Современные подходы и методы развития читательского интереса в начальной школе

Modern approaches and methods for developing reading interest in primary school

Анна Олеговна Кинева

Anna Olegovna Kineva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Светлана Ивановна Поздеева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, pozdeevasi@tspu.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема снижения читательского интереса у младших школьников в условиях цифровизации образования. На основе анализа научной литературы проанализировано понятие «читательский интерес», а также современные подходы к его развитию: системно-деятельностный, психолого-возрастной, подход с использованием творческих заданий, игровой и подход интеграции цифровых технологий. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы во 2-м классе, включавшей диагностику исходного уровня читательского интереса и реализацию комплекса творческих заданий для его развития. Особое внимание уделено игровым приёмам «Дерево мудрости» и «Коллективное сочинение» как средствам эмоционально-смыслового погружения в литературный текст.

Ключевые слова: читательский интерес, современные подходы, творческие задания, приём «Дерево мудрости», приём «Коллективное сочинение», литературное чтение

Keywords: reader interest, modern approaches, creative tasks, the "Tree of Wisdom" technique, the "Collective Essay" technique, literary reading

Развитие читательского интереса в начальной школе остаётся одной из ключевых задач современного общего образования. В условиях цифровизации, клипового восприятия информации и снижения доли свободного чтения у детей 7–9 лет традиционная книга постепенно теряет статус значимого культурного артефакта, превращаясь для многих обучающихся лишь в обязательный учебный элемент. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет формирование устойчивого интереса к чтению как важнейший личностный и метапредметный результат, от которого зависит дальнейшее коммуникативное, творческое и познавательное развитие ребёнка [1].

Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования устойчивого читательского интереса у младших школьников и недостаточной обеспеченностью педагогов современными методическими инструментами, учитывающими психофизиологические особенности детей 7–8 лет и отвечающими вызовам новой информационной среды.

В отечественной педагогике и психологии сложилось несколько подходов к пониманию читательского интереса. Согласно определению Н. Н. Светловской и Т. С. Пиче-оол, читательский интерес – это избирательно-положительное отношение личности к чтению как к деятельности, имеющей для нее личностный смысл [2]. В отличие от мотивации, которая отвечает на вопрос «зачем читать?», интерес – это более устойчивое образование, включающее в себя эмоциональный, познавательный и волевой компоненты. Т. А. Кригер [3], рассматривая соотношение понятий «интерес к чтению» и «читательский интерес», приходит к выводу, что они тесно взаимосвязаны: первый относится к процессу чтения как таковому, второй – непосредственно к художественной литературе. В широком смысле эти понятия можно рассматривать как синонимы.

Анализ современных исследований [4] позволяет выделить несколько ключевых подходов к развитию читательского интереса, представленных в таблице.

Основные подходы к развитию читательского интереса обучающихся

Подход	Сущность подхода	Ведущие методы и приемы
Системно-деятельностный	Чтение включается в контекст активной деятельности (проектной, исследовательской, творческой), становясь не самоцелью, а средством решения личностно значимой задачи	Проекты по мотивам книг (буктрейлер, коллаж, макет); исследовательские задания («почему герой поступил так?»); связь чтения с рисованием, лепкой, театром
Психолого-возрастной	Учет доминирующих механизмов восприятия на каждом этапе младшего школьного возраста: от образно-эмоционального к смысловому анализу	1–2-й класс: чтение по ролям, иллюстрирование, «оживление» персонажей, игровые задания. 3–4-й класс: анализ характеров и мотивов поступков героев, сравнение произведений, написание отзыва
Подход с использованием творческих заданий	Ребенок становится «соавтором» писателя: через собственное сочинение, фантазирование, пересказ с изменением перспективы он глубже понимает текст и проявляет личное отношение	Творческий пересказ (от лица другого героя, предмета); сочинение загадок, стихов, продолжения рассказа; прием «диалог с автором»; словесное рисование портрета или пейзажа
Игровой	Чтение опосредуется игровой ситуацией, что снижает учебное напряжение, активизирует эмоции и мотивы сотрудничества	Литературные викторины, кроссворды, квесты; театрализация, чтение по ролям, инсценировки; использование QR-кодов, игровых онлайн-сервисов (Learning Apps); прием «Дерево мудрости» (вопросы по тексту)
Интеграция цифровых технологий	Использование цифровых инструментов для пробуждения интереса к печатному тексту	Создание буктрейлеров; ведение читательского блога/подкаста; скрайб-презентации по мотивам книги; квесты с QR-кодами на маршрутных листах

Важно подчеркнуть, что эти подходы не исключают, а дополняют друг друга. Наиболее эффективной является их комплексная реализация, при которой на каждом уроке литературного чтения создается ситуация «живого» взаимодействия с текстом.

На основе теоретического анализа данной проблемы нами была проведена опытно-экспериментальная работа. На констатирующем этапе исследования с целью выявления уровня сформированности читательского интереса были использованы методики, адаптированные для второго класса: 1) Анкета «Мое отношение к чтению» (на основе методики Т. Г. Галактионовой); 2) Методика «Неоконченные предложения». В исследовании приняли участие 18 обучающихся 2-го класса. Результаты констатирующего этапа представлены на рисунке.

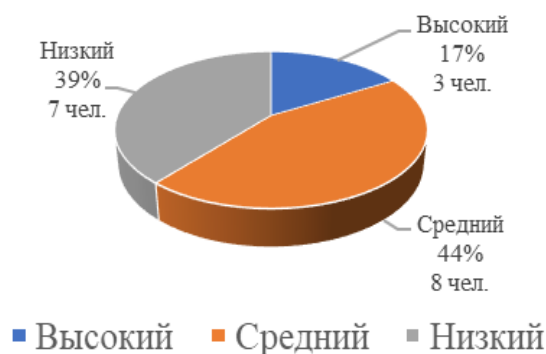


Рисунок. Уровни сформированности читательского интереса во 2-м классе

Результаты констатирующего этапа показали, что высокий уровень читательского интереса (регулярное чтение, чёткое понимание пользы книг, активное обсуждение, эмоциональная вовлечённость) выявлен у 3 человек, что составляет 17%. Средний уровень (чтение преимущественно по рекомендации взрослых, интерес ситуативный, обсуждение ограничено рамками урока) – у 8 человек, что составляет 44%. Низкий уровень (чтение воспринимается как обязанность, низкая скорость и качество чтения, отсутствие инициативы в выборе литературы) – у 7 человек, что составляет 39%. Таким образом, более трети обучающихся испытывают трудности с формированием устойчивого интереса к чтению, что подтверждает необходимость целенаправленной развивающей работы.

Основываясь на теоретических выводах и результатах диагностики, мы разработали и реализовали серию уроков литературного чтения с использованием различных приёмов. Особое внимание было уделено игровым приёмам, описанным в педагогическом опыте Л. А. Миловановой и А. С. Ерпаловой [5].

На уроке литературного чтения во 2-м классе при изучении сказки Э. Успенского «Крокодил Гена и его друзья» был использован игровой приём «Дерево мудрости». На доске размещалось изображение дерева, и каждый ученик получал стикер-листочек, на котором нужно было написать вопрос к тексту, героям или автору. Инструкция формулировалась так: «Вопрос должен быть таким, чтобы на него было интересно отвечать, а для ответа, возможно, пришлось бы перечитать страничку». Дети предложили следующие вопросы: «Почему Чебурашку назвали Чебурашкой? Ведь он не чебурашка, а зверёк?», «Зачем Гена повесил объявление? Почему он не нашёл друзей просто во дворе?», «Почему Шапокляк всё время вредила? Ей было скучно или обидно?», «А если бы Чебурашка не упал с ящика апельсинов, он бы никогда не попал в город?», «Есть ли у Шапокляк совесть? Изменилась ли она в конце сказки?». Вопросы приклеивались на дерево, затем класс выбирал самый интересный и обсуждал его. Чтобы ответить, дети

возвращались к тексту, перечитывали отдельные эпизоды. Приём спровоцировал учебный спор о мотивах поступков Шапокляк, что потребовало аргументации с опорой на цитаты из произведения. В результате ученики не только глубже осмыслили прочитанное, но и проявили инициативу: многие принесли на следующий урок другие книги Э. Успенского для сравнения героев. Таким образом, «Дерево мудрости» превратило обсуждение текста в личностно значимую игровую деятельность, стимулирующую самостоятельное перечитывание и устойчивый интерес к чтению.

Не менее результативным оказался приём «Коллективное сочинение». После чтения сказки Э. Успенского «Крокодил Гена и его друзья» обучающимся было предложено коллективное сочинение на тему: «Что случилось с Чебурашкой и Геной на следующей неделе?». Класс делился на три группы. Первая группа придумывала начало истории, вторая – середину, третья – концовку. Затем фрагменты объединялись в общий рассказ. Для выполнения задания детям пришлось перечитать отдельные эпизоды сказки, чтобы сохранить характеры героев. После объединения получился короткий, но живой текст, который был оформлен в виде книжки-малышки с рисунками. Коллективное сочинение не только стимулировало повторное обращение к тексту Э. Успенского, но и породило желание читать другие произведения автора.

Помимо данного приема на уроках литературного чтения систематически внедрялись задания на прогнозирование и антиципацию; «прием диалог с автором» (формулирование вопросов к тексту); словесное рисование портрета или эпизода; коллективное сочинение продолжения сказки или рассказа; мини-буктрейлеры.

Таким образом, анализ теоретических источников и результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что развитие читательского интереса в начальной школе эффективно при условии системного применения современных подходов, учитывающих возрастные особенности и опирающихся на эмоционально-смысловое восприятие текста. Интеграция творческих заданий и игрового моделирования превращает чтение из учебной обязанности в личностно-значимую деятельность.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка системы внеурочных занятий и вовлечение родителей в процесс поддержки читательского интереса через совместные творческие проекты.

Список источников

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2021. 218 с.
3. Кригер Т. А. Сущность понятий «интерес», «читательский интерес» // Современная наука: актуальные вопросы теории и практики : материалы регион. науч.-практ. конф., Армянск, 21 декабря 2017 г. Армянск : Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Армянске, 2017. С. 100–103.
4. Сундеева Л. А. Методические аспекты развития читательского интереса у детей младшего школьного возраста // Поволжский педагогический вестник. 2021. Т. 9, № 2 (31). С. 67–73.
5. Милованова Л. А., Ерпалова А. С. Развитие интереса к чтению у младших школьников на уроках литературного чтения посредством творческих заданий // Начальная школа плюс До и После. 2021. № 5. С. 23–27.

Занимательные задачи как средство развития логического и алгоритмического мышления обучающихся

Entertaining tasks as a means of developing the logical and algorithmic thinking of primary school students

Екатерина Александровна Колмагорова

Ekaterina Alexandrovna Kolmagorova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nvfet59@gmail.com

Аннотация. Рассматривается опыт реализации программы «Занимательные задачи», направленной на развитие логического и алгоритмического мышления обучающихся начальных классов в рамках урочной и дополнительной деятельности по математике. Описаны цели, структура и методическое обеспечение программы, проанализированы результаты её апробации, выявлены типичные трудности младших школьников и предложены практические рекомендации по оптимизации работы с логическими задачами. Показана положительная динамика в развитии регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, а также устойчивый познавательный интерес учащихся к нестандартным заданиям.

Ключевые слова: логическое мышление, алгоритмическое мышление, младшие школьники, математика, дополнительные задания, логические задачи, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, конструирование задач

Keywords: logical thinking, algorithmic thinking, elementary school students, mathematics, additional tasks, logical tasks, Federal State Educational Standard of Higher Education, problem construction

В условиях цифровой трансформации общества и стремительного роста объемов информации особое значение приобретает способность личности к критическому осмыслению данных, стратегическому планированию и предвидению последствий принимаемых решений. В этом контексте Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выделяет развитие логического и алгоритмического мышления в качестве одного из ключевых метапредметных результатов освоения математической дисциплины [1]. Отточенное алгоритмическое мышление не только обеспечивает успешное усвоение учебного материала, но и формирует универсальные учебные действия (УУД), необходимые для адаптации к требованиям современного мира [2].

Несмотря на декларируемую значимость, традиционная практика преподавания математики в начальной школе зачастую ориентирована на отработку вычислительных навыков и воспроизводящих алгоритмов, тогда как задачи, требующие анализа условия,

выявления скрытых связей и построения собственной последовательности действий, остаются на периферии учебного процесса [3]. В связи с этим возникает необходимость системной интеграции логических задач в урочную и дополнительную деятельность, что и обусловило разработку и апробацию программы «Занимательные задачи».

Программа «Занимательные задачи» разработана на основе УМК «Школа России». Логические задачи внедрялись в структуру уроков математики на этапах актуализации знаний, закрепления материала и организации домашнего задания, что обеспечивало органичную связь с изучаемыми темами [4].

Цель программы: развитие компонентов алгоритмического и логического мышления младших школьников средствами специально отобранных логических задач.

В рамках реализации поставлены следующие задачи: научить выявлять и формулировать ключевые аспекты проблемной ситуации; формировать умение декомпозировать сложную задачу на управляемые логические блоки; развивать способность устанавливать взаимосвязи между элементами условия; обучать построению алгоритма решения на основе выделенных компонентов; воспитывать навык рефлексивного анализа решения и поиска путей его оптимизации [5].

Содержание программы структурировано в четыре последовательных блока, каждый из которых направлен на развитие конкретного компонента алгоритмического мышления:

1. «Условие задачи» – «умение формализовать задачу». Учащиеся анализировали тексты с корректными и некорректными условиями, учились выделять существенные данные, дополнять рассуждения в соответствии с заданным контекстом.

2. «Данные задачи» – «умение разбивать задачу на логические блоки» и «определять взаимосвязи этих блоков». Использовались графические диктанты, логические разминки, методы отображения условия на рисунке и в таблице.

3. «Решение задачи» – «умение построить решение на основе выделенных блоков». Обучающиеся самостоятельно решали задачи с истинными и ложными условиями, усложнёнными формулировками, применяя ранее освоенные графические и табличные методы.

4. «Конструирование задачи» – «умение провести анализ каждого блока решения и предложить пути оптимизации». Учащиеся создавали авторские задачи для графических диктантов, заданий на построение рисунка и заполнения таблиц, проводили взаимопроверку и комментирование ошибок.

Алгоритм работы с каждой задачей строился по четырёхэтапной схеме: анализ текста выделение данных и связей построение решения проверка и коррекция. Подобная структура способствует постепенному переходу от внешнего руководства к внутренней саморегуляции познавательной деятельности, что соответствует принципам деятельностного подхода [6].

Апробация программы выявила ряд устойчивых тенденций в развитии логико-алгоритмических компетенций младших школьников. На начальном этапе (блок «Условие») затруднения были связаны преимущественно с невнимательным чтением текста и неумением удерживать условие «в уме». Для компенсации данного дефицита в после-

дующие блоки были внесены методические корректировки: выделение ключевых условий цветом или маркером, фиксация данных на электронной доске, использование опорных схем.

В блоке «Данные» обучающиеся успешно осваивали методы визуализации условия. Графические диктанты и логические разминки формата «Сколько?» требовали высокой концентрации и планирования рассуждений «в уме», что способствовало развитию оперативной памяти и регулятивных УУД. Переход к табличному и графическому способам оформления условия позволил снизить когнитивную нагрузку и повысить точность установления взаимосвязей между объектами.

Наиболее выраженные трудности зафиксированы в блоке «Решение» при работе с задачами, содержащими ложные условия. Необходимость смены привычного алгоритма заполнения таблицы вызывала когнитивный диссонанс, однако по мере прохождения занятий наблюдалась позитивная динамика: учащиеся стали чаще возвращаться к условию, самостоятельно искать ошибки в логической цепочке, шёпотом проговаривать этапы рассуждения, что свидетельствует о формировании внутренней речи как инструмента самоконтроля [7].

Блок «Конструирование» продемонстрировал наивысший уровень вовлечённости. Переход к парной и групповой формам работы, а также чёткая структура алгоритма создания задачи позволили минимизировать ошибки. Учащиеся активно корректировали условия, предлагали варианты оптимизации формулировок, проводили взаимную экспертизу. Грубых логических нарушений в авторских задачах не выявлено; замечания носили преимущественно стилистический и оформительский характер (использование полных названий объектов, расстановка знаков препинания, уточнение цветовых характеристик).

В целом программа вызвала устойчивый познавательный интерес. Особый отклик у младших школьников получила возможность решать задачи без выполнения громоздких вычислений, а также наличие творческих дополнительных заданий (раскрашивание иллюстраций, достраивание схем), которые выполнялись только после корректного заполнения основной логической структуры.

Реализация программы «Занимательные задачи» подтвердила эффективность системного внедрения логических заданий в урочную и дополнительную деятельность по математике в начальной школе. Четырёхблочная структура, ориентированная на последовательное развитие компонентов алгоритмического мышления (анализ условия работа с данными построение решения конструирование), обеспечивает не только формирование конкретных приёмов решения нестандартных задач, но и развитие метапредметных компетенций: регуляции, рефлексии, коммуникативного взаимодействия и критического мышления.

Учёт возрастных особенностей младших школьников, дифференциация заданий, использование наглядных опор и переход к субъектной позиции обучающегося в процессе конструирования задач создают устойчивую педагогическую среду для развития логико-алгоритмического мышления. При условии оптимизации материально-технического обеспечения (переход к многократным и цифровым носителям) предло-

женная программа может быть интегрирована в рабочие программы начального общего образования как устойчивый компонент математической подготовки, соответствующий требованиям современного образовательного стандарта.

Таким образом, реализация программы «Занимательные задачи» подтвердила эффективность системного внедрения логических заданий в урочную и дополнительную деятельность по математике в начальной школе. Четырёхблочная структура, ориентированная на последовательное развитие компонентов алгоритмического мышления (анализ условия работа с данными построение решения конструирование), обеспечивает не только формирование конкретных приёмов решения нестандартных задач, но и развитие метапредметных компетенций: регуляции, рефлексии, коммуникативного взаимодействия и критического мышления. Учёт возрастных особенностей младших школьников, дифференциация заданий, использование наглядных опор и переход к субъектной позиции обучающегося в процессе конструирования задач создают устойчивую педагогическую среду для развития логико-алгоритмического мышления. При условии оптимизации материально-технического обеспечения (переход к многократным и цифровым носителям) предложенная программа может быть интегрирована в рабочие программы начального общего образования как устойчивый компонент математической подготовки, соответствующий требованиям современного образовательного стандарта.

Список источников

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
3. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах : учеб. пособие. М. : Академия, 2021. 384 с.
4. Моро М. И., Волкова С. И. Математика. 1–4 классы : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2022. 128 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 2019. 224 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 2020. 352 с.
7. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольников. М. : Педагогика, 2018. 270 с.

Технологии подготовки младших школьников к предметным олимпиадам

Technologies for preparing primary school students for subject olympiads

Анна Алексеевна Ходеева

Anna Alekseevna Khodeeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Васильевна Шварева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, schwarewa.olga@yandex.ru

Аннотация. Представлена актуальность участия младших школьников в предметных олимпиадах. Обозначен диагностический инструментарий опытно-экспериментальной работы, приведен план внеурочной деятельности по подготовке младших школьников к предметным олимпиадам по математике. Описан пример использования технологии уровневой дифференциации при решении геометрических задач.

Ключевые слова: олимпиадное движение, олимпиада, предметная олимпиада, начальная школа, дети младшего школьного возраста, технология уровневой дифференциации, геометрические задачи

Keywords: olympiad movement, olympiad, subject olympiad, elementary school, primary school children, technology of level differentiation, case technology, geometric problems

Участие в предметных олимпиадах способствует формированию у детей младшего школьного возраста познавательного интереса, навыков самостоятельной и групповой работы, развития творческого мышления, интеллектуальных способностей.

Олимпиада – это одна из важных форм интеллектуального соревнования, направленная на выявление и развитие математических способностей, логического мышления, пространственного воображения и умения нестандартно решать задачи. Предметные олимпиады – это форма интеллектуального соревнования обучающихся в определенной предметной области с целью выявления и развития у обучающихся творческих способностей и научно-исследовательской деятельности.

Вопросом подготовки к участию обучающихся в олимпиадах занимались многие отечественные исследователи: Н. Х. Агаханов, А. П. Гулов, С. В. Тетина, Н. В. Булахова, Н.М. Васильева и др. На основе собственного опыта, анализа специальной литературы был сделан вывод, что участие в предметных олимпиадах требует специальной, предварительной подготовки.

В рамках данного исследования мы организовали опытно-экспериментальную работу с 27 обучающимися 2«В» класса МАОУ Лицея № 8 имени Н. Н. Рукавишникова г. Томска (14 девочек, 13 мальчиков) по двум блокам:

– беседа с учителем 2«В» класса с целью выявления затруднений обучающихся при решении конкретных математических задач, уточнения имеющегося процесса подготовки к предметным олимпиадам;

– проведение диагностических исследований обучающихся с целью выявления их предрасположенности, типа мотива и уровня мотивации, уровня интеллектуального развития (методика А. И. Савенкова (диагностика одаренности младших школьников) [1]; методика М. Р. Гинзбурга «Изучение мотивации обучения у младших школьников» [2]; методика Э. Ф. Замбиявичене (определение уровня умственного развития младших школьников) [3]).

В результате исследования выявлено, что у респондентов наблюдался дисбаланс между высокой сформированностью учебной мотивации и низким уровнем успешности обучающихся в данном классе (рис. 1).

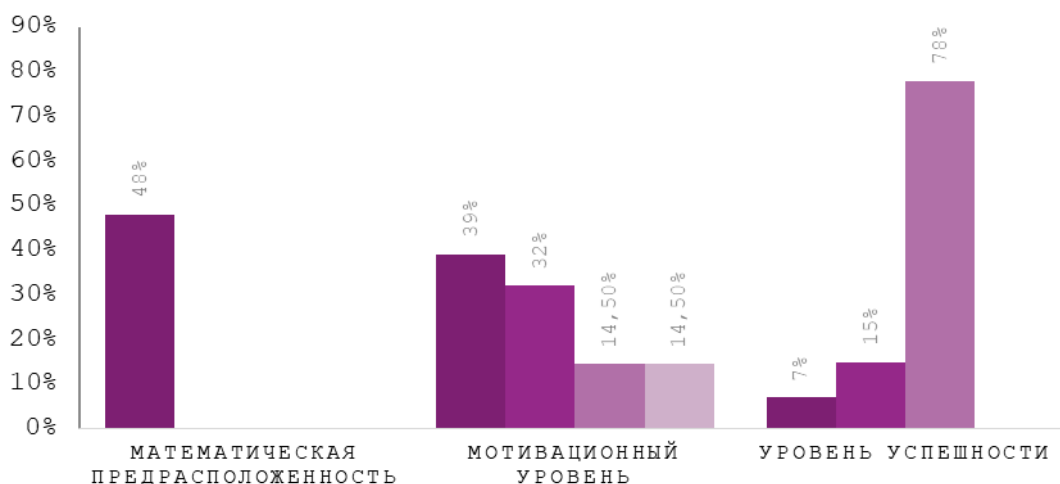


Рис. 1. Результаты поисково-констатирующего этапа в рамках второго блока (диагностические исследования)

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования приняли решение продолжить подготовку к предметным олимпиадам по программе «Умники и умницы», относящейся к общеинтеллектуальному направлению внеурочной деятельности. Ключевым в программе является развитие умения решать нестандартные задачи и совершенствование мыслительных процессов. Ориентируясь на план внеурочной деятельности, реализуемый в данном классе, дополнили его реальными задачами с недостающими и избыточными данными, олимпиадными нестандартными задачами.

Работу с обучающимися проводили один раз в неделю в рамках внеурочной деятельности. Для работы с нестандартными задачами выбрали технологию уровневой дифференциации, так как она, с нашей точки зрения, позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и развивать их навыки путем осуществления работы со всеми обучающимися и индивидуально, независимо от их уровня познавательной активности.

В период с января по март 2026 г. провели подготовку обучающихся к участию во Всероссийской онлайн-олимпиаде по математике от Учи.ру (первый тур: 13 января – 9 февраля 2026 г., второй тур: 17 марта 2026 г.) [4], также в марте 2026 г. обучающиеся участвовали в Международной олимпиаде по математике «СМАРТ КЕНГУРУ» [5].

Перед разработкой технологических карт занятий внеурочной деятельности по подготовке к предметным олимпиадам младших школьников проанализировали задачи Всероссийской онлайн-олимпиады по математике, размещенных на «Учи.ру» (образовательной онлайн-платформе для школьников, их родителей и учителей), а также задачи Всероссийского конкурса по математике «СМАРТ КЕНГУРУ» прошлых лет [5]. Данная работа позволили нам выявить задания, на которые стоит обратить особое внимание, так как в урочной деятельности подобные задачи рассматриваются в упрощенной форме, не требующем логического анализа.

Приведем пример реализации учета разных уровней подготовки обучающихся в процессе подготовки детей к предметным олимпиадам по теме «Разрезание и составление фигур (геометрические олимпиадные задачи)».

Работу на организационном этапе занятия начали с проведения умственной гимнастики с целью настройки обучающихся на работу и активации их мышления. Обучающимся нужно было в парах решить за 5 минут задачи:

– Задача № 1. «Во второй коробке 12 карандашей, а в первой на 4 больше, сколько карандашей в первой коробке?».

– Задача № 2. «Я задумала число, прибавила к нему 4, затем вычла 2 и получила 11. Какое число я задумала?».

– Задача № 3. «Маша и Даша вырезали к празднику поровну бумажных снежинок. Маша вырезала 8 больших и 4 маленьких снежинок. Даша вырезала больших снежинок только 5. Сколько маленьких снежинок вырезала Даша?».

После работы в парах перешли к фронтальной проверке, в результате которой констатировали, что сильные ребята быстро решили задачи, сложностей эти задания не вызвали. Обучающиеся со средним и пониженным когнитивным потенциалом также справились с заданиями, но решение заняло больше времени.

С целью мотивирования дальнейшей работы обучающимся предложили прочитать письмо от Смартика, который просил о помощи с заданиями из «Олимпиадной академии». Данный прием хорошо сработал на мотивацию, потому что Смартик – это знакомый персонаж для детей, на его обращение обучающиеся с радостью откликнулись.

В соответствии с технологией уровневой дифференциации этап постановки учебной задачи начали с уровневой работы. Обучающимся озвучили цель занятия – «Вспомнить и улучшить навыки решения задач на разрезание и составление фигур». Для оказания помощи Смарту ребята стали кандидатами «Олимпийской академии»: «Разведчики», «Исследователи», «Олимпийцы», которым было необходимо решать задания разного уровня сложности в разноцветных конвертах: «Разведчики» (1-й уровень – синий конверт), «Исследователи» (2-й уровень – зеленый конверт), «Олимпийцы» (3-й уровень – красный конверт).

Подбор заданий для первого, второго и третьего уровней осуществляли на основе олимпиадных заданий «СМАРТ КЕНГУРУ». Для третьего уровня взяли задания из олимпиады «СМАРТ КЕНГУРУ» 2025 г., для второго и первого уровня упростили задания из олимпиады и добавили подобные задания уровня легче.

Обозначим содержание конвертов, предложенных ребятам для работы.

Кандидатам «Разведчики» предложили в синем конверте следующие задания первого уровня сложности:

1. Разрежь прямоугольник на два одинаковых треугольника.
2. Согни квадрат пополам. Посмотри, какая линия получилась на квадрате? (а) прямая линия; б) ломаная; в) две отдельные линии; г) ничего не видно).
3. Смартик выбрал две башенки на рисунке и в каждой из них выбрал по одному кубику. Когда он поменял эти кубики местами, башенки стали одинаковыми. Какие башенки выбрал Смартик? (башни состоят из 3 кубиков).

Кандидатам «Исследователи» предложили в зеленом конверте следующие задания второго уровня сложности:

1. Сложи из двух треугольников: квадрат, большой треугольник, параллелограмм.
2. Смартик снял гирлянду с венка и перепутал её с другими. Какая гирлянда висела на венке?
3. Используя все 7 частей танграма, собери фигуру по её контуру.

Кандидатам «Олимпийцы» предложили в красном конверте следующие задания третьего уровня сложности:

1. На прозрачном квадрате провели линию, а потом квадрат согнули пополам. Что получится? Нарисуй.
2. За один шаг четырёхугольник на рисунке можно «перекатить» через вершину слева направо, как показано. Какая получится картинка, если сделать 10 таких перекачиваний?
3. Смартик выбрал две башенки на рисунке и в каждой из них выбрал по одному кубику. Когда он поменял эти кубики местами, башенки стали одинаковыми. Какие башенки выбрал Смартик? (башни состоят из 5 кубиков).

Каждому обучающемуся выдали по три конверта с заданиями разных уровней сложности. Задача обучающихся состояла в индивидуальном выполнении заданий различных уровней сложности, начиная с тех, которые им по силам, постепенно переходя на более сложный уровень. По ходу решения всех задач одного уровня обучающиеся сигнализировали о готовности, предварительно сверив свое решение с чек-листом с целью самостоятельного оценивания правильности выполнения задач данного уровня (рис. 2).

Если задания одного уровня решены верно, то ребята переходили к работе с задачами следующего уровня. В процессе выполнения обучающимися заданий при необходимости осуществляли индивидуальный контроль и разъяснение.

На итоговом этапе занятия провели обсуждение решений всех вышепредставленных заданий разной сложности. Так, у кандидатов «Олимпийцы» вызвало затруднение второе задание третьего уровня сложности (красный конверт), так как для мыслительного переката четырёхугольника через вершину требовалось удерживать количество совершенных шагов, направление переката и положение фигуры, которое постоянно менялось.

После выполнения всеми ребятами заданий перешли к обсуждению. Первоначально каждый кандидат из «Разведчиков», «Исследователей», «Олимпийцев» предложил

свои варианты преодоления затруднений, а потом в процессе совместного обсуждения и опорой на чек-лист пришел к общему выводу о том, что для их преодоления необходимо использовать пошаговую фиксацию, поиск закономерностей и проверять каждый шаг решения задач.

Уровень 1 «Разведчик»		
	Выполнил	Нет/не понял
Задание 1		
Я провёл линию от одного уголка прямоугольника до противоположного уголка		
У меня получилось два треугольника, и они одинаковые		
Я знаю, почему эти треугольники называются прямоугольными		
Задание 2		
Я действительно согнул квадрат		
Линия сгиба получилась прямая		
Я выбрал ответ а) прямая линия		
Задание 3		
Я понял задание: сначала башенки были разные, после смены одного кубика с другим башенки стали одинаковыми		
Я написал номер двух башенок, которые выбрал <u>Смартик</u>		
В каждой из этих башен есть хотя бы один кубик такого же цвета, как в другой		
Я могу объяснить, почему выбрал именно эти башенки		
Общее количество баллов		

Рис. 2. Чек-лист самопроверки заданий 1-го уровня

Для проведения сюжетной линии, которая послужила мотивацией в начале урока, было представлено аудиосообщение от Смартика, который поблагодарил ребят за помощь в решении всех заданий.

На рефлексивном этапе занятия использовали прием «Ступеньки успеха»: «Мне было сложно, но я старался», «Я справился, но некоторые задания мне дались с трудностью», «Я решил все посильные задания и помогал другим». Ребятам нужно было обосновать выбор своей ступеньки.

После занятия провели анализ работы и рефлексии класса, в результате которой выявили задания, вызывающие затруднения, и спланировали работу с акцентом на обучающихся, отметивших себя на последней ступени и совершивших большее количество ошибок в заданиях.

Обработав результаты проведенного занятия, мы выявили, что 100% детей справились с заданиями первого уровня сложности, со вторым – 72% (20 человек), с третьим уровнем сложности справилось 52% (14 человек) обучающихся этого класса, они входят в число тех, у кого выявлена математическая предрасположенность. Решение данных задач на разрезание и составление фигур поможет в олимпиадах «Учи.ру», «СМАРТ КЕНГУРУ», «Сириус». На данный момент продолжается работа по формирующему этапу.

Таким образом, предметные олимпиады в начальной школе выступают инструментом развития универсальных учебных действий и личностных качеств, необходимых для успешного обучения в среднем и старшем звене, а системная подготовка к предметным олимпиадам с применением технологии уровневой дифференциации способствует

гармоничному развитию интеллектуальных, мотивационных и когнитивных компонентов готовности младших школьников, так как каждый ученик может выбрать посильный уровень сложности, что исключает страх ошибки и создает ситуацию успеха.

Список источников

1. Савенков А. И. Методики диагностики одаренности младших школьников // Практика административной работы в школе. 2002. № 6. URL: https://mkucripso.ru/images/RMO/RMOpedagogov_psihologov/Методики%20диагностики%20одаренности%20младших%20школьников.pdf (дата обращения: 22.09.2025).
2. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста : монография / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера ; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М. : Педагогика, 1988. 136 с.
3. Замбацявичене Э. Ф. Методика для определения умственного развития детей 7–9 лет // Альманах психологических тестов. Психология личности. М. : КСП, 1996. С. 29–34.
4. Образовательный портал на базе интерактивной платформы для обучения детей Учи.ру : [электронный архив задач]. URL: https://olympiads.uchi.ru/teachers/passed_olympiads#full (дата обращения: 29.03.2026).
5. Архив задач СМАРТ КЕНГУРУ: Всероссийский математический конкурс : [электронный архив задач] / Центр «Кенгуру плюс». URL: <https://mathkang.ru/rar> (дата обращения: 14.12.2025).

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «ПРЕЗЕНТАЦИЯ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 7.067

Роль хорового искусства в формировании национальной идентичности

The role of choral art in the formation of national identity

Ван Лина

Wang Lina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Александровна Каюмова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kaumova@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается взаимосвязь трех явлений – хорового искусства, национальной идентичности и современности как отражение фундаментальных вопросов человеческого существования.

Ключевые слова: хоровое искусство, национальная идентичность, современность, коллективное единство, культурное наследие

Ke words: Choral art, national identity, modernity, cultural heritage, collective unity

Характеризуя понятие «хор», отметим, что в переводе с греческого это слово означает «толпа». В музыкальном контексте понятие трансформируется: организованный коллектив, где индивидуальные голоса сливаются в единое целое. Это микрокосмос общества, где подчинение общей гармонии становится условием для создания прекрасного. Параллель с государством очевидна: как граждане подчиняются законам, так и хористы следуют партитуре. Хор, подобно нации, объединен общей целью, пусть и временной, будь то конкретное произведение или выступление. Иерархия внутри хора, наличие руководителя и различных партий зеркально отражают структуру общества [1, с. 54].

С. Ю. Волков и Ю. П. Помелова [2] подчеркивают, что исследование национальной идентичности неизбежно сопряжено с анализом фундаментальных политико-философских категорий, таких как государство, гражданство, этнос, народ и нация. Современные исследования рассматривают национальную идентичность в контексте глобализации, миграционных процессов, национальной безопасности и терминологических моделей.

В определении национальной идентичности выделяются различные концептуальные подходы. Один из них, представленный О. Бауэром и К. Хюбнером [3, с. 58–60; 4], рассматривает нацию как общность, связанную общей судьбой и унаследованными культурными ценностями, что подчеркивает предопределенность национальной идентичности. Противоположный взгляд, предложенный Э. Дж. Хобсбаумом [5, с. 235], акцентирует конструктивистский характер нации, рассматривая ее как «выдуманную традицию», результат социальной инженерии. Хобсбаум выделяет два смысла нации: как сообщество граждан, основанное на политико-правовой связи, и как этнокультурное объединение.

Несмотря на кажущееся противоречие, национальная идентичность объединяет оба эти аспекта. Э. Геллнер резюмирует, что национализм стремится к совпадению политической и национальной единиц [5, с. 150]. «Национальная идентичность», в свою очередь, предстает не как нечто данное, а как переживаемое чувство принадлежности к уникальной культурной общности. Это ощущение единства, укорененное в традициях, языке и культуре. Важно, что акцент делается на «чувстве», на эмоциональной связи, которая объединяет людей в нацию. Эта эмоциональная связь находит свое выражение в искусстве, в том числе хоровом, где индивидуальные переживания резонируют с коллективным опытом.

Подводя итог исследованию понятия «национальная идентичность», С. Ю. Волков и Ю. П. Помелова отмечают, что формирование ее представляет собой диалектический процесс, сочетающий дисциплинарные практики гомогенизации с ограничительными территориальными рамками. Однако, в силу исторической динамики и транснациональных процессов глобализованного мира, достижение завершенной и всеохватывающей национальной идентичности представляется невозможным. Глобальные миграционные потоки и возрастающая вовлеченность индивидов в различные культуры приводят к трансграничному характеру идентичностей, размывая связь между государством и национальной самоидентификацией. Устаревшее представление о целостной и неизменной национальной идентичности, ограниченной территорией государства, не отражает сложности и многообразия идентичностей в современном мире.

В этих условиях хор становится метафорой нации, а национальная идентичность – движущей силой, питающей хоровое искусство. В условиях современности, когда идентичность становится все более размытой и фрагментированной, хор может служить мощным инструментом для укрепления чувства общности и связи с культурным наследием.

Концепт «современность», включенный в тему исследования, акцентирует актуальность рассмотрения взаимосвязи хорового искусства и национальной идентичности в контексте текущих реалий.

Таким образом, анализ понятий «хор» и «нация/народ» выявляет их общую основу – объединенных людей. Ощущение национальной принадлежности, выраженное как чувство единства, может быть сопоставлено с воодушевленным хоровым исполнением, где каждый участник переживает эмоциональную связь с коллективом, направленную на достижение общей цели.

В контексте темы исследования рассмотрим влияние хорового искусства на формирование чувства единства. Искусство, как один из первых признаков цивилизации, всегда сопровождало человека. Пение, древнейшая форма искусства, неразрывно связано с формированием национальной идентичности. К. Д. Ушинский писал: «Какое это могучее педагогическое средство – хоровое пение. В песне, а особенно хоровой, есть вообще не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу. Песня несколько отдельных чувств сливает в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильно чувствующее сердце» (цит. по: [7]).

Хор, представляющий собой организованную общность людей, объединенных общими правилами звучания, аналогичен национальной идентичности – чувству родства с определенным народом, его традициями и устоями. Таким образом, хоровое искусство играет прямую роль в объединении людей, что является ключевым элементом формирования национальной идентичности.

Подтверждением тесной связи хорового искусства и национального чувства является феномен гимнов, используемых странами, спортивными командами и другими объединениями. Гимн, в отличие от герба, флага или национального танца, обладает мощной объединяющей энергией, создавая «заражающий эффект» единства. Хоровое пение естественно и духовно возвышенно, широко используется в армиях для поднятия духа бойцов, что подчеркивает его силу и влияние на массы [1, с. 57].

Погружаясь далее в феномен хорового искусства как отражения национальной идентичности, мы обнаруживаем глубокую связь между звуком, коллективным опытом и самосознанием народа. Народная песня, словно голос самой земли, рождается не из приказа, но из органической потребности людей выразить свою сущность. Она становится зеркалом, в котором отражаются дух нации, ее характер, история, радости и скорби.

Представьте себе афроамериканцев, чьи ритмические песни уходят корнями в африканское наследие, или славян, впитавших с молоком матери протяжные мелодии, отражающие бескрайние просторы их земли. Эти музыкальные традиции – не просто культурные артефакты, но воплощение коллективной памяти, передающейся из поколения в поколение.

Хор, исполняющий народные песни, превращается в своеобразный ритуал, в котором индивидуальные голоса сливаются в единый поток, создавая мощное ощущение общности. В этот момент каждый участник ощущает себя частью чего-то большего, связанным с другими невидимыми нитями культурного наследия.

Национальная идентичность, таким образом, перестает быть абстрактным понятием и обретает конкретную форму в звуках хора. Это не просто декларирование принадлежности к определенной группе, но глубокое эмоциональное переживание, укрепляющее связь человека с его народом и его историей. Хор становится инструментом, позволяющим сохранить и передать эту связь будущим поколениям, напоминая им о корнях и о том, что их объединяет. В этой гармонии голосов звучит сама душа нации.

Список источников

1. Грозова А. Г. Роль хорового искусства в формировании национальной идентичности в современных условиях // Христианство, искусство, образование: диалог культур, традиции и современность : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. и XX Междунар. науч.-практ. конф., в рамках XVII Междунар. науч.-образоват. Знаменских чтений «Христианское мироосмысление в эпоху цифровых технологий», Курск, 30–31 марта 2021 г. Курск : Курский государственный университет, 2021. С. 54–59.
2. Волков С. Ю., Помелова Ю. П. Национальная идентичность как научная категория // Огарёв-Online. 2018. № 6 (111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-identichnost-kak-nauchnaya-kategoriya>](<https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-identichnost-kak-nauchnaya-kategoriya>) (дата обращения: 14.06.2025).
3. Бауэр О. Национальный вопрос и социал-демократия // Нации и национализм. М. : Праксис, 2002. С. 52–121.
4. Хьюбнер К. Нация: от забвения к возрождению. М. : КАНОН, 2001. 400 с.
5. Хобсбаум Э. Дж. Принцип этнической принадлежности и национализм в современной Европе // Нации и национализм. М. : Праксис, 2002. С. 332–347.
6. Геллнер Э. Пришествие национализма. Мифы нации и класса // Нации и национализм. М. : Праксис, 2002. С. 146–201.
7. Гончарова Е. А. Развитие нравственных и эстетических качеств современного школьника посредством хорового пения. URL: <https://journalpro.ru/articles/razvitie-nravstvennykh-i-esteticheskikh-kachestv-sovremennogo-shkolnika-posredstvom-khorovogo-peniya/> (дата обращения: 17.06.2025).

Технология рефлексивной импровизации как средство развития навыков жизненного самоопределения подростков

Reflexive improvisation technology as a means of developing adolescents' life self-determination skills

Наталья Николаевна Журавлева

Natalia Nikolaevna Zhuravleva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Евгеньевна Сартакова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, sartakova@tspu.ru

Аннотация. Представлено понятие жизненного самоопределения старших подростков применительно к условиям хореографического коллектива. Рассмотрены когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты данного феномена. Раскрыто противоречие между потребностью в развитии навыков жизненного самоопределения и отсутствием соответствующих технологий в практике дополнительного образования. Намечены пути его преодоления посредством пилотной апробации технологии рефлексивной импровизации (в ее краткосрочном варианте – мастер-классе). Обозначены возможности использования данной технологии в формирующем эксперименте и практической работе педагогов-хореографов.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, старшие подростки, рефлексивная импровизация, хореографический коллектив, технология, пилотное исследование

Keywords: life self-determination, older adolescents, reflexive improvisation, choreographic collective, technology, pilot study

Современная социальная ситуация в России характеризуется высокой степенью неопределенности, множественностью жизненных траекторий и размытостью ценностных ориентиров. Особенно остро эти вызовы переживают старшие подростки – возрастная группа от 14 до 17 лет, находящаяся в ситуации активного поиска собственной идентичности, жизненных целей и способов самореализации. В психолого-педагогической науке данный процесс определяется как *жизненное самоопределение* – интегративное личностное новообразование, включающее как личностный (ценностно-смысловой), так и профессиональный (выбор сферы деятельности) аспекты, но не сводящееся к ним [1, с. 112–115].

Система дополнительного образования, в частности хореографические коллективы, обладает значительным, но нереализованным потенциалом в развитии навыков жизненного самоопределения. Традиционно занятия хореографией направлены на формирование исполнительских навыков и физических качеств, оставляя за скобками воспитательный потенциал танца как средства рефлексии личностных смыслов и тренировки способности к выбору. Вместе с тем практика современного танца, где централь-

ное место занимают импровизация, телесная рефлексия и авторское движение, может стать эффективной технологией становления жизненного самоопределения.

В структуре жизненного самоопределения вслед за И. С. Коном и другими исследователями выделяют три взаимосвязанных компонента: *когнитивный* (осознание жизненных целей, ценностей), *мотивационный* (интерес к вопросам выбора) и *деятельностный* (способность принимать решение в условиях неопределенности) [1, с. 120–122]. Импровизация в танце, особенно в направлении контемпорари, моделирует ситуацию жизненного выбора: неопределенность, отсутствие единственно правильного решения, необходимость действовать и принять ответственность за результат [2, с. 85]. Разработанная технология рефлексивной импровизации строится на принципах безопасности (отсутствие оценки), постепенности, рефлексивности и социального признания.

Технология реализовывалась в рамках мастер-класса продолжительностью 90 минут и включала четыре этапа. *Первый этап* – телесная разминка и снятие контроля (20 минут). Задачи: снизить тревожность, убрать оценку, дать опыт свободного движения. Ключевое правило – никаких комментариев, только предложения «попробуй». *Второй этап* – импровизация «Мой выбор в движении» (20–25 минут). Участникам предлагалось закрыть глаза, представить ситуацию, связанную с выбором (формулировка широкая: «куда пойти», «что сказать», «от чего отказаться»), и позволить внутреннему импульсу перейти в движение. *Третий этап* – групповое взаимодействие, диалог выборов (20 минут). Участники по очереди повторяли и дополняли движения друг друга. После этого началось обсуждение в микрогруппах: «Что изменилось, когда твой выбор повторили? Узнал ли ты себя?». Это позволило перевести индивидуальный опыт в социальное признание. *Четвертый этап* – рефлексивный круг (20–25 минут). Коллективное обсуждение с акцентом на телесные ощущения и действия, а не только на эмоции. Вопросы: «В какой момент тебе было легче выбрать?», «Что помогало, а что мешало начать движение?». Здесь фиксировались ключевые высказывания.

Представленная технология рефлексивной импровизации рассчитана на длительное систематическое применение (серию занятий). В данном пилотном исследовании проверялась эффективность не всей технологии в полном объеме, а ее отдельного элемента, то есть одного мастер-класса. Цель исследования – апробировать диагностический инструментарий (видеоанализ, экспертную шкалу, самоотчеты) и получить предварительные данные о динамике показателей когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов жизненного самоопределения старших подростков после одного мастер-класса с элементами технологии рефлексивной импровизации.

Мастер-класс по современному танцу (контемпорари) состоялся 03.04.2026 в МБУ «КСЦ «Радость» (п. Мирный Томского района). Участники: старшие подростки в количестве 12 человек в возрасте 14–16 лет. Все занимаются хореографией не менее 2 лет, но опыт импровизации минимален. Исследование является пилотным, его цель – не окончательная проверка гипотезы, а отработка методики и получение предварительных данных.

В исследовании использовались три метода, в том числе два объективных. *Первый* – видеоанализ: запись всех этапов мастер-класса с последующим покадровым анализом поведения участников [3, с. 45–47]. Фиксировались латентное время начала дви-

жения (от команды до первого двигательного акта), продолжительность пауз, количество запросов подсказки, количество самостоятельных инициаций движения. *Второй* – экспертная оценка: два независимых эксперта (педагог-хореограф и педагог-психолог) оценивали участников по шкале поведенческих индикаторов деятельностного компонента [4, с. 112–115]. Шкала включала три уровня: 1 – избегает выбора (не начинает движение, просит помощи); 2 – начинает с задержкой (>10 с) или повторяет чужое; 3 – быстро и самостоятельно начинает движение (<5 с). *Третий метод* – краткие письменные самоотчеты: до мастер-класса участники отвечали на вопрос «Что для тебя сейчас важно в будущем?» (анализ когнитивного компонента), а после дополняли его вопросом «Что изменилось в твоём понимании выбора?». Самоотчеты анализировались по рубрикам: количество смысловых единиц, наличие «Я-высказываний», конкретность или абстрактность формулировок. Процедура исследования включала первичный замер (письменный самоотчет, видеотест «Сделай движение выбора» для фиксации базового уровня латентности), затем проведение мастер-класса по описанной технологии и повторный замер (повторный самоотчет, повторное видеотестирование, экспертное оценивание по шкале).

В ходе пилотного исследования была проверена и скорректирована процедура сбора данных. Видеоанализ оказался информативным, но потребовал четкой фиксации точек замера. Экспертная шкала прошла апробацию: согласованность двух экспертов составила 85% (коэффициент каппа Коэна = 0,78), что позволяет использовать ее в дальнейшем. Письменные самоотчеты показали, что открытый вопрос «Что для тебя важно?» дает много шаблонных ответов. Таким образом, пилотный этап позволил не только получить предварительные данные, но и усовершенствовать основное исследование.

Переходя к результатам, рассмотрим *когнитивный критерий*. Анализ письменных ответов на вопрос «Что для тебя сейчас важно в будущем?» показал, что до мастер-класса большинство ответов (9 из 12) носили общий, шаблонный характер: «деньги», «уехать из этого города». Лишь 3 участника упомянули личные ценности («свобода», «творчество»). Среднее количество смысловых единиц на ответ равно 1,8. После мастер-класса в повторных самоотчетах (дополнительный вопрос «Что изменилось в твоём понимании выбора?») 8 из 12 участников сформулировали более дифференцированные, личностно окрашенные высказывания. Примеры: «быть свободной в том, что я делаю», «чтобы меня уважали за то, чем я занимаюсь». Среднее количество смысловых единиц возросло до 3,2. Два участника написали: «Я поняла, что для меня важно не просто что-то выбрать, а выбрать то, что будет моим». Как видно из табл. 1, после мастер-класса у участников возросла осмысленность и личностная окрашенность представлений о будущем.

Таблица 1

Динамика когнитивного критерия (до/после)

Показатель	До мастер-класса	После мастер-класса
Количество шаблонных ответов («хорошая работа», «деньги»)	9 из 12	3 из 12
Количество личностно окрашенных ответов («быть свободным», «найти свое дело»)	3 из 12	10 из 12
Среднее количество смысловых единиц на один ответ	1,8	3,2

По *мотивационному критерию* в ходе мастер-класса фиксировалось количество добровольных выходов в круг (желание показать свое движение другим) и отказов. До этапа группового взаимодействия (этап 2) только 3 участника согласились показать импровизацию перед всеми. После этапа парной работы и рефлексии (этап 3) на приглашение выйти в круг откликнулись 10 из 12 участников. Эксперты отметили высокий уровень вовлеченности: средняя оценка по шкале интереса (от 1 до 5) составила 4,2. В устных высказываниях подростки комментировали: «было страшно, что будет глупо, но потом отпустило», «хочется еще попробовать». Трое участников после мастер-класса выразили желание продолжить занятия контемпорари именно для «лучшего понимания себя». Таблица 2 демонстрирует рост мотивационного компонента: после этапа парного взаимодействия значительно увеличилось количество желающих показать свою импровизацию.

Таблица 2

Динамика мотивационного критерия

Показатель	На 2-м этапе (индивидуальная импровизация)	На 3-м этапе (после парной работы)
Количество добровольных выходов в круг	3 из 12	10 из 12
Количество отказов от демонстрации	4	1
Средняя оценка вовлеченности (по шкале 1–5, экспертная)	2,4	4,2

Деятельностный критерий – ключевой, поскольку он фиксирует реальное поведение. Видеоанализ показал следующее: латентное время начала движения (от команды до первого видимого двигательного акта в задании «Мой выбор в движении») до мастер-класса составляло в среднем 8,2 с (диапазон 2–17 с); 4 участника не могли начать движение в течение первых 10 с, двое обратились за подсказкой. После мастер-класса среднее время снизилось до 3,5 с (диапазон 1–8 с); количество «замерших» сократилось до 1, подсказки не потребовались никому. Снижение латентного времени статистически значимо (критерий Вилкоксона, $p < 0,05$) [5, с. 230–235]. Продолжительность непрерывной импровизации (без пауз более 3 с) до мастер-класса составляла в среднем 12 с, 5 участников прерывались и «зависали»; после – средняя продолжительность выросла до 34 с, паузы более 3 с зафиксированы только у 2 участников. Экспертная оценка по шкале деятельностного компонента (1 – избегает, 2 – начинает с задержкой, 3 – быстро и самостоятельно) распределилась следующим образом: до мастер-класса уровень 1 – 4 человека, уровень 2 – 5 человек, уровень 3 – 3 человека; после мастер-класса уровень 1 – 1 человек, уровень 2 – 4 человека, уровень 3 – 7 человек. Один из участников, который на начальном этапе не мог начать движение и сказал «не знаю, что делать», к концу мастер-класса выполнил 45-секундную импровизацию и прокомментировал: «Я поняла, что можно сделать хоть как-то, и это уже лучше, чем ничего не делать». Таблица 3 фиксирует наиболее выраженные изменения: снижение латентного времени,

рост продолжительности импровизации и переход участников от избегания выбора к самостоятельным решениям.

Таблица 3

Динамика деятельностного критерия (видеоанализ)

Показатель	До мастер-класса	После мастер-класса
Среднее латентное время начала движения, с	8,2	3,5
Средняя продолжительность непрерывной импровизации, с	12	34
Количество участников, избегающих выбора (уровень 1 по шкале)	4	1
Количество участников с быстрым самостоятельным выбором (уровень 3 по шкале)	3	7

Пилотное исследование показало, что даже однократное применение элементов технологии рефлексивной импровизации оказывает измеримое влияние на отдельные показатели компонентов жизненного самоопределения старших подростков. Наиболее убедительные данные получены в отношении деятельностного компонента: снижение латентного времени, уменьшение пауз, рост самостоятельных инициаций движения. Это подтверждает, что импровизация моделирует жизненный выбор и может служить эффективным педагогическим инструментом. В таблице 4 обобщены результаты по трем критериям, подтверждающие положительную динамику (табл. 4).

Таблица 4

Сводная таблица динамики по всем критериям

Критерий	Показатель	До	После
Когнитивный	Личностно окрашенные ответы о будущем, %	25	83
Мотивационный	Добровольная демонстрация импровизации, %	25	83
Деятельностный (качественный показатель)	Быстрый самостоятельный выбор (уровень 3 по шкале, %)	25	58
Деятельностный (количественный показатель)	Латентное время, с	8,2	3,5

Практическая значимость работы заключается в том, что технология рефлексивной импровизации может быть использована педагогами-хореографами и психологами в учреждениях дополнительного образования. Предложенный диагностический инструментарий (шкала поведенческих индикаторов, протокол видеоанализа) позволяет объективно оценивать динамику деятельностного компонента. Перспективы дальнейшего исследования содержат включение технологии в систематический курс хореографического коллектива, проведение формирующего эксперимента с контрольной группой ($n \geq 15$ в каждой группе), добавление отсроченного тестирования через 3 месяца и использование статистических методов для проверки значимости различий (t-критерий Стьюдента, ANOVA). Пилотный этап достиг своих целей: технология апробирована, методика сбора данных отработана, получены предварительные свидетельства эффективности.

Список источников

1. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. М. : Просвещение, 1989. 255 с.
2. Никитин В. Ю. Модерн-джаз танец. Начало обучения. М. : ВЦХТ, 1998. 85 с.
3. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования М. : Академия, 2005. 208 с.
4. Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. Экспертные оценки в принятии плановых решений. М. : Экономика, 1976. 287 с.
5. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб. : Речь, 2004. 392 с.

Развитие эмоционального интеллекта как условие профессионального успеха хореографа

Development of emotional intelligence as a condition for professional success of a choreographer

Ли Лянцзе

Li Liangjie

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Александровна Каюмова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kaumova@tspu.ru

Аннотация. Рассматривается термин «эмоциональный интеллект» как ключевой фактор, определяющий профессиональный успех хореографа. Анализируется взаимосвязь между развитыми эмоциональными навыками и эффективностью работы хореографа, включая способность к ясному выражению эмоций, эмпатию по отношению к танцорам, умение строить продуктивные взаимоотношения в коллективе и эффективно управлять своим временем и различными ресурсами.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, хореография, профессиональный успех, эмпатия, межличностные отношения, саморегуляция, творчество, педагогика, личностный рост, самопознание, управление эмоциями, эффективность работы

Keywords: emotional intelligence, choreography, professional success, empathy, interpersonal relationships, self-regulation, creativity, pedagogy, personal growth, self-knowledge, emotion management, work efficiency

Обзор научной литературы по теме исследования показывает, что ряд современных теорий рассматривают эмоции как специфическую форму познания. В частности, американские психологи 1960-х гг. С. Шехтер и Дж. Сингер утверждали о когнитивном компоненте эмоций. Р. Клиннерт несколько десятилетий спустя (США) развил эту идею, подчеркивая роль эмоциональной информации, получаемой от других людей, в осмыслении событий.

В 1990-х гг. Р. Бак, интерпретируя философию Г. Гегеля, высказал мысль о неразрывной связи реальности и эмоционального опыта. В российской психологии, начиная с работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, уделялось особое внимание преодолению разрыва между когнитивной и эмоциональной сферами [1]. Современные исследования в этой области представлены работами И. Н. Андреевой, Г. Г. Горсковой, А. Т. Лариной, Н. А. Руссу и других авторов. Этот подход к пониманию эмоций позволяет рассматривать «эмоциональный интеллект» (ЭИ) как предмет дальнейшего изучения.

Философские основы концепции эмоционального интеллекта уходят корнями в Античность. Так, Платон видел в эмоциональной жизни присутствие рационального

начала, а Аристотель подчеркивал необходимость контроля разума над негативными эмоциями, такими как страх и гнев [2].

Средневековая схоластика также признавала связь между мышлением и чувствами. Философы Просвещения, опираясь на античное наследие, развивали эти идеи: Р. Декарт рассматривал эмоции как особый вид «страстей», Д. Юм указывал на влияние эмоций на самосознание, а Б. Спиноза – на роль аффектов в мотивации поведения. Ж.-Ж. Руссо, рассуждая о роли эмоций в образовании, утверждал о невозможности эффективного обучения, основанного исключительно на логике, поскольку познание во многом определяется эмоциональным опытом.

В XIX в. Ч. Дарвин подчеркивал взаимовлияние мыслительных и эмоциональных процессов. В начале XX в. Г. Майер предложил классификацию типов мышления, выделив, помимо логического, эмоциональное, которое он, в свою очередь, разделил на аффективное (религиозное и эстетическое) и волевое. Однако ученый не обособлял эмоциональное мышление как самостоятельный вид, считая его тесно связанным с повседневной жизнью человека [3]. В конце 1940-х гг. идею эмоционального мышления преобразовал в концепцию Р. Липер. В середине 1950-х гг. Эллис, практикующий когнитивно-поведенческую терапию, предложил методику обучения клиентов анализу собственных эмоций с помощью когнитивных стратегий.

По мнению А. Т. Лариной [2], к 1960-м гг. в психиатрической литературе появляется термин «эмоциональный интеллект». В последующие десятилетия интерес к взаимодействию когнитивных и эмоциональных процессов сохранялся: исследования 1970-х и 1980-х гг. затрагивали влияние настроения на креативность, влияние депрессии на мыслительные процессы и методы эмоциональной регуляции. Широкое научное признание термин «эмоциональный интеллект» получил в 1990 г. благодаря работам Дж. Мейера и П. Сэловея, которые связали его со способностью отслеживать и распознавать собственные и чужие эмоции и использовать эту информацию в различных областях деятельности. Они также разработали структуру (оценка и выражение эмоций, регуляция эмоций, использование эмоций), позже расширенную, и методику его измерения [4, с. 5].

С середины 1990-х гг. концепция ЭИ вышла за пределы академических кругов. Значительный вклад в его популяризацию внесла одноименная книга Д. Гоулмана, где эмоциональный интеллект определялся как способность управлять эмоциями, мотивировать себя и достигать целей, несмотря на неудачи. Гоулман и его сторонники утверждали о связи высокого эмоционального интеллекта с успехом в различных сферах жизни.

К концу XX – началу XXI в. возросло число публикаций, посвященных эмоциональному интеллекту, что привело к уточнению его сущности. Вместе с термином «эмоциональный интеллект» стали использоваться такие понятия, как эмоциональный потенциал, эмоциональное мышление, эмоциональное сознание, эмоциональная компетентность и эмоциональная чувствительность.

В российской психологии исследования ЭИ преимущественно носили прикладной характер, находя применение в консультировании, педагогике, управлении и других областях.

О растущем интересе к данной теме свидетельствует большое количество диссертационных исследований (например, работы Ю. В. Давыдова, Т. С. Киселева, И. Н. Мещерякова и др.) и публикаций в рецензируемых журналах. Так, одной из первых российских работ на эту тему стала публикация Г. Г. Гарсковой, где эмоциональный интеллект связывается со способностью понимать личность через эмоциональные проявления и управлять эмоциональной сферой, используя интеллектуальный анализ и синтез [2, с. 5]. С этого времени все более количество исследователей уделяют внимание вопросу трактовки, определения и развития эмоционального интеллекта.

Несмотря на разнообразие определений, можно говорить о центральной роли способности интерпретировать собственные и чужие эмоции в концепции эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект способствует эффективному социальному взаимодействию. Суть этого понятия можно раскрыть через несколько ключевых характеристик: способность управлять своими эмоциями и мотивацией (поведенческие аспекты), эмпатия (понимание эмоций других), эмоциональная осведомленность (самосознание), умение влиять на эмоциональное состояние окружающих, различение искренних и симулируемых эмоций, анализ причинно-следственных связей в эмоциональных процессах [5, с. 60] .

Однако мнения исследователей относительно преимуществ высокого ЭИ расходятся. Д. Гоулман описывает людей с высоким эмоциональным интеллектом как социально активных, продуктивных, успешных, эмоционально стабильных и этичных в общении. Он утверждает, что низкий эмоциональный интеллект сопровождается лабильностью настроения и снижением продуктивности. И. Н. Андреева связывает высокий эмоциональный интеллект с социальной адаптивностью, обусловленной контролем над импульсивным поведением. Противоположная точка зрения представлена группой американских исследователей (С. Андерсон, Дж. Киаррочи, Ф. Дин), которые полагают, что высокая эмоциональная чувствительность, включая восприимчивость к как положительным, так и отрицательным эмоциям окружающих, может быть фактором риска депрессии. Таким образом, низкая эмоциональная чувствительность в определенных контекстах может иметь свои преимущества [2, с. 277].

Несмотря на разногласия, большинство исследователей считают способность к эмоциональной регуляции необходимым условием успешной социальной адаптации. Поэтому развитие этого навыка крайне важно. Оптимальным периодом для развития эмоционального интеллекта считается детство [2, с. 277].

Зарубежный опыт (США, Европа) демонстрирует эффективность программ, направленных на развитие ЭИ. В американских школах распространены программы «самопознания» («self science»), включающие практические упражнения по разрешению конфликтных ситуаций и работе с различными эмоциями (гнев, жалость, стыд и т.п.) с помощью ролевых игр, обсуждений и бесед [6, с. 100].

Профессиональный успех зависит от сочетания личных качеств и внешних факторов. Личные качества включают в себя способности, профессиональные навыки и силу воли. Внешняя среда, включая социально-экономические условия и окружение, играет не менее важную роль. Эмоциональный интеллект, особенно важный в профессиях,

требующих выразительности, как, например, танец, обеспечивает баланс между разумом и чувствами, способствуя достижению целей.

В танце «эмоциональный интеллект» проявляется как способность ясно и выразительно передавать эмоции. По мнению экспертов, это зависит от развитой мимики, пластики, использования жестов, темперамента и энергетики. Мимика, как ключевой элемент выразительности, не только передает эмоции зрителю, но и помогает самому танцору управлять своими чувствами. Способность понимать эмоции окружающих и контролировать собственные – необходимое условие успешного взаимодействия и эффективного обучения, особенно в такой сфере, как танец.

Искусство танца – это не только физическое мастерство, но и путь к глубинному самопознанию, к развитию ЭИ. Пластическое выражение чувств, происходящее в процессе хореографических занятий, расширяет эмоциональный спектр, гармонизируя внутренний мир танцора. Тело становится инструментом, через который обнаруживается богатство человеческого опыта, взаимодействие с музыкой и самосознание. Танцевальная практика, по сути, является медитацией в движении, помогающей снять психологическое напряжение и обрести внутренний баланс. Кинестетическое восприятие, активно развиваемое танцем, закладывает основу для здорового эмоционального фона, как в детстве, так и во взрослой жизни [7, с. 67–70].

Таким образом, хореография предстает в качестве пути к самореализации и достижению эмоциональной зрелости. Мастерство управления собственными эмоциями – ключ к профессиональному успеху и глубокому самопониманию в танцевальном искусстве. Занятия хореографией не просто способствуют развитию ЭИ, они являются одним из его важнейших проявлений.

Список источников

1. Дегтярёв А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 4 (2). Ст. 18. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/53525 (дата обращения: 08.05.2025).
2. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 3 (16). С. 275–278.
3. Базарсадаева Э. Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2013. № 5. С. 24–32.
4. Никулина И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития : учеб. пособие. Самара : Издательство Самарского университета, 2022. 82 с.
5. Никитина О. А., Никитина А. Р. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 3. С. 58–63.
6. Загвоздкин В. К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 97–103.
7. Руссу Н. А. Развитие эмоционального интеллекта детей среднего детства в процессе танцевальной деятельности // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2020. С. 67–72.

Развитие художественно-образного мышления учащихся дополнительного образования через изучение и осмысление деревянного зодчества города Томска

Development of artistic and imaginative thinking among students of additional education through the study and comprehension of the wooden architecture of Tomsk

Александра Александровна Тагаева

Alexandra Alexandrovna Tagayeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Альбертовна Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, pmrs@tspu.ru

Аннотация. Деревянная архитектура Томска (XIX – начало XX в.) – уникальное наследие России, синтез народного зодчества и профессиональной культуры. Её изучение обладает мощным педагогическим потенциалом для развития художественно-образного мышления учащихся дополнительного образования. Основные стилевые направления – классицизм, эклектика, модерн, неорусский стиль – дают широкие возможности для анализа, изучения композиции и символики орнамента.

Ключевые слова: художественно-образное мышление, дополнительное образование, деревянная архитектура, Томск, культурное наследие, педагогические технологии, краеведение

Keywords: artistic and imaginative thinking, additional education, wooden architecture, Tomsk, cultural heritage, pedagogical technologies, local history

Томск – один из немногих российских городов, сохранивших историческую деревянную застройку XIX – начала XX в. В 2010 г. Томску присвоен статус «исторического поселения федерального значения» благодаря уникальным образцам зодчества [1]. Томская деревянная архитектура – культурное явление мирового масштаба, объединяющее народные традиции и профессиональное творчество [2]. Сохранившаяся застройка представлена такими стилями, как классицизм, эклектика, неорусский стиль, модерн [3]. Особую ценность представляют дома купцов Г. М. Голованова, Л. Д. Желябо, А. Ф. Громова, особняк архитектора А. Д. Крячкова.

Изучение наследия родного города обладает потенциалом для развития художественно-образного мышления учащихся учреждений дополнительного образования. Система дополнительного образования, в отличие от школьного обучения, располагает большими возможностями для интеграции краеведческого компонента в художественные программы через рисунок, фотографию, проектирование и декоративно-прикладное искусство (ДПИ) [4]. Актуальность обусловлена утратой объектов зодчества, необходимостью формирования региональной идентичности и педагогическим

воздействием архитектуры. Цель статьи – обосновать педагогический потенциал томского деревянного зодчества для развития художественно-образного мышления учащихся дополнительного образования и предложить методические подходы к его использованию.

Деревянная архитектура Томска XIX – начала XX в. представлена несколькими стилевыми направлениями. Классицизм первой половины XIX в. отличается строгой симметрией и сдержанным декором, дает представление о гармонии и чувстве меры [5]. Эклектика второй половины XIX в. с её плоскорельефной, накладной и пропильной резьбой «сибирское необарокко» развивает чувство ритма и пластики [6]. Модерн начала XX в. с асимметрией, плавными линиями и стилизованными растительными мотивами позволяет увидеть взаимосвязь архитектуры с живописью и ДПИ [7]. Неорусский стиль с его обращением к древнерусскому зодчеству и орнаментам народов Сибири развивает интерес к народной культуре и символике [8]. Особенную ценность представляет домовая резьба с солярными знаками, кедровыми шишками, изображениями животных и птиц – богатейший материал для развития художественно-образного мышления. Как отмечал архитектор А. Шиловский в 1926 г., «деревянное строение живёт... дерево разнообразно и богато» [9]. Стилиевое разнообразие томского зодчества создаёт уникальную образовательную среду для изучения архитектурных идей и региональной специфики.

Художественно-образное мышление – особый тип мыслительной деятельности, основанный на оперировании художественными образами; в отличие от логико-понятийного, он характеризуется конкретно-чувственным характером, эмоциональной насыщенностью, целостностью восприятия и способностью к метафорическому обобщению. Центральная категория – художественный образ – форма отражения действительности, где объективное содержание предстаёт в чувственно воспринимаемой форме, пронизанной субъективным отношением автора; в архитектуре образ воплощается в пространственно-пластической структуре здания. Развитие художественно-образного мышления у детей – важнейшая задача художественного образования, способствующая формированию целостного восприятия, развитию эмоциональной сферы, становлению творческих способностей, обогащению духовного мира и воспитанию эстетического отношения к среде. Психолого-педагогические исследования показывают, что этот тип мышления опирается на работу правого полушария (целостное восприятие, пространственные представления, эмоции) и требует специальной педагогической работы.

В контексте изучения архитектуры развитие художественно-образного мышления предполагает формирование нескольких способностей: визуальное восприятие архитектурных форм (видение здания как художественного произведения), пространственное мышление (понимание объёмно-пространственной композиции), эмоциональное переживание архитектуры (чувство величия, уюта, торжественности), понимание символики и семантики архитектурных форм (солярные знаки, растительные орнаменты, образы животных), композиционное мышление (анализ ритма, вертикалей и горизонталей), а также творческое преобразование полученного опыта (создание собственных образов в рисунке или проекте). Архитектура деревянного Томска предоставляет уникальные

возможности для развития всех этих аспектов благодаря богатству форм, стилевому разнообразию, насыщенности символикой и доступности для наблюдения.

Система дополнительного образования обладает уникальными преимуществами для изучения деревянного архитектурного наследия благодаря таким характеристикам, как добровольность, гибкость, возможность длительной работы над проектом и прямая связь с практикой, а педагогические подходы в этой сфере включают натурные исследования, в том числе экскурсии по Татарской слободе, Воскресенской горе, а также к домам Г. М. Голованова, С. В. Хомича и А. Д. Крячкова; визуальную фиксацию посредством фотосъёмки и зарисовок фасадов с орнаментами; аналитическую работу по определению стиля, композиции, символики декора, конструктивных особенностей и проблем сохранения; творческую интерпретацию в виде живописных и графических композиций, панно, проектирования форм и декоративно-прикладного искусства; проектную деятельность, адаптирующую опыт Томского государственного архитектурно-строительного университета (ТГАСУ) с более чем ста проектами приспособления зданий под музеи, кафе, арт-галереи, реконструкцию кварталов и туристические маршруты [10]; интеграцию искусств, включая литературу, театр, музыку и видео; а также профориентацию на профессии архитектора, реставратора, искусствоведа и дизайнера – и всё это требует от педагога глубокого знания материала и умения создать атмосферу исследования, открытия и эмоционального переживания красоты архитектуры.

Томская деревянная резьба заслуживает отдельного внимания в образовательном процессе. Методика развития художественно-образного мышления строится на последовательных шагах. Сначала ученик учится воспринимать и эмоционально откликаться. Он наблюдает за наличниками, описывает свои впечатления, старается разглядеть тонкость линий. Затем начинается анализ композиции. Ребята изучают строение наличника: очелье, пилястры, подоконную доску. Они знакомятся с приёмами симметрии, асимметрии и ритма. Типы орнамента осваиваются отдельно – геометрический, растительный, зооморфный. После этого переходят к символике. Солярные знаки, древо жизни, птицы, ромбы и волнистые линии превращают простой орнамент в осмысленный текст о мировоззрении. На этапе интерпретации школьники создают свои композиции и панно. Здесь важно поощрять смелое творческое переосмысление. Финальный этап – проектирование. Ребята придумывают декор для реального или вымышленного здания. Особую ценность имеет знакомство с работами старых мастеров. Такая работа с резьбой развивает чувство ритма и понимание композиции. Она даёт знание символики и уважение к народному творчеству. Формируются и практические навыки проектирования.

В Томске уже есть опыт включения деревянного наследия в образование. В Томском областном художественном музее работает «Музей деревянного зодчества». Там представлена экспозиция по истории и стилям томской деревянной архитектуры [11]. Музей проводит экскурсии для школьников и студентов. Он организует выставки и запускает образовательные программы. Параллельно в ТГАСУ на кафедре реставрации и реконструкции архитектурного наследия готовят профессионалов, направление называется «Реставрация архитектурного наследия» [12]. Студенты осваивают методы сохра-

нения деревянных построек. Они разрабатывают проекты реставрации и приспособления исторических зданий. Этот опыт профессиональной подготовки можно успешно перенести в систему дополнительного образования детей.

Предлагаемая программа ориентирована на развитие художественно-образного мышления. Она состоит из нескольких содержательных блоков. Первый блок касается истории. Ученики узнают об архитекторах и особенностях декора. В этом разделе даётся вводная тема «Томск – город деревянного зодчества». Ребята знакомятся с историей сибирского деревянного строительства. Изучается специфика томских резных домов – наличники, карнизы. Приводятся сведения о мастерах и памятниках. Отдельно разбираются основы композиции.

Второй блок знакомит с техниками декоративно-прикладного искусства, включая коллаж, линогравюру, паперкрафт, холодный батик и интерьерную живопись.

Третий блок ориентирован на практическую работу: от поиска композиции и выбора техники до создания итоговых изделий и подготовки к выставке. Завершающее занятие предполагает презентацию работ и выставку. Занятия проходят в разных формах, таких как лекции-беседы, экскурсии по Томску, практикумы в мастерской, а также исследовательская, проектная работа, конференции и выставки. В результате учащиеся узнают стили и символику томского зодчества, научатся анализировать объекты, фиксировать их в рисунках и фотографиях, освою художественные техники ДПИ. У них разовьётся визуальное восприятие, пространственное воображение, эмоциональная отзывчивость на архитектуру и композиционное мышление. Кроме того, программа формирует ценностное отношение к наследию Томска, уважение к мастерам прошлого и активную гражданскую позицию в вопросах сохранения исторической окружающей среды.

Деревянная архитектура Томска – это уникальный ресурс для развития художественно-образного мышления учащихся дополнительного образования благодаря стилевому многообразию, богатству декора, символике и доступности. Её изучение формирует визуальную культуру, пространственное воображение, эмоциональную сферу и уважение к наследию родного города. Реализация таких программ требует комплексного подхода: теория, натурные исследования, аналитика, творчество, проектная деятельность, а система дополнительного образования обладает для этого необходимой гибкостью и может сотрудничать с музеями, университетами и реставрационными мастерскими. Образовательная работа имеет не только культурную, но и социальную значимость, так как она создаёт базу для сохранения наследия и влияет на культурную идентичность. Перспективы – разработка программ, подготовка кадров, обмен опытом между городами. Томское деревянное зодчество – не просто старые здания, а живая культурная среда, книга на языке архитектуры и источник вдохновения; задача образования – научить детей видеть в нём искусство, а не «ветхие дома».

Список источников

1. Козлова Т. Ю., Малевич С. С., Романова Л. С. Современное использование исторической деревянной застройки г. Томска середины XIX – начала XX столетия. Материалы исследования // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2015. № 6. С. 106–123.

2. Малевич С. С., Романова Л. С. Приспособление деревянных исторических зданий к современным потребностям общества // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2016. № 1. С. 41–52.
3. Ситникова Е. В. Деревянная архитектура Томска второй половины XIX – начала XX в. // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2011. № 4. С. 21–28.
4. Романова Л. С. Деревянная архитектура Томска // Очерки истории томской культуры / Департамент по культуре Томской области. Томск, 2010. С. 30–34.
5. Ситникова Е. В., Олейник А. Ю. Классицизм в деревянной жилой архитектуре города Томска // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2014. № 6. С. 61–76.
6. Герасимов А. П. Декоративно-художественная трактовка фасадов жилых деревянных домов Томска в начале XX века // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2017. Т. 19. № 3. С. 35–48.
7. Емельянов Е. Ю., Ситникова Е. В. Модерн в деревянной архитектуре г. Томска начала XX в. // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2019. Т. 21, № 1. С. 64–79.
8. Боровинских Н. П. Томский архитектурный декор // Искусство Евразии. 2018. № 1 (8). С. 5–19. URL: <https://readymag.com/u50070366/975779/08-2018-borovmskih/> (дата обращения: 02.02.2026).
9. Шиловский А. Деревянная архитектура г. Томска // Труды Томского Краевого Музея. Томск, 1926. Вып. 1. С. 47–58.
10. Романова Л. С., Малевич С. С. Градостроительный аспект сохранения деревянной застройки Томска II половины XIX – начала XX в. // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2017. Т. 19, № 4. С. 52–67.
11. Музей деревянного зодчества // Томский областной художественный музей. URL: <http://artmuseum.tomsk.ru/muzei/muzei-derevyannogo-zodchestva/> (дата обращения: 02.02.2026).
12. Реставрация и реконструкция архитектурного наследия // Томский государственный архитектурно-строительный университет. URL: <https://www.tsuab.ru/education/faculties/af/riran/> (дата обращения: 02.02.2026).

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Исследования в областях психологии и педагогики

Технологии и эффективные практики воспитательной работы и социально-педагогической деятельности с детьми и молодежью

<i>Балашова Н. А.</i> Родительская вовлечённость как протективный фактор снижения рисков суицидального поведения и школьных нападений у подростков	3
<i>Билиашенко В. И.</i> Профилактика агрессивного поведения подростков средствами развития эмоционального интеллекта	8
<i>Дергач Е. В.</i> Возможности программы «Появление цвета в печати» в художественно-эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования	13
<i>Джакишева Р. А.</i> Проектная деятельность как эффективная технология формирования лидерских качеств подростков в условиях урока английского языка	19
<i>Залецкая Е. А.</i> Сравнительный анализ программ адаптации первокурсников в системе среднего профессионального образования	23
<i>Изюмкин Н. С., Ластовская В. С.</i> Сравнительный анализ моделей сопровождения семей «группы риска» в системе школьной профилактики девиантного поведения	28
<i>Ильина Е. Е., Дроздецкая И. А.</i> Организационно-педагогические условия профилактики кризисных состояний старших подростков в условиях среднего профессионального образования	32
<i>Каличкин А. А.</i> Формирование метапредметных умений средствами английского языка через программу внеурочной деятельности	37
<i>Маринин А. А.</i> Киберсоциализация подростков в условиях современного образования	41
<i>Нефедова Д. И.</i> Современные вызовы и актуальные проблемы в психологическом консультировании при проживании горя и утраты: отклик на меняющийся мир	45
<i>Рогозникова Е. О., Нефедова Д. И.</i> Современные научные подходы и концепции мотивации сотрудников социальной сферы: факторы и условия высокого уровня мотивации	50
<i>Романова Е. Д.</i> Социализация воспитанников интернатных учреждений: факторы, этапы и направления адаптации	55
<i>Ручкова Ю. В.</i> Социально-педагогический мониторинг цифровой среды как метод профилактики деструктивного поведения	59
<i>Самила А. В.</i> Роль клипового мышления в усугублении киберзависимости у детей младшего школьного возраста	63
<i>Сахарова К. В.</i> Психолого-педагогические условия профилактики девиантного поведения детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях общеобразовательной организации	68
<i>Тихонова А. В.</i> Разработка GPT-агента как инструмента сопровождения диагностики трудовой мотивации педагогических работников образовательных организаций	73

<i>Топалова Е. Э.</i> Социально-педагогические стратегии профилактики делинквентного поведения подростков в общеобразовательной организации	78
<i>Яценко К. С.</i> Психолого-педагогические технологии работы с детьми с агрессивным и оппозиционным поведением	84

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса

<i>Белова Ю. А.</i> Влияние стратегий self-презентации в социальных сетях на самооценку подростков: актуальность и практические последствия	88
<i>Ганина А. А.</i> Особенности самовосприятия у детей в младшем школьном возрасте	93
<i>Грицевич Н. А., Садиева М. С.</i> Профессиональное становление лиц с ограниченными возможностями здоровья через механизмы интеграции разноуровневых деятельности: психологический анализ чемпионатного движения «Абилимпикс»	99
<i>Громик Л. В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение педагогов сельских школ: комплексный подход к профилактике профессионального выгорания	104
<i>Гынгазова Е. Н., Решетникова Т. А.</i> Исследование визуального представления эмоций и чувств	108
<i>Ибрагимова Е. А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение развития когнитивно-эмоциональной регуляции в юношеском возрасте	113
<i>Кожухметова К. К.</i> Феномен Ивана Айвазовского: психологические особенности личности и творчества знаменитого художника	116
<i>Кузнецова Е.</i> Особенности поведения в конфликте обучающихся подросткового возраста	122
<i>Мацкевич О. Ю.</i> Речевая тревожность будущих педагогов: теоретический анализ феномена и пути её снижения	126
<i>Осипова Н. С.</i> Связь социальной тревожности и социально-психологической адаптации обучающихся подросткового возраста	132
<i>Прибавкина Е. Д.</i> Взаимосвязь социально-психологического климата и психологической безопасности образовательной среды у студентов вуза	137
<i>Ромашова Д. А.</i> Теоретико-методологические основы адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях приемной семьи	142
<i>Сиволан А. О.</i> Стратегии осознанного родительства при возвращении к режиму дошкольного образовательного учреждения после выходных и праздников: анализ поведения детей младшего дошкольного возраста	146
<i>Силаева Е. М.</i> Страх публичных выступлений: психологический анализ проблемы	149
<i>Соколова К. С.</i> Психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников пожарно-спасательных подразделений МЧС России	154
<i>Сомова Д. А.</i> Природа музыкальных способностей: что делает человека талантливым?	160
<i>Тарасова Э. С.</i> Трудности психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в общеобразовательных учреждениях	166

<i>Федотова А. А.</i> Использование сказкотерапии в коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста	172
<i>Цедрик К. В.</i> Современные подходы к профилактике агрессивного поведения у подростков с ограниченными возможностями здоровья	178
<i>Цыганкова О.</i> Самоотношение и социальная адаптация одаренных подростков: аналитический обзор проблем	182
<i>Штумф Е. А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение студентов выпускных курсов как фактор успешной адаптации будущих молодых специалистов на предприятии	188

Эффективные практики профориентационной работы с детьми и молодежью

<i>Абсалямова Л. Р., Гач О. Б.</i> Анализ отечественного и зарубежного опыта сопровождения профессионального выбора подростков посредством интернет-ресурсов ...	194
<i>Жарков Я. О.</i> Целесообразность использования искусственного интеллекта для персонализации профориентационной программы учеников и молодёжи	199
<i>Зрюмова У. О.</i> Эффективные практики в профориентации: как помочь молодежи найти свой путь	204
<i>Калинина И. И.</i> Эффективные практики профориентационной работы в системе среднего профессионального образования	207
<i>Лейко Н. Н.</i> Образовательные потребности кадров сферы психолого-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей	212

Современная логопедия: традиции и инновации в образовании детей с особыми образовательными потребностями

<i>Крутенкова Г. В.</i> Развитие средств выразительности речи у детей дошкольного возраста с дизартрией	218
---	-----

Раздел 2. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения

Эффективные педагогические практики разностороннего развития личности ребенка в условиях детского сада и семьи

<i>Досуева Э.</i> Исследования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста	223
<i>Дранова О. Г.</i> Использование предметов-помощников в развитии познавательной активности дошкольников на занятиях прикладным творчеством	227
<i>Ермак А. С.</i> Развитие эмоционального интеллекта дошкольников через совместную деятельность с родителями	233
<i>Карманова К. В.</i> Формирование творческого мышления детей старшего дошкольного возраста средствами современных образовательных технологий	237
<i>Кравченко А. А.</i> Психолого-педагогические условия развития социальных умений детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания	240
<i>Куценко Н. В., Ермолаева Ю. А.</i> Проблемы диагностирования и развития зрительно-моторной координации у детей раннего возраста	247

<i>Суханова Е. А.</i> Реализация эффективных условий с целью развития предпосылок обучения грамоте у детей старшего дошкольного возраста	251
<i>Теплых А. С.</i> Проблемы и перспективы экономического развития детей на этапе дошкольного детства	257
<i>Федюкевич В. В.</i> Экспериментирование как средство развития познавательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста	259
<i>Чуркина Е. В.</i> Использование мозгового штурма для развития познавательной активности детей дошкольного возраста	265

Обновление содержания и форм организации начального общего образования

<i>Васёва А. Д.</i> Виды учебных затруднений обучающихся и способы их преодоления	269
<i>Владыкина Е. А.</i> Формирование правовой культуры младших школьников посредством художественных произведений	274
<i>Кинева А. О.</i> Современные подходы и методы развития читательского интереса в начальной школе	279
<i>Колмагорова Е. А.</i> Занимательные задачи как средство развития логического и алгоритмического мышления обучающихся	283
<i>Ходеева А. А.</i> Технологии подготовки младших школьников к предметным олимпиадам ...	287

Раздел 3. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства

Творческая мастерская «Презентация опыта использования технологий художественного и хореографического образования»

<i>Ван Лина</i> Роль хорового искусства в формировании национальной идентичности	293
<i>Журавлева Н. Н.</i> Технология рефлексивной импровизации как средство развития навыков жизненного самоопределения подростков	297
<i>Ли Лянцзе</i> Развитие эмоционального интеллекта как условие профессионального успеха хореографа	303
<i>Тагаева А. А.</i> Развитие художественно-образного мышления учащихся дополнительного образования через изучение и осмысление деревянного зодчества города Томска	307

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

**XXVIII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 20 апреля – 8 мая 2026 г.)**

Том III

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

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*
Корректор: *Ю. П. Готфрид*
Технический редактор: *А. И. Лелоюр*

Издание разработано с помощью программного обеспечения
Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 24.08.2026.
Объем издания – 3,37 Мб. Заказ № 105/ЭН.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.ru

